МИР НАУКИ, КУЛЬТУРЫ, ОБРАЗОВАНИЯ

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

№ 5 (108)

31 октября 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 И ИЗДАТЕЛЯ
649006, Россия, Республика Алтай, г. Горно-Алтайск, проспект Коммунистический д. 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 19.10.2024
Формат 60x84/8. Усл. печ. л. – 69,75.
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

№ 5 (108)

31 October 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
E.V. Ivanitskaya (Gorno-Altaisk)

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

ADDRESS OF THE EDITOR'S OFFICE & PUBLISHER

Kommunistichesky Avenue 159/1, apt. 30, Gorno-Altaisk, Altai Republic, Russia, 649006

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 19.10.2024
Format: 60x84/8. Cond. printed sheet: 69,75.
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

Абдуллина Г.Р. 445
Абдуллина Р.Э. 348
Абубакарова Р.Н. 428
Авилова М.С. 5
Азизова Н.И. 106
Алимбаева Г.Г. 445
Алиомарова Г.И. 448
Алипханова Ф.Н. 299
Алрикаби С.С.Г. 351
Аль-Кадим Мохаммед Убайд Хашим 353
Анисимова Т.В. 8
Антифеева Е.Л. 143
Анюшенкова О.Н. 146
Аталаева Н-П.Г. 98
Атнагулова А.Д. 399
Ачмизова С.Я. 238

Б

Багдасарова Э.В. 355
Базаева Ф.У. 101
Базелюк В.В. 148
Баляева С.А. 127
Баряева Л.Б. 240
Бекоева М.И. 152
Белкина С.И. 530
Блок О.А. 154
Бобрышов С.В. 172
Борисова И.В. 359
Бугаева А.П. 12
Бурина Е.В. 104
Быстрай Е.Б. 79

В

Ван Тинянь 490
Вань Яньсинь 362
Васильева М.В. 157
Васильева М.И. 15
Ваславская И.Ю. 337
Ваславский Я.И. 337
Вахрамеева В.О. 470
Везетиу Е.В. 245
Велилаева Л.Р. 456
Винокурова М.А. 206
Вишневский В.А. 247
Власова А.С. 458
Вовк Е.В. 249
Воробьева С.М. 20
Воронина О.А. 402
Воронцова А.С. 22
Высоцкая Т.П. 251

Г

Гагиев Т.А. 253
Гаджиева З.Д. 296
Гаджимурадова Т.Э. 428, 430, 433
Газиева М.З. 240
Галиева Л.Ш. 364
Ганиева А.И. 106
Ганиева А.Ф. 366
Ганина Е.В. 159
Гасанова Д.И. 52
Генделев И.Д. 461
Гиловая Е.А. 159
Глухих Н.В. 463
Глушак В.М. 534
Гожиков В.Я. 275
Голубева Т.И. 545
Горбунова Н.В. 255
Горина И.И. 466
Горобец Д.В. 257
Грачева О.А. 259
Гусева Н.В. 264
Гусейнова М.М. 537
Гусейнова С.Т. 106

Д

Данилина О.В. 368
Данилова М.В. 28
Демидова Д.А. 516
Демина М.А. 348
Джовтханова Х.Х. 266
Дигтяр О.Ю. 162
Дистенфельд Е.В. 31
Донских В.В. 20
Дробышева М.Н. 435
Дроздова Е.А. 73
Дружинина А.А. 165
Дубова М.А. 470
Дьяченко И.Н. 488
Дьячковская В.Г. 203

Е

Емельянова И.Е. 101
Епишева О.С. 269
Есешкин К.И. 168

Ж

Жданова С.Н. 101

З

Задимидченко А.М. 271
Зайнуллин Л.И. 271, 278
Заруцкий Д.Л. 275
Захарова Д.С. 109
Зейналова Н.Э. 240
Зембатова Л.Т. 308
Земляной А.И. 328
Зербалиева Н.Ф. 118
Зиновьева Е.И. 513
Золотарева И.В. 370
Зубков А.Д. 34

И

Иванова А.В. 70
Игнатьева И.Г. 55
Ильин С.С. 172
Ильина Л.Е. 373
Исмаилова З.Н. 296

К

Кагакина Е.А. 190
Казаева Е.А. 175
Казачук И.Г. 463
Кайгородова М.А. 473
Каликова А.М. 475
Калинина Н.В. 282
Камерилова Г.С. 36
Картавых М.А. 36
Картушина Н.В. 284
Касимова Н.С. 179
Кимпаева Э.А. 303
Кирикова М.И. 287
Кириллова Е.О. 375
Кирк Я.Г. 39
Китанина Э.А. 259
Клевицкая М.С. 290
Ковшикова Е.В. 8
Козачек А.В. 278, 319
Кокаева И.Ю. 253
Колобов А.Н. 44
Комкова А.С. 292
Кондрахина Н.Г. 112
Кондрашова Н.В. 382
Конколь М.М. 55
Копейкина Я.А. 15
Корнилова А.Д. 478
Коровяковский Д.Г. 213
Котиева Ф.Р. 116
Кошкарова Н.Н. 353
Кривых С.В. 183
Кругликова А.В. 292
Кудрицкая С.В. 480
Кузнецов А.А. 188
Кузнецова Н.В. 46
Кузнецова Ю.С. 127
Кузьменкова В.А. 385
Кукуева А.А. 483
Кульчейко О.В. 193
Куновски М.Н. 213
Курасова А.В. 500
Курбанова А.Б. 303
Курбанова А.М. 296
Курбетова Р.Ф. 537
Кусегенова Ф.А. 438

Л

Лазарев М.Л. 140
Ламзина А.В. 48
Лашкова Л.Л. 175
Левкин Д.М. 233
Лесникова С.Л. 190
Линь Пэнчэн 387
Лу Юйся 485
Лукманова Р.Р. 387
Лю Яньдун 425

М

Магомедова Х.М. 118
Магомедерова К.М. 430
Магомедова А.Н. 301
Магомедова З.Ш. 52
Макашина И.И. 124
Максимов А.С. 193
Малев В.В. 89
Малева А.А. 89
Малиновская Т.Н. 488
Мамалова Х.Э. 303
Мансков А.А. 390
Мануйлова Л.М. 193
Маркосьян Е.И. 61
Марьина Е.Д. 55
Маслова И.Б. 259
Мельник Н.В. 392
Миннуллина Ф.Х. 395
Мирзоева Ф.Р. 306
Митрофанова И.И. 490
Морозкина Е.А. 493
Морозов И.Р. 334
Морозов Р.В. 334
Морозова Н.М. 292
Му Шуо 196
Мутаева С.И. 539

Н

Натуркач М.В. 61
Наумова Ю.О. 66
Наумчик О.С. 397
Нечина Е.Н. 68
Никитина Г.А. 26
Никульникова Я.С. 466

О

Огоев А.У. 224, 308
Олесова М.Д. 70
Омаров О.Н. 328
Орехова О.Е. 311

П

Павлова Т.Л. 48
Палецкая Т.В. 31
Парникова Г.М. 203
Пархоменко Е.А. 206
Пастухова О.Д. 495
Петрова Д.Г. 143
Петрусевич А.А. 210
Пешехонов А.М. 278, 319
Погодина Ю.Ю. 73
Поморцева Н.В. 213
Пономарева Е.Ю. 313
Попова Е.А. 148
Примов Р.Д. 433
Пролыгина И.В. 498
Проскурина А.В. 500
Прохорова И.В. 36

Р

Раджабова Г.С. 118
Рец Н.И. 541
Родина Н.М. 217
Романова А.В. 148
Романова С.Е. 138
Рубанова Е.И. 98
Рудакова О.А. 315
Румянцева З.А. 311

С

Сабитова А.М. 545
Савва Л.И. 175
Саидов З.А. 253
Салманова Д.А. 86
Сафонцева Н.Ю. 199
Семенчина Е.Н. 77
Семкина А.В. 77
Серых А.Б. 290
Серэздар Н.Ч. 503
Сильчева А.Г. 48
Скоробренко И.А. 79
Скрябина Д.Д. 12
Слепкина Ю.В. 83
Смирнова О.И. 317
Солдатова О.Б. 399
Стародумова Е.А. 402
Сулейманова Р.В. 86
Сун Даньо 443
Суслова Л.В. 505

Т

Тагибова А.А. 271
Тарасова А.Н. 319
Тарасова К.Э. 508
Тардыбаева Е.В. 404
Тенищева В.Ф. 127
Титова Е.А. 495
Тихонова М.К. 282
Ткаченко А.В. 219
Толкачев С.П. 510
Томилин А.Н. 131, 134
Томилина С.Н. 131, 134
Торопова А.А. 323
Туктаров Р.Р. 131

У

Уварова Н.Н. 325
Усманова Е.Ф. 221

Ф

Филимонюк Л.А. 328

Х

Хаблиева С.Р. 224
Халипаева И.А. 440
Хамзатова М.Ш. 121
Хантакова В.М. 407
Хмель А.А. 392
Холмогорова В.Е. 226
Хорошунова А.С. 229

Ц

Цао Иньфэй 425
Цао Цзяци 513
Цзиньюй Шан 331
Цинь Шичу 236
Цымбалюк А.А. 410

Ч

Чамсединова Г.Ш. 483
Чен Чен 340
Черная С.Н. 55
Чернова Л.В. 466
Чеснокова Н.Е. 231
Четвертакова А.Л. 516
Чжан Бэньсян 450
Чжу Цзыцзин 520
Чжу Шуан 493
Чудинский Р.М. 89
Чукуева З.Н. 440
Чэнь Ниюй 425

Ш

Шабаева Л.А. 440
Шаклеин В.М. 545
Шамигулова О.А. 95
Шаталов М.А. 233
Швецова С.В. 407
Шемчук Ю.М. 523
Шепель С.М. 183
Шиганова Г.А. 463
Широкова А.А. 413
Шкилев Р.Е. 541
Штыкова Т.В. 79
Шушара Т.В. 334

Щ

Щербакова Н.Н. 416

Ю

Южакова Н.Е. 112
Юй Фэнли 450
Юйчжи Ван 453
Юрковская И.В. 337

Я

Явбатырова Б.Г. 98
Ян Маоюань 526
Ян Цзинхун 419
Янь Кунь 422

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 387 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-5-8

Avilova M.S., *senior teacher, Moscow State Institute of International Relations (University) (Moscow, Russia), E-mail: m.avilova@inno.mgimo.ru*

OVERCOMING FOSSILIZED GRAMMAR ERRORS IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE AQUISITION. The article deals with a problem of fossilized errors in the oral speech of those who study the English language, offering various ways of overcoming these acquisition difficulties. Such kind of errors occur persistently in learners' speech, and in spite of existing conventional opinions showing that any attempts to overcome fossilized errors result in failure, no matter how much explanation or correction is made, still there is an actual opportunity of their identification and further eradication if the efficient combination of methods aimed at solving this problem is applied. Throughout fostering the right approach towards such fossilized errors, establishing favorable learning environment as well as reaching necessary balance between fluency and accuracy, along with efficient and meaningful feedback provided on the teacher's side, these grammatically, lexically or phonetically erroneous and seemingly 'rooted' forms can be eradicated. The outcome will be an enhanced level of communication in the English language and higher communicational motivation.

Key words: **fossilized error, fossilization, English language acquisition, communication process, teacher feedback, automaticity in foreign language, noticing hypothesis**

М.С. Авилова*, ст. преп., Московский государственный институт международных отношений (Университет), г. Москва, E-mail: m.avilova@inno.mgimo.ru*

ПРЕОДОЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК ФОССИЛИЗИРОВАННОГО ХАРАКТЕРА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Статья охватывает проблему фоссилизированных ошибок в речи тех, кто изучает английский язык, предлагая возможные способы их преодоления. Несмотря на традиционно выдвигаемые мнения о невозможности избавления от фоссилизированных структур в устной речи обучающихся, существует возможность их идентификации и последующего искоренения в случае использования действенного сочетания методов, направленных на решение данной проблемы. Посредством выработки правильного отношения к фоссилизированным ошибкам, создания благоприятной для этого среды, а также достижения необходимого баланса между беглостью речи и ее точностью, наряду с эффективной обратной связью со стороны преподавателя, эти, на первый взгляд, прочно закрепившиеся в речи обучающихся грамматические, лексические или фонетические формы могут быть ликвидированы, что обеспечит должный уровень коммуникации на английском языке.

Ключевые слова: **фоссилизированная ошибка, фоссилизация, освоение английского языка, процесс коммуникации, обратная связь со стороны преподавателя, автоматизм в иностранной речи, гипотеза «обращения внимания»**

Принято считать, что по мере овладения иностранным языком (в нашем случае – английским), те, кто его изучает, совершают все меньшее количество ошибок в письменной и устной речи. Однако на практике мы встречаемся с такой ситуаций, когда обучаемые упорно продолжают допускать одни и те же ошибки, демонстрируя неспособность выражать грамматические, лексические или фонетические структуры правильно. Это так называемые фоссилизированные ошибкам (fossilized errors), прочно закрепившиеся в речи тех, кто изучает иностранный язык, независимо от уровня владения им, и предполагается, что ни подробное объяснение грамматических правил или принципов словоупотребления, ни последующая практика не приводят к устранению таковых. Зачастую ожидают, что фоссилизированные ошибки будут «сопровождать» обучающихся постоянно, и искоренить их невозможно. Идентифицировав такой вид ошибок еще в 70-е годы прошлого века, эксперты исследовали в основном возможные причины их появления, их категории, отличие от ошибок иного рода при изучении иностранного языка, однако не концентрировали значительный объем внимания на том, можно ли их искоренить вообще и каким образом это можно сделать.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью более масштабного описания и анализа ошибок такого рода, которые ввиду частотной неуспешности и проблематичности их искоренения, а также ситуационных ограничений и особенностей учебной среды не получают должного внимания. Также исследование приобретает актуальность в силу того, что, согласно ФГОС нового поколения, университеты должны готовить специалистов, которые, выходя на современный рынок труда, используют иностранный язык в широкой смысле – как инструмент коммуникативной деятельности, а в узком смысле – владеют иностранным языком на таком уровне, который подразумевает полноценную профессиональную коммуникацию, не допускающую несоблюдения грамматических и лексических норм изучаемого языка, способных затруднить подобного рода процесс [1].

Цель нашего исследования – анализ возможных способов устранения ошибок такого рода и потенциала практического применения этих способов в процессе освоения английского языка. Достижение данной цели подразумевало постановку следующих задач: формулировка уточненного понятия «фоссилизированная ошибка»; подборка примеров наиболее частотных ошибок такого рода, отбор наиболее действенных подходов к их устранению в устной и письменной речи.

Научная новизна исследования выражается в формировании более четкой концепции фоссилизированной ошибки и предложении концептуальных подходов к ее коррекции и последующему искоренению.

Исследование может иметь теоретическую значимость для дальнейшего развития концепции фоссилизации ошибок при изучении иностранного языка, взгляды на которые зачастую противоположны, а его практическая значимость заключается в потенциальном использовании методов коррекции ошибок такого характера, что дает возможность их устранения из устной и письменной речи обучающихся, достижения необходимого баланса между точностью и беглостью речи, а также б**о**льшего масштаба обратной связи со стороны преподавателя. При этом следует отметить, что освоение иностранного языка происходит в большинстве случаев в образовательных условиях.

Что именно представляет собой фоссилизированная ошибка? Это ошибка, которую осваивающий иностранный язык совершает снова и снова, при этом таковая прочно укореняется в речи индивида и продолжает повторяться независимо от объема языковой практики.

Родоначальник самого термина «фоссилизация» Л. Селинкер, американский лингвист, взял на вооружение термин, используемый в палеонтологии

(fossilization – окаменение), проводя аналогию между окаменелостями, навсегда ставшимися в исходном виде и формами изучаемого иностранного языка, неверно освоенными обучаемыми и «застрявшими» в их памяти в таком виде (здесь и далее перевод наш – *М. А.*) [2]. По мнению исследователя, механизм фоссилизации изначально заложен в основе образующегося в результате изучения иностранного языка так называемого промежуточного языка, и фоссилизированные ошибки проявляются в продуктивных видах языковой деятельности обучающихся, не поддаваясь коррекции ни объемом объяснений со стороны преподавателя, ни демонстрируя зависимости ни от возраста изучающего иностранный язык, ни от того, в течение какого времени происходит изучение.

Существуют два взгляда на фоссилизацию ошибок в речи изучающих иностранный язык. Согласно первому, утверждается, что те, кто не является носителем изучаемого языка, неспособны в полном объеме освоить грамматические и лексические структуры данного языка в силу того, что на определенном этапе его изучения их промежуточный язык фоссилизируется. При этом считается, что данный фоссилизированный промежуточный язык не может быть подвергнут каким-либо дальнейшим изменениям, независимо от объема воздействия входящей информации об изучаемом языке (перевод наш) [3]. Демонстрирующие противоположный взгляд на фоссилизированные ошибки ставят под сомнение тот факт, что изучающие иностранный язык на каком-либо этапе изучения просто прекращают свое какое-либо дальнейшее развитие в этом отношении и их промежуточный язык фоссилизируется [4]. Данные противоположные взгляды продолжают сосуществовать, при этом ситуация осложняется отсутствием значимого количества долгосрочных исследований этого явления. Определенную неясность вносит существование еще нескольких понятий («стабилизация», «критический период в изучении иностранного языка», с которым зачастую путают фоссилизацию.

Частое повторение подобных ошибок в речи подразумевает тот факт, что в употреблении данных грамматических или лексических структур уже был достигнут автоматизм: то есть речевой акт, в котором встречается та или иная фоссилизированная ошибка, происходит фактически без непосредственного участия сознания говорящего, а, автоматизировавшись, данные структуры в качестве отдельных единиц «складируются» в долгосрочной памяти и в результате могут быстро из нее извлекаться, как только этого потребует та или иная ситуация.

Указывается на разнообразие тех факторов, которые могут быть источником ошибок такого рода, среди них «отсутствие исправлений, недостаток мотивации к самокоррекции, зависимость от коррекции ошибок со стороны преподавателя и т. п.» [5, с. 2], при этом ссылаются на образовавшуюся привычку и инертность мышления. Исследователи сформулировали около 50 переменных, объясняющих причины фоссилизированных ошибок, которые можно разделить на четыре основные группы: относящиеся к внешней среде, когнитивные, нейробиологические, социально-аффективные [6]. Зачастую исследователи рассматривают коммуникативные методы преподавания иностранного языка, которые не подразумевают исправления всех без исключения ошибок, совершаемых обучающимся, в качестве одной из причин фоссилизирования грамматических, лексических и фонетических структур, что приводит к прочному закреплению подобных структур в их памяти [7]. Некоторые полагают, что поскольку такие ошибки не оказывают существенного влияния на процесс коммуникации, а обучающийся все равно никогда не достигнет уровня носителя языка, преподаватель не должен концентрировать на них внимание обучающихся [8].

В 2022–2023 году нами был проведен квазиэксперимент, в котором приняла участие языковая группа студентов-бакалавров 2 курса одного из университетов г. Москвы (9 человек, средний возраст – 19 лет, 6 девушек, 3 юноши, средняя длительность изучения английского языка – 6,5 лет). Все участники были осведомлены о цели квазиэксперимента, информированы о ведущейся записи ответов и дали свое добровольное согласие на участие в нем. Квазиэксперимент состоял в следующем: в 2022 г. в процессе сессионного экзамена по английскому языку нами велась запись спонтанной речи экзаменующихся, за этим последовала ее расшифровка, которая выявила три наиболее частотные ошибки, а именно: 1) отсутствие артиклей; 2) отсутствие буквы -s в окончании глагола в 3-ем лице единственном числе в настоящем времени; 3) избыточное употребление глагола to be (быть) в сочетании со смысловым глаголом. Приведём примеры данных ошибок (табл. 1):

Очевидно, что причины первой и второй категорий совершаемых ошибок лежат в плоскости интерференции родного языка участников эксперимента, в котором нет артиклей и прибавляемых дополнительных букв к глаголу в настоящем времени для единственного числа, при этом проблемы с использованием артиклей начинают демонстрировать еще большую частотность со временем, когда используемый обучающимися контекст приобретает более сложный характер. Что касается третьей категории, избыточное употребление глагола to be (быть) со смысловыми глаголами, то здесь трудности испытываются в основном в силу разнообразия функций, в которых он употребляется, и последующего смешения обучающимися данных функций.

Через год, летом 2023 года та же группа студентов, будучи уже третьекурсниками, снова сдавала экзамен по английскому языку, при этом также осуществлялась аудиозапись их спонтанной речи во время экзамена. Последующая расшифровка снова показала наличие тех же категорий ошибок, что дает основания рассматривать их в качестве фоссилизированных, несмотря на то, что в течение двух семестров учебного года программа изучения английского языка предусматривала минимум 10 академических часов этого иностранного языка в неделю.

Однако фоссилизированные ошибки необязательно должны сохраняться в речи изучающих иностранный язык всегда, и существуют способы и подходы, способствующие их преодолению.

Не вызывает сомнений то, насколько непростой задачей и для преподавателей, и для обучающихся может стать решение проблемы фоссилизированных ошибок. Ведь в данном случае избыточность усилий по исправлению укоренившихся ошибок способна создавать барьеры коммуникации и вызывать отторжение со стороны изучающих английский язык.

Таким образом, наиболее целесообразными, по мнению экспертов, являются три стратегии, направленные на предотвращение фоссилизации: «а) формирование правильного отношения к таким ошибкам; б) фокус на вербальном воспроизведении, демонстрирующем баланс между правильностью речи и ее беглостью; в) предоставление обучающимся обратной связи стратегического характера» [9, с. 43]. Безусловно, возможна различная интерпретация указанных стратегий в зависимости от целей обучения иностранному языку и мотивации тех, кто его изучает. Однако в нашем понимании они подразумевают следующие шаги со стороны преподавателя, а также и со стороны тех, кто изучает иностранный язык.

А. Формирование правильного отношения к фоссилизированным ошибкам. Ведущая роль здесь принадлежит преподавателю, поскольку именно он дает установку на отношение к ошибкам любого рода, особенно к фоссилизированным. Очевидно, что здесь от преподавателя требуется, во-первых, четкое разъяснение относящихся к ошибке правил, возможно многократное, а во-вторых, создание такого эмоционального климата и обстановки в аудитории, которые обеспечат обучающимся понимание того, что в конечном итоге им удастся избавиться от таких ошибок. Здесь необходим эмоциональный интеллект преподавателя, поскольку его работа предполагает «высокий уровень чувствительности как к собственным эмоциям, так и к эмоциональному восприятию тех, кого они обучают… таким образом, эмоциональный интеллект преподавателя способствует созданию стабильной и полноценной обучающей среды, обеспечивая более высокий уровень вовлечения в процесс освоения знаний» [10, с. 71].

В данном процессе также важна форма, в которой осуществляется осведомление о совершаемой и упорно повторяющейся ошибке. Вряд ли стоит упоминать термин «фоссилизированная ошибка» и говорить о процессе фоссилизации в целом, поскольку общее впечатление от этого может быть не слишком позитивным, поэтому здесь можно оперировать понятием «любимые ошибки». Еще одним важным моментом является концентрация не сразу на всех фоссилизированных ошибках, а поочередно на каждой: например, если все еще сохраняется проблема правильного употребления глаголов в третьем лице единственном числе в настоящем времени (а это в основном ошибка, характерная для начинающих говорить по-английски, которая, впрочем, у многих надолго сохраняется), то стоит уделить должное внимание именно ей, прежде чем рассматривать фоссилизированные ошибки, относящиеся, скажем, к времени глагола Present Perfect. Далее перед преподавателем стоит задача кропотливого привлечения внимания к каждому случаю повторения фоссилизированной ошибки: согласно гипотезе «обращения внимания» (noticing theory), последнее, будучи индивидуальным опытом частного характера, является основополагающим способом

Таблица 1

Примеры фоссилизированных ошибок в спонтанной речи студентов-бакалавров 2 курса

Категория ошибки	Пример
Неупотребление артиклей	We had ___ wonderful time there (Мы там прекрасно проводили время). She is ____ expert who does ____ great job in this sphere. (Она – эксперт, который успешно работает в этой сфере)
Отсутствие -s в окончании глагола в 3-ем лице единственном числе в настоящем времени	Jeffry live_ in California and work_ as a janitor. The boy never listen _ to his parents
Использование глагола to be (быть) в сочетании со смысловым глаголом.	They were become students of this university (Они стали студентами этого университета). Anni was enjoy the story (Анни получила удовольствие от этой истории)

выражения осознания нами того или иного явления, и предполагается, что сознательное направление внимания необходимо для изучения иностранного языка и именно в этом случае происходит освоение» [11].

В. Баланс между правильностью речи и ее беглостью. Выше нами уже упоминалось мнение о негативной роли коммуникативных методик в отношении фоссилизированных ошибок, поскольку, концентрируя внимание на процессе коммуникации, использующие данную методику, игнорируют исправление ошибок, что приводит к последующей фоссилизации последних. Однако, не обвиняя огульно только этот подход, подчеркнем, что в зависимости от этапа освоения иностранного (английского) языка на передний план может выходить тот или иной аспект. На начальных стадиях изучения нельзя недооценивать важность правильности речи на иностранном языке: она будет служить твердым фундаментом всего последующего процесса освоения иностранного языка, сочетая в себе и основательное знание грамматики, и правильное произношение, и запас лексических единиц. Как подчеркивают исследователи, «упор на точность и правильное воспроизведение иностранной речи дает возможность изучающим создать прочную базу, облегчая развитие лингвистических способностей» [12, с. 8]. Однако на более продвинутом уровне знания на передний план выходит именно беглость, обеспечивающая бесперебойность и легкость процесса коммуникации. П. Нейшн (Nation) подчеркивает, что тренировка беглости речи на иностранном языке поощряет обучающихся использовать свои существующие языковые ресурсы в целях самовыражения более свободно и естественно, воспроизводя ситуации из реальной жизни, в которых коммуникативная компетенция играет ключевую роль [13]. Подобного рода деятельность способствует развитию уверенности обучающихся в своих силах, снижает страх совершить ошибку. Необходимый баланс между точностью и беглостью должен, по мнению экспертов, найти свое выражение в таком подходе, при котором и беглость, и точность должным образом интегрированы в процессе преподавания, пусть и на разных стадиях процесса освоения иностранного языка [14]. И определяющими в этом отношении являются временной фактор и образовательный контекст: так, утверждается, что «ранние стадии освоения иностранного языка могут выиграть от смещения фокуса в сторону точности, что будет препятствовать процессу фоссилизации ошибок, в то время как говорящих на иностранном языке на более высоком уровне целесообразнее более сконцентрировать на беглости, что отшлифует их навыки коммуникации и подготовит к использованию изучаемого иностранного языка в реальных условиях [15]. Таким образом, задача преподающего заключается именно в достижении баланса между и тем, и другим, баланса, который соответствует индивидуальным потребностям обучаемых и их целям. И, параллельно используя первую из указанных нами выше стратегий, преподаватель способен создать ту необходимую учебную среду, которая признает одновременную важность и того, и другого. Более того, как показывают исследования, большинство изучающих иностранный язык в учебной среде утверждают, что они ожидают исправлений именно от преподавателя, поскольку он обладает б**о**льшим объемом знания [16].

В. Предоставление различных форм обратной связи. Представляя собой способ информирования обучаемых в отношении их работы над языковыми явлениями и оценки их прогресса, обратная связь со стороны преподавателя играет наиважнейшую роль в отношении искоренения фоссилизированных ошибок, и именно ее отсутствие считается одной из возможных причин фоссилизации грамматических или лексических структур изучаемого языка. Давая возможность уместной эмоционально наполненной обратной связи, будь она положительной или отрицательной, преподаватель мотивирует продолжать процесс коммуникации на изучаемом языке. При этом каждый раз, когда обучающемуся напоминают о ранее изученной модели, активируется его долгосрочная ментальная репрезентация, и то, что изучающий иностранный язык когда-либо знал или запомнил в отношении исправляемого, становится лабильным и может быть подвержено влиянию. В случае ошибок, охватывающих те языковые явления, где «взаимосвязь «форма – функция» более выражена, итогом является более эффективное усвоение в результате корректива воздействия со стороны преподавателя» [17, с. 179].

Фоссилизированные ошибки в устной и письменной речи тех, кто изучает английский язык, безусловно, могут упорно сохраняться, при этом они вызывают очевидное замедление темпов перехода на более высокие уровни развития языковых навыков, а также влияют на эффективность коммуникации. Несмотря на то, что процессу фоссилизации могут быть подвергнуты самые разнообразные грамматические, лексические и фонетические единицы изучаемого иностранного языка, существует ряд наиболее типичных фоссилизированных ошибок, совершаемых в силу влияния родного языка, особенностей формирования промежуточного языка, а также многоаспектности существования форм изучаемого иностранного языка. Однако определенные перспективы их устранения все же существуют.

Поставленная в нашем исследовании цель, состоящая в анализе возможных подходов к искоренению фоссилизированных ошибок, дает возможность предоставления преподавателям иностранного языка эффективного инструмента элиминации ошибок такого рода, способствующего дефоссилизации речи обучающихся на иностранном языке, что необходимо для улучшения уровня владения иностранным языком без ущерба беглости речи, мотивации обучающихся, а также их готовности осуществлять процесс коммуникации с преподавателем. Сформулированные задачи в рамках данного исследования, подразумевающие формулировку более точного определения «фоссилизированная ошибка», выявление иллюстрирующих ее примеров и отбор необходимых для устранения методов нашли свое решение в описании способов воплощения применяемых в этом отношении подходов: развитие должного отношения к совершаемым ошибкам, соблюдение баланса «беглость – точность», а также соответствующей обратной связи со стороны преподающего. На этой основе нами были сделаны выводы в отношении практического применения способов преодоления фоссилизированных ошибок, что, как предполагается, должно свести подобного рода недостатки в речи на иностранном языке к минимуму. Данное исследование может оказаться практически полезным для преподающих английский язык, и, включив описанные способы преодоления таких ошибок в свою деятельность, преподаватели имеют возможность оценить впоследствии полученные результаты.

Несомненно, исследование фоссилизированных ошибок требует большего количества данных в отношении частотности их допущения и их категорийности, более того, формулировка окончательных выводов в отношении результатов применения методов борьбы с ними подразумевает получение более отдаленных результатов этого явления.

Библиографический список

1. *Федеральный государственный стандарт высшего образования третьего поколения.* Министерство образования и науки. 2021. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24
2. Selinker L., Lakshamanan U. Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
3. Schachter J. Maturation and the issue of UG in L2 acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 2006.
4. Bialystok E. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009; № 12 (1): 3–11.
5. Tajeddin Z., Alemi M., Pashmforoosh R. Acquisition of Pragmatic Routines by Learners of L2 English: Investigating Common Errors and Sources. *The e-journal 'Teaching English as a Second Foreign Language'*. 2017; Vol. 21 (2). Available at: www.tesl.e.com/teachingenglishasasecondlanguage
6. Han Z.H., Selinker L. Fossilization in L2 learners. *Handbook of research in second language teaching and learning Mahwah*. N.J. Lawrence Erlbaum, 2005: 455–470.
7. Дзюбенко А.И., Скоморох А.С. Современные методы и приемы преодоления языковых трудностей при переходе на новый уровень владения языком. *Baltic Humanitarian Journal.* 2021; Vol. 10, № 4 (37): 3–16.
8. Xu M., Zeng S. Optimal timing of treatment for errors in second language learning. A systematic review of corrective feedback timing. *Frontiers in Psychology*. 2023; № 14, 102–124.
9. Long R., Watanabe H. Back to the drawing board: a longitudinal study of fossilized errors. *IAFOR International Conference on Education*. 2021: 41–49. Avialable at: https://www.researchgate.net/publication/355226568_Back_to_the_Drawing_Board_A_Longitudinal_Study_of_Fossilized_Errors
10. Merida-Lopez S., Extemera N., Quitana-Orts C., Rey L. Sentir illusion por el trabajo docente: Intelligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un studio con porfesorado de secundaria. Revista de Psicologia y Educacion. *Journal of Psychology and Education.* 2019; № 15 (1): 65–76.
11. Zhang Zh. Noticing in Second Language Acquisition. *BCP Education & Psychology.* 2022. Vol. 7 (22): 184–190.
12. Nassaji H., Fotos S. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routeledge, 2011.
13. Nation P. The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2005; № 1 (1): 2–13.
14. Lightbown P.M., Spada N. How Languages are learned. Oxford: Oxford University Press, 2013.
15. Martinez D. Fluency or Accuracy in language teaching. *Language Learning Network*. 2024. Available at: https://www.llnschools.com/blog/fluency-vs-accuracy-in-language-teaching
16. Amador Y. Learner Attitude toward error correction in a beginner English Class. *Social and Bihavioral Scieces*. 2008; № 17 (1): 18–28. Available at: http://www.redalyc.org/pdf/166/16617103.pdf
17. Польская С.С. К вопросу о фоссилизации при изучении английского языка. *Вестник Московского государственного областного университета*. Серия: Педагогика. 2018; № 1: 177–181.

References

1. *Federal'nyj gosudarstvennyj standart vysshego obrazovaniya tret'ego pokoleniya.* Ministerstvo obrazovaniya i nauki. 2021. Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24
2. Selinker L., Lakshamanan U. Language transfer and fossilization: The multiple effects principle. *Language transfer in language learning*. Amsterdam: John Benjamins, 1992.
3. Schachter J. Maturation and the issue of UG in L2 acquisition. *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 2006.

4. Bialystok E. Bilingualism: the good, the bad and the indifferent. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2009; № 12 (1): 3-11.
5. Tajeddin Z., Alemi M., Pashmforoosh R. Acquisition of Pragmatic Routines by Learners of L2 English: Investigating Common Errors and Sources. *The e-journal 'Teaching English as a Second Foreign Language'*. 2017; Vol. 21 (2). Available at: www.tesl.e.com/teachingenglishasasecondlanguage
6. Han Z.H., Selinker L. Fossilization in L2 learners. *Handbook of research in second language teaching and learning Mahwah*. N.J. Lawrence Erlbaum, 2005: 455-470.
7. Dzyubenko A.I., Skomoroh A.S. Sovremennye metody i priemy preodoleniya yazykovyh trudnostej pri perehode na novyj uroven' vladeniya yazykom. *Baltic Humanitarian Journal*. 2021; Vol. 10, № 4 (37): 3-16.
8. Xu M., Zeng S. Optimal timing of treatment for errors in second language learning. A systematic review of corrective feedback timing. *Frontiers in Psychology*. 2023; № 14, 102-124.
9. Long R., Watanabe H. Back to the drawing board: a longitudinal study of fossilized errors. *IAFOR International Conference on Education*. 2021: 41-49. Avialable at: https://www.researchgate.net/publication/355226568_Back_to_the_Drawing_Board_A_Longitudinal_Study_of_Fossilized_Errors
10. Merida-Lopez S., Extemera N., Quitana-Orts C., Rey L. Sentir illusion por el trabajo docente: Intelligencia emocional y el papel del afrontamiento resiliente en un studio con porfesorado de secundaria. Revista de Psicologia y Educacion. *Journal of Psychology and Education*. 2019; № 15 (1): 65-76.
11. Zhang Zh. Noticing in Second Language Acquisition. *BCP Education & Psychology*. 2022. Vol. 7 (22): 184-190.
12. Nassaji H., Fotos S. *Teaching grammar in second language classrooms: Integrating form-focused instruction in communicative context*. New York: Routeledge, 2011.
13. Nation P. The four strands. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2005; № 1 (1): 2-13.
14. Lightbown P.M., Spada N. How Languages are learned. Oxford: Oxford University Press, 2013.
15. Martinez D. Fluency or Accuracy in language teaching. *Language Learning Network*. 2024. Available at: https://www.llnschools.com/blog/fluency-vs-accuracy-in-language-teaching
16. Amador Y. Learner Attitude toward error correction in a beginner English Class. *Social and Bihavioral Scieces*. 2008; № 17 (1): 18-28. Available at: http://www.redalyc.org/pdf/166/16617103.pdf
17. Pol'skaya S.S. K voprosu o fossilizacii pri izuchenii anglijskogo yazyka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. 2018; № 1: 177-181.

Статья поступила в редакцию 01.07.24

УДК 378.147:808.5 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-8-12

Anisimova T.V., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Kaliningrad Branch of University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Kaliningrad, Russia), E-mail: atvritor@yandex.ru*
Kovshikova E.V., *Candidate of Sciences (Philology), senior lecturer, Volgograd Academy of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Volgograd, Russia), E-mail: kelenav1@yandex.ru*

THE PLACE OF THE RHETORICAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE. The article raises a question of the need for a more specific and accurate description of the content of communicative competence, which is especially important due to the ambiguity of understanding this term at the present time. It is noted that rhetorical competence is the last stage of the formation of communicative competence, responsible for the development of professionally significant skills and abilities necessary for the work of the relevant specialist. In this regard, the combination of the subjects "Rhetoric" and "Russian language" is characterized as unacceptable, significantly complicating the formation of students' communicative competence. The article describes in detail the content of rhetorical competence according to the model proposed by I.S. Sergeev, which can later be used to analyze work programs on "Rhetoric" for compliance of the proposed material with the purpose of the subject itself. The main content of rhetorical competence is the development of methods of speech influence on another person (addressee): the search for ways of interaction and non-conflict communication, the construction of an argumentation strategy and the search for appropriate arguments, the assimilation of the rules for creating speech in given genres.

Key words: **rhetoric, communicative competence, rhetorical competence, competence structure, methods of teaching rhetoric, rhetorical model of communication, effectiveness of educational process**

Т.В. Анисимова, *д-р филол. наук, проф., Калининградский филиал Санкт-Петербургского университета МВД России, г. Калининград, E-mail: atvritor@yandex.ru*
Е.В. Ковшикова, *канд. филол. наук, доц., Волгоградская академия МВД России, г. Волгоград, E-mail: kelenav1@yandex.ru*

МЕСТО РИТОРИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В статье ставится вопрос о необходимости более конкретного и точного описания содержания коммуникативной компетенции, что особенно актуально в связи с неоднозначностью понимания в настоящее время этого термина. Отмечается, что риторическая компетенция является последней стадией формирования коммуникативной компетенции, ответственной за выработку профессионально значимых умений и навыков, необходимых для работы соответствующего специалиста. В связи с этим объединение предметов «Риторика» и «Русский язык» характеризуется как недопустимое, существенно затрудняющее формирование коммуникативной компетенции у студентов. В статье подробно описывается содержание риторической компетенции по модели, предложенной И.С. Сергеевым, что в дальнейшем может быть использовано для анализа рабочих программ по «Риторике» на предмет соответствия предлагаемого материала назначению самого предмета. Основным содержанием риторической компетенции признается освоение способов речевого воздействия на другого человека (адресата): поиск способов взаимодействия и неконфликтного общения, построение стратегии аргументации и поиск соответствующих аргументов, усвоение правил создания речи в заданных жанрах.

Ключевые слова: **риторика, коммуникативная компетенция, риторическая компетенция, структура компетенции, методика преподавания риторики, риторическая модель коммуникации, результативность образовательного процесса**

Интенсивное развитие новых лингвистических дисциплин, начавшееся в последней трети XX века, породило разнообразные подходы к пониманию механизмов и назначения всех видов и средств коммуникации, а также причин коммуникативных неудач и способов их преодоления. Это привело к неоднозначному пониманию в научной литературе таких понятий, как «коммуникация», «речевое поведение», «навыки общения» и т. п., что, в свою очередь, осложнило использование этих терминов в образовательном процессе, где они весьма употребительны. Среди таких терминов оказался и термин «коммуникативная компетенция», по поводу содержания которого в литературе последних лет можно встретить много различных мнений. В ее состав включают некоторую неопределенную совокупность коммуникативных знаний и умений: «овладение всеми видами речевой деятельности и основами культуры устной и письменной речи» [1 с. 172]; «выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способностей человека ориентироваться в той или иной обстановке общения» [2, с. 72]; «умение вступать в коммуникацию с целью быть понятым, а также владение умениями общения» [3, с. 11] и т. п. Соответственно, и состав самой компетенции описывается в разных работах по-разному, причем в зависимости от собственных научных интересов автора эти различия бывают весьма существенными. Вместе с тем коммуникативная компетенция занимает в ряду компетенций особое место. Уже тот факт, что в самом определении понятия «ключевая компетенция» («условие изучения мира, диалога с ним, согласования своего с иным» [4]) две из трех позиций (диалог и согласование) реализуются с помощью речи, говорит о ее важности и значимости для образования. В связи с этим, несмотря на обширную литературу, посвященную содержанию и свойствам коммуникативной компетенции, уточнение состава и назначения ее компонентов все еще остается актуальной проблемой, требующей решения.

Рассматривая содержание коммуникативной компетенции, ученые, как правило, придерживаются одного из двух направлений.

Первое направление может быть охарактеризовано как лингвоцентрическое, поскольку в нем акцент делается на той сумме теоретических сведений, которыми должен овладеть учащийся, чтобы приобрести готовность к коммуникации. «Коммуникативная компетенция – это умение строить эффективную речевую деятельность и эффективное речевое поведение, которые соответствуют нормам социального взаимодействия, присущим конкретному этносу» [5, с. 23].

В этом случае коммуникативную компетенцию рассматривают как трехуровневую систему, включая в нее лингвистическую компетенцию, предполагающую владение фонетикой, грамматикой и другими аспектами языка; социолингвистическую компетенцию – выбор языковых форм в соответствии с контекстом и прагматическую компетенцию – понимание и порождение высказывания в соответствии с задачами, интенцией и ситуацией общения [6, с. 98–99]. В этой конструкции все уровни имеют в приоритете получение новых знаний и изучаются в рамках собственно лингвистики, ср., например: «Формирование коммуникативной компетентности осуществляется на основе языковой и лингвистической компетентностей. В общем виде оно предполагает освоение учащимися правил построения текста и отбора языковых средств» [7, с. 30]. Эта концепция в наибольшей степени подходит для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, поскольку именно здесь знакомство с основами грамматики и обогащение лексики учащегося оказывается первостепенной задачей.

Второе направление является практико-ориентированным, поскольку в нем акцент делается на необходимости развития у обучающихся практических навыков грамотного речевого поведения в различных ситуациях делового общения: «Коммуникативная компетенция – это способность понимания чужих и порождения собственных программ речевого поведения адекватно целям, сферам и ситуациям общения» [8, с. 37], «подготовленность человека к реальному жизненному общению, в том числе и в профессиональной сфере» [9, с. 122]. Эта концепция в большей степени ориентирована на формирование коммуникативной компетенции родного языка. При таком подходе недостаточно только получить знания о нормах социального взаимодействия и выработать понимание принципов эффективной речевой деятельности. В структуру компетенции обязательно включают главный компонент – риторическую компетенцию, направленную на «выработку навыков составления разножанровых публичных выступлений с учетом принципов и правил бесконфликтного общения (терпимость к собеседнику, принцип благоприятной самоподачи, минимальная негативная информация и пр.)» [10, с. 237]. В этом случае состав компонентов коммуникативной компетенции выглядит так: 1) языковой (нормативный) – владение нормами русского литературного языка: орфоэпическими, акцентологическими, лексическими, морфологическими, синтаксическими; 2) функционально-стилистический – умение составлять устные и письменные тексты в соответствии с функциональными стилями русского литературного языка; 3) риторический – владение навыком создания аргументированных и убедительных высказываний, умение использовать коммуникативные стратегии в зависимости от условий и цели общения, знание этикетных средств речи [11, с. 125].

В нашей практике первый подход гораздо более распространен, чем второй, поскольку часто применяется и при обучении русскоязычных студентов. Тогда даже если исследователь признает приоритетность практического подхода к формированию коммуникативной компетенции, предлагаемое содержание обучения все равно сводится к призывам усваивать «знания о речеведческих понятиях», «адекватно понимать устную и письменную речь», «воспроизводить ее содержание в необходимом объеме» [12, с. 9].

Здесь важно напомнить: лингвистические аспекты на предварительном этапе (по возможности – в средней школе) обязательно должны быть освоены учащимися. Однако сводить к ним всю коммуникативную компетентность так же недопустимо, как и к умению читать и писать. Обогащение словарного запаса, знание основ грамматики и правил этикета, усвоение норм стилистики и т. п. – все это необходимо для коммуникации. Однако сам факт владения всеми этими правилами и нормами не имеет никакого отношения к профессиональной компетентности специалиста в области коммуникации. Собственно, коммуникативная компетенция начинается там, где человек приступает к приобретению навыков непосредственного общения: учится учитывать специфику аудитории, формулировать для себя цель общения и основную мысль своей речи, подбирать аргументы с опорой на ценности адресата, выбирать подходящий по ситуации жанр, правильно строить речь в соответствии с ее жанровыми особенностями.

Именно поэтому коммуникативная компетенция родного языка в качестве основного компонента должна включать риторическую компетенцию – способность и готовность специалиста (владение соответствующими знаниями, умениями и навыками) к произнесению целесообразной, аргументированной, правильно построенной речи в конкретном деловом жанре. Таким образом, именно риторическая компетенция отвечает за формирование не просто коммуникативных навыков, но навыков, необходимых конкретному специалисту для осуществления его профессиональных обязанностей. Все остальные уровни имеют вспомогательный характер, являются предварительными этапами коммуникативной подготовки специалиста.

В связи с этим целью настоящего исследования является описание структуры и способа формирования риторической компетенции, являющейся основной частью коммуникативной компетенции. Соответственно, задачами исследования являются установление назначения риторической компетенции, а также представление конкретного состава дидактических единиц, необходимых для ее формирования.

В процессе исследования была использована совокупность дополняющих друг друга общенаучных (синтез, абстрагирование, классифицирование и др.), педагогических (сопоставительный анализ педагогических концепций, обобщение педагогического опыта; оценка эффективности применяемых методов обучения и др.) и филологических (дискурс-анализ, риторический анализ и др.) методов.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что отбор дидактических единиц, необходимых для формирования коммуникативной компетенции, всегда вызывал большие разногласия между исследователями. В связи с этим последовательное и научно обоснованное формулирование состава этих единиц должно внести свой вклад в решение общей проблемы.

Теоретическая и практическая значимость. Внедрение предлагаемого (или подобного) описания риторической компетенции позволит устранить имеющуюся в настоящее время бессистемность и недостаточно высокое качество обучения риторике, обнаружить те «риторические лакуны» [13, с. 117], которые сейчас имеются в образовании молодого поколения, и заполнить их адекватными знаниями. Поскольку именно «отсутствие обоснованных требований к индикаторам сформированности компетенций и фондам оценочных средств является одним из ключевых недостатков в практической реализации компетентностного подхода» [14, с. 44], составление точного перечня дидактических единиц, необходимых для внедрения в практику обучения, позволит легко оценить степень научной обоснованности рабочих программ по «Риторике» и качество работы преподавателя.

Содержание и назначение риторической компетенции

Активно развивающаяся в настоящее время система частных риторик, направленных на описание речевых умений, необходимых для работы в системе «человек – человек», предоставляет все возможности для формирования соответствующих профессиональных умений и навыков. Это делает ненужным выделение многих дополнительных элементов коммуникативной компетенции, предлагаемых разными учеными. Так, например, Т.С. Ильина отдельно от других среди компонентов коммуникативной компетенции выделяет «личностно-психологический (знание психологических особенностей индивида, принципов и методов действенного сотрудничества, умение разрешать ситуации конфликта)» и «коммуникативно-поведенческий (умение устанавливать контакт и достигать цели коммуникации, преодоление сложностей в коммуникации, самореализация, умение работать в стрессовой ситуации и идти на компромисс, умение мыслить и излагать свои мысли последовательно, умение слышать и слушать)» [15]. Нетрудно заметить, что большая часть умений и навыков, которые необходимо выработать для реализации этих компонентов являются сугубо риторическими и входят в программу как общей (учет психологических особенностей адресата, установление контакта с адресатом, целеполагание, активное слушание), так и частных (речевые приемы сотрудничества, речевое поведение в конфликтной ситуации) риторик.

Несмотря на очевидную необходимость развития у обучающихся коммуникативных навыков всех уровней, предмет «Риторика», отвечающий за их формирование, исключен из программ обучения даже тех специалистов, для которых речь является основным инструментом профессиональной деятельности (юрист, учитель, менеджер и т. п.). Можно предположить, что разработчики новых программ передоверяют формирование коммуникативной компетенции другим предметам. В частности, некоторые фрагменты риторики были введены в состав курса «Русский язык и культура речи». Здесь следует обратить внимание на то, что эти предметы (русский язык и риторика) имеют существенно различающиеся задачи. Целью изучения курса «Русский язык и культура речи» является повышение общей грамотности самого человека: усвоение правил орфографии и грамматики, понимание фонетических особенностей и особенностей использования лексических средств русского языка и т. д. Риторика же имеет целью формирование у обучающегося навыка воздействия на другого человека (адресата): поиск способов взаимодействия и неконфликтного общения, построение стратегии аргументации и поиск соответствующих аргументов, усвоение правил создания речи в заданных жанрах и т. п. Кроме того, «Русский язык и культура речи» не имеет профессиональной ориентации, в то время как риторика всегда направлена именно на профессионально ориентированное образование конкретного специалиста. В связи с этим объединение указанных предметов представляется недопустимым.

На тот факт, что никакие другие специалисты не смогут выработать у обучающихся необходимые риторические компетенции, указывает, в частности, и то, что сами ученые-педагоги (высококлассные специалисты в своей отрасли) нередко допускают погрешности в использовании риторических терминов, с помощью которых обозначают в своих работах элементы коммуникативной компетенции. Так, в качестве примера того, как происходит обобщение предметных компетенций до уровня общепредметных, обычно приводится пример из программы по русскому языку: *устный диалог* (формируется с помощью предметных компетенций): задание вопросов собеседнику; конструирование ответа на вопрос. *Диалог в письменной форме* (формируется с помощью предметных компетенций): самопрезентация в форме резюме; *Полилог (коллективная дискуссия)* (формируется с помощью предметных компетенций): ролевая форма представления текста произведения.

К этому примеру у филолога имеется как минимум три претензии. 1. По количеству участников общения выделяются три формы: монолог, диалог и полилог (признается не всеми учеными, считающими полилог частной формой диалога). Каждая из этих форм может иметь как устную, так и письменную форму. В связи с этим непонятно, почему в рассматриваемой схеме отсутствует монолог (применительно к которому нужно формировать способность соотносить свою

речь с особенностями и ценностями адресата) и почему о письменной и устной форме речь идет только по отношению к диалогу. 2. С точки зрения риторики «письменное резюме» не может считаться формой диалога, поскольку вторая сторона не вступает в активное общение с первой. 3. Ни «полилог», ни тем более «ролевая форма представления текста произведения» не имеют ничего общего с дискуссией. Ведь полилог – это любой разговор более чем двух участников, а дискуссия – это вполне конкретная *форма спора*, в которой могут участвовать и два человека, и много людей.

Деятельностная концепция подготовки специалиста предполагает, что выбор необходимых ему компетенций должен быть обусловлен той работой, которую в дальнейшем он будет выполнять. В связи с этим необходимо, чтобы каждая компетенция была описана как можно более точно, причем профессионалами именно в соответствующей области, а не самими учеными-педагогами. Только в этом случае она может быть наполнена конкретными деталями (а не общими пожеланиями), и ее реализация может способствовать повышению компетентности обучающегося.

По отношению к риторической компетенции это тем более важно, поскольку ее содержание обычно определяется весьма обобщенно. Все исследователи сходятся в том, что основное назначение риторической компетенции состоит в обучении будущих специалистов грамотному общению в профессиональной сфере. Однако когда речь заходит о ее конкретном содержании, о тех умениях и навыках, которые предстоит выработать, можно встретить две крайности в методике их отбора и описания:

1. Авторы рассуждают о пользе формирования риторической компетенции, но при этом не предлагают никакого перечня компонентов этой компетенции. Между тем в ситуации, когда существует большое количество принципиальных разногласий по поводу конкретного состава дидактических единиц, необходимых для формирования этой компетенции, нельзя ограничиться только описанием «организационно-педагогических условий» ее преподавания или указанием на то, что риторическая компетентность – это умение осуществлять на высоком личностном и профессиональном уровне речевую деятельность, используя как вербальные, так и невербальные средства.

2. Понятие «риторическая компетенция» трактуется упрощенно и однобоко. Однако искусственное сведение содержания риторики к примитивным навыкам и второстепенным деталям дискредитирует ее в глазах общественности и подталкивает к исключению этой дисциплины из программы преподавания в вузе. Так, прослеживая путь формирования риторической компетенции у ребенка с детского сада до вуза, авторы таких концепций могут указывать на выразительное чтение стихов на утреннике как на начальный этап этого формирования. Далее следуют ответы на устные вопросы учителя, выступления на уроках с сообщениями. Переходя к обучению в вузе, авторы ограничивают риторические умения работой над докладом, а среди параметров оценки выступления с таким докладом указываются только грамотность текста и техника речи [16, с. 292]. Однако ни чтение стихов, ни ответы на простые вопросы, ни речевая грамотность не имеют никакого отношения к содержанию риторики. В других случаях риторическая компетенция сводится к овладению элементарными лингвистическими умениями (например, освоению правил речевого этикета и правил построения текста в определенном функциональном стиле), причем иногда такие умения упрощаются максимально и понимаются как «способность к красивому и понятному выражению мысли» [17, с. 53].

Вместе с тем, как известно, еще Д. Хаймс, описывая необходимые для освоения студентами коммуникативные умения и навыки, особое внимание уделял ситуационной обусловленности общения и определял коммуникативную компетенцию как умение управлять тем, *что, где, когда, почему* и *как* говорят [18]. Он считал, что основной компонент этой компетенции состоит в выработке способности человека гибко, точно и быстро пользоваться языком в различных жанрах социального взаимодействия, что требует не просто лингвистических знаний, но и знаний о том, как следует построить высказывание в различных ситуациях делового общения.

Как же очертить круг тех коммуникативных навыков, которые необходимы для конкретного специалиста? Рассматривая содержание коммуникативной компетенции, многие авторы ограничиваются описанием только крайне неконкретной ОК-5 («способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия»), которая может быть наполнена любым содержанием. Вместе с тем интегративный подход к отбору содержания обучения требует понимания комплексного характера всех описываемых ФГОС компетенций. Поэтому для того чтобы понять, какие компоненты должна содержать коммуникативная компетенция именно для данного специалиста, необходимо сначала вычленить из всех компетенций коммуникативный аспект и сформировать из этих элементов общий профиль коммуникации специалиста.

Как показывают наблюдения, многие профессиональные компетенции разных уровней в перечнях компетенций многих специальностей содержат коммуникативную составляющую. К таким комплексным компетенциям можно отнести способность эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде; способность искать, получать, анализировать и оценивать информацию; способность осуществлять межличностное общение и взаимодействие; способность оказывать юридическую помощь и консультировать по вопросам права; способность к критике и самокритике; способность мотивировать людей на движение к общим целям; способность осуществлять правовое воспитание; способность к общению с людьми, не сведущими в данной области деятельности; способность оказывать помощь физическим и юридическим лицам в защите их прав и законных интересов и мн. др. Коммуникативный компонент таких компетенций должен разрабатываться с учетом того содержания, которое считают нужным предлагать для обучения студентов профильные специалисты, однако их непосредственным формированием обязательно должен заниматься соответствующим образом подготовленный филолог.

Отдельное важное направление коммуникативной подготовки специалиста состоит в освоении учащимися навыков грамотного дискутирования, без чего невозможно ведение сосредоточенного спора. Создается парадоксальная ситуация: с одной стороны, внедрение интерактивных методов обучения приводит к увеличению популярности дискуссии как формы организации обучения [19, с. 115; 20, с. 146], а с другой стороны, из программы исключаются те дисциплины (логика, риторика), в рамках которых студентов можно было бы ознакомить с принципами и правилами ведения спора. Причем это обучение должно касаться как формы построения спора, так и приемов отбора содержания для него. В процессе работы над формой следует отрабатывать умение находить пункт разногласия и формулировать антитезис спора, взаимодействовать с оппонентом по мысли и не уклоняться от тезиса на протяжении спора, находить убедительные аргументы и правильно располагать их в речи и т. п. В процессе работы над содержанием важно научиться «определять сущность и содержание предмета», сначала производить «анализ исследуемого предмета или процесса и только вслед за анализом-познанием предложить его оценку», помнить, что серьезные споры возможны только «на базе систематического самообразования людей, их стремления постоянно учиться искать истину» и т. п. [21, с. 91].

Кроме того, в процессе обучения следует предусмотреть и возможность того, что выпускник вуза любой специальности может стать руководителем среднего и высшего звена, и, следовательно, ему понадобятся умения и навыки, необходимые руководителю. Причем это не только психологические и управленческие навыки (разбираться во взаимоотношениях людей, решать нестандартные ситуации, оценивать работу других людей и т. п.), но и сугубо коммуникативные (умение вести совещания, выступать с *критикой* и *похвалой* в адрес сотрудников, урегулировать конфликтные ситуации с помощью речи и т.п.)

Состав риторической компетенции

Общая структура коммуникативной компетенции уже была описана нами [22]. Здесь же в качестве примера реализации такого подхода к обучению предлагаем содержательное описание риторической компетенции (основного обобщающего этапа формирования коммуникативной компетенции), составленного нами по модели, предложенной в работе И.С. Сергеева [23].

1. Тип компетенции в их общей иерархии. Риторическая компетенция имеет универсальный характер, поскольку выполняет много функций и вписывается во многие аспекты профессиональной деятельности разных специалистов. Так, риторическая компетенция, реализуемая общей риторикой, относится к *общим инструментальным компетенциям*, поскольку умение целесообразно и аргументировано выражать свои мысли является важной составляющей работы большинства представителей интеллектуальных профессий. Но она же относится и к *общим межличностным компетенциям*, отражающим такие социальные навыки, как способность работать в команде, адекватно выстраивать межличностные отношения и т. п. С другой стороны, риторическая компетенция, реализуемая частными риториками, может быть определена как *профессиональная*, поскольку имеет инструментальный характер для многих профессий, где речевое общение является главным инструментом деятельности специалиста (учителя, юристы, менеджеры и т. п.).

2. Круг реальных объектов действительности и познания, по отношению к которым вводится компетенция. Объектом познания выступают общие принципы построения речи, условия эффективности речевого воздействия, принципы построения гармоничного диалога и т. п.

3. Социально-практическая обусловленность и значимость компетенции. Владение риторической компетенцией дает возможность организации эффективного общения с другими людьми, грамотного речевого поведения в сложных профессиональных ситуациях, оптимальной организации профессионально значимых речевых событий (совещания, переговоры, презентации и т. п.). Приобретение способности анализа речи (как своей, так и других людей) на предмет оценки ее эффективности, уместности и целесообразности.

4. Смысловые ориентации учащегося по отношению к данным объектам, личностная значимость компетенции. Деятельностная составляющая компетенции включает повышение результативности речевого общения субъекта: укрепление его авторитета, налаживание отношений с окружающими людьми; приобретение умения неконфликтно решать деловые и профессиональные задачи в короткое время и с высоким результатом.

5. Знания о данном круге реальных объектов. К ним относятся знания о закономерностях общения, об основных этапах работы над речью; об общих принципах построения аргументации речи; об основных принципах построения риторического произведения (композиции); о видах и функциях делового общения, о методике организации и проведения востребованных в деятельности конкретного специалиста речевых событий; о моделях создания наиболее акту-

альных жанров делового и профессионального общения; о принципах построения дискуссионной речи и способах ведения дискуссии; о различиях между допустимыми формами воздействия на адресата и манипуляцией; об особенностях речевого поведения в конфликтной ситуации.

6. Умения, относящиеся к данному кругу реальных объектов. Наиболее востребованными оказываются следующие: умение анализировать специфику предполагаемой аудитории, умение прогнозировать и программировать коммуникативную ситуацию, формулировать задачу и тезис речи; отбирать аргументы, в наибольшей степени подходящие к конкретной ситуации; строить речь в соответствии с требованиями, предъявляемыми к композиции речи; умение задавать вопросы, способствующие получению необходимой информации; умение выбирать средства общения, соответствующие конкретному речевому событию, ситуации общения и жанру; умение использовать средства ораторской предосторожности; умение грамотно строить спор и подбирать аргументы, соответствующие характеру спора; распознавать средства манипуляции и правильно реагировать на них; выбирать средства воздействия, эффективные в конфликтной ситуации.

7. Навыки, относящиеся к данному кругу реальных объектов. Таковыми являются навыки оценки специфики ситуации и предполагаемой аудитории, а также формулирования задачи своей речи; навыки изобретения речи в соответствии со сформулированным тезисом; навыки отбора аргументов в соответствии с задачей речи и особенностями адресата; навыки обоснованного построения риторического высказывания; навыки общения в профессионально значимых ситуациях; навыки построения высказывания по моделям наиболее востребованных жанров делового и профессионального общения; навыки ведения сосредоточенного спора (формулирование своего тезиса и тезиса оппонента, подбор эффективной аргументации и т. п.); навыки адекватного речевого поведения в ситуации применения собеседником средств манипуляции; навыки бесконфликтного общения и нейтрализации речевой агрессии собеседника.

8. Способы деятельности по отношению к данному кругу реальных объектов. К ним относятся составление портрета потенциальной аудитории; составление эскиза речи; отбор необходимых риторических аргументов; предвидение реакции собеседника на свои высказывания; построение речи по модели наиболее востребованных риторических жанров; грамотное участие в дискуссии; правильное речевое поведение в ситуации конфликта; риторическая рефлексия.

9. Минимально необходимый опыт деятельности учащегося в сфере данной компетенции: способность произнести целесообразную воздействующую речь в одном из востребованных риторических жанров с учетом особенностей аудитории и специфики речевого события, в рамках которого она планируется.

Использование предложенной модели для анализа рабочих программ по «Риторике» позволяет, прежде всего, оценить качество работы преподавателя: если программа включает перечисленные выше компоненты, преподаватель, скорее всего, применяет деятельностный подход к образованию и формирует риторическую компетенцию у студентов. Если же программа состоит из общих слов и расплывчатых формулировок, то вполне возможно, что за этим скрывается плохое владение материалом предмета. Понятно, что в конкретной программе совсем не обязательно будут представлены все элементы соответствующей компетенции: их состав и степень подробности изучения зависят от ступени образования, количества выделенных на предмет часов, степени подготовленности учащихся, задач обучения и т. п. Однако элементы, включенные в программу, должны в целом соответствовать указанному перечню. В частности, в программе по риторике обязательно должен быть отражен состав необходимых для соответствующего специалиста профессионально значимых риторических жанров. Нежелательно включение в программу следующих элементов:

– второстепенных, т. е. слишком мелких для программы элементов (мимика и жесты оратора, активное слушание, приёмы привлечения внимания аудитории и т. п.). Все такие вопросы могут упоминаться в самом курсе риторики, но они имеют подчиненный характер и не являются самостоятельными дидактическими единицами;

– абстрактно сформулированных (слишком общих) элементов (правило постоянной готовности к пониманию, правило обратной связи, эффект релаксации и т. п.). Оратор, конечно, должен быть готов понять собеседника, однако описать, что именно предстоит сделать преподавателю, чтобы этого добиться (что именно отрабатывать на занятиях), на основе таких формулировок невозможно;

– не имеющих отношения к предмету риторики (нериторических по природе) элементов (правила этикета, точность словоупотребления, развитие речевой культуры, «осознание слова как богатства» и т. п.). Все эти элементы имеют право на место в системе обучения, однако они не входят в круг вопросов, составляющих риторическую компетенцию, рассматриваются в других дисциплинах.

Внедрение этой (или подобной) модели будет способствовать более четкому пониманию того, что жанровая компетентность выпускника не может ограничиваться *докладом*, *сообщением* и *лекцией*. Невозможно и разработать универсальный рекомендуемый для изучения набор жанров, поскольку для организации полноценной деятельности каждого конкретного специалиста этот набор окажется своим, уникальным.

Распространение понимания реального назначения риторики должно способствовать изживанию из преподавания весьма распространенной практики «тренингов в виде публичного выступления», состоящих из отрабатывания информационной речи в форме *самопрезентации* (монолог о себе) и убеждающей речи в форме *размышления* (или еще хуже – *эссе*). Все подобные «тренинги» не имеют отношения к риторике, поскольку отрабатываемая таким образом речь не адресуется конкретной аудитории и, соответственно, не имеет целью воздействие на конкретных людей. Самопрезентация имеет право на существование только тогда, когда оратор учитывает, где именно и зачем он представляется, и это отражается на его речи. Невозможно и ненужно рассказывать о себе все подряд: один и тот же человек, пришедший как новичок в спортивную секцию, в команду КВН, в компьютерный клуб и на новую работу должен рассказывать о себе по-разному (делать акцент на разные события своей жизни, подчеркивать разные свои достоинства). Именно это и должно быть содержанием тренингов: способы отражения в речи учета особенностей адресата и статуса оратора в каждой новой аудитории. Тем более недопустимо отрабатывать «размышления» – безликую, безадресную и бесцельную речь, в процессе выслушивания которой невозможно оценить степень весомости аргументов, поскольку в жизни все они обязательно должны отбираться с учетом ценностей адресата. В связи с этим то, что во время размышлений кажется убедительным самому адресанту, совсем не обязательно произведет впечатление на реальную аудиторию.

Анализ содержания понятия «коммуникативная компетенция» позволяет сделать вывод: основной целью ее формирования является выработка умения использовать полученные на разных этапах образования знания в процессе общения между людьми для создания целесообразной воздействующей речи, построения бесконфликтного диалога, цивилизованного ведения дискуссии и т. п. В связи с этим конечной целью формирования коммуникативной компетенции является риторическая компетенция, прямое назначение которой состоит в формировании всех необходимых для деятельности конкретного специалиста умений и навыков с использованием базовых знаний, полученных на предварительных этапах обучения. Именно риторический компонент в наибольшей степени отвечает за то, чтобы ЗУНы превратились в компетенцию, поскольку он направлен на развитие индивидуальных способностей человека к общению и выработку именно тех форм коммуникативного поведения, которые окажутся востребованными в ситуации профессионального общения.

Библиографический список

1. Анисимова Т.В., Пригарина Н.К. Коммуникативная компетенция: состав и принципы описания. *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России.* 2024; № 3 (77): 133–142.
2. Бокатина Ю.И. Формирование коммуникативной компетентности учащихся как одна из задач преподавания русского языка. *Альманах современной науки и образования.* Тамбов: Грамота, 2009; № 2 (21): Ч. III: 29–31. Available at: www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/10.html
3. Быстрова Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках. *Русская словесность*. 2003; № 1: 35–40.
4. Вятютнев М.Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков. *Иностранные языки в школе*. 2014; № 2: 70–74.
5. Голдованская И.В. Коммуникативная компетентность с позиций педагогики *Педагогика.* 2008; № 1: 121–123.
6. Иванчук И.А. Деловая риторика в деятельности PR-компаний (основные направления экспресс-курса в структуре подготовки спичрайтеров). *Научные труды Северо-Западного института управления РАНХиГС*. 2023; Т. 14, № 4 (61): 235–241.
7. Ильина Т.С. Проблемы формирования коммуникативной компетентности студентов технических вузов при реализации ФГОС-3. *Профессиональное образование в современном мире*. 2015; № 1 (16): 121–133.
8. Козлова Е.А., Колесникова О.И. Риторические лакуны: причины, последствия, предупреждение. *Филологический класс*. 2019; № 2 (56): 116–125.
9. Копылова Г.К. Особенности проведения дистанционных занятий по учебной дисциплине «Психология» в период пандемии *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2021; № 2 (64): 113–116.
10. Коробкова О.Ф. Содержание понятия «коммуникативная компетенция» в контексте коммуникативной направленности обучения русскому языку в школе *Понятийный аппарат педагогики и образования*: сборник научных трудов. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2012; Выпуск 7: 171–182.
11. Лавриненко А.А., Шашкова А.Н. О наиболее важных особенностях современной методики преподавания юридических дисциплин в высшей школе. *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербургского университета МВД России*. 2024; № 2 (76): 143–149.
12. Литвинко Ф.М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие. *Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования*: сборник научных статей. Минск: Белорусский государственный университет, 2009; Выпуск 9: 8–14.
13. Рубин Ю.Б., Алексеева Е.В., Леднев М.В., Можжухин Д.П. Обучение предпринимательству: пути укоренения в вузовском сегменте российского образования *Современная конкуренция*. 2017; Т. 11, № 1 (61): 30–56.

14. Сагирян И.Г., Краснова Е.А. Формирование риторической компетенции в вузе *Наука и образование транспорту*. 2018; № 2: 291–293.
15. Седов К.Ф. *Дискурс и личность*. Москва: Лабиринт, 2004.
16. Селевко Г.К. *Педагогические технологии на основе информационно-коммуникационных средств*. Москва: НИИ школьных технологий, 2005.
17. Сергеев И.С. *Компетентность и компетенции в образовании*. Владимир: Издательство Владимирского государственного университета, 2010.
18. Сердобинцев К.С. Философия. Методологические и прогностические возможности анализа общественного развития *Вестник Калининградского филиала Санкт-Петербурского университета МВД России*. 2020; № 1 (59): 90–93.
19. Спасенников В.В. Компетентностная образовательная парадигма в контексте особенностей ее практической реализации при формировании универсальных компетенций *Человек и образование*. 2022; № 4: 41–52.
20. Ушакова Е.В. Формирование и развитие коммуникативной компетенции предпринимателей *Современная конкуренция*. 2021; Т. 15, № 2: 123–131.
21. Хуторской А.В. Модель компетентностного образования *Высшее образование сегодня*. 2017; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya
22. Шишкина Т.А. Этапы формирования коммуникативной компетенции студентов аграрного вуза в курсе «Культура речи и делового общения» *Культура речи и деловое общение в современном информационном обществе*: I Международная научно-практическая конференция. Москва: Мегаполис, 2022: 97–104.
23. Hymes D. *On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth*. Penguin, 1972: 269–293.

References

1. Anisimova T.V., Prigarina N.K. Kommunikativnaya kompetenciya: sostav i principy opisaniya. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2024; № 3 (77): 133-142.
2. Bokatina Yu.I. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti uchaschihsya kak odna iz zadach prepodavaniya russkogo yazyka. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. Tambov: Gramota, 2009; № 2 (21): Ch. III: 29-31. Available at: www.gramota.net/materials/1/2009/2-3/10.html
3. Bystrova E.A. Celi obucheniya russkomu yazyku, ili kakuyu kompetenciyu my formiruem na urokah. *Russkaya slovesnost'*. 2003; № 1: 35-40.
4. Vyatyutnev M.N. Ponyatie yazykovoj kompetencii v lingvistike i metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2014; № 2: 70-74.
5. Goldovanskaya I.V. Kommunikativnaya kompetentnost' s pozicij pedagogiki *Pedagogika.* 2008; № 1: 121-123.
6. Ivanchuk I.A. Delovaya ritorika v deyatel'nosti PR-kompanij (osnovnye napravleniya `ekspress-kursa v strukture podgotovki spichrajterov). *Nauchnye trudy Severo-Zapadnogo instituta upravleniya RANHiGS*. 2023; T. 14, № 4 (61): 235-241.
7. Il'ina T.S. Problemy formirovaniya kommunikativnoj kompetentnosti studentov tehnicheskih vuzov pri realizacii FGOS-3. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2015; № 1 (16): 121-133.
8. Kozlova E.A., Kolesnikova O.I. Ritoricheskie lakuny: prichiny, posledstviya, preduprezhdenie. *Filologicheskij klass*. 2019; № 2 (56): 116-125.
9. Kopylova G.K. Osobennosti provedeniya distancionnyh zanyatij po uchebnoj discipline «Psihologiya» v period pandemii *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2021; № 2 (64): 113-116.
10. Korobkova O.F. Soderzhanie ponyatiya «kommunikativnaya kompetenciya» v kontekste kommunikativnoj napravlennosti obucheniya russkomu yazyku v shkole *Ponyatijnyj apparat pedagogiki i obrazovaniya*: sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2012; Vypusk 7: 171-182.
11. Lavrinenko A.A., Shashkova A.N. O naibolee vazhnyh osobennostyah sovremennoj metodiki prepodavaniya yuridicheskih disciplin v vysshej shkole. *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii*. 2024; № 2 (76): 143-149.
12. Litvinko F.M. Kommunikativnaya kompetenciya kak metodicheskoe ponyatie. *Kommunikativnaya kompetenciya: principy, metody, priemy formirovaniya*: sbornik nauchnyh statej. Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2009; Vypusk 9: 8-14.
13. Rubin Yu.B., Alekseeva E.V., Lednev M.V., Mozhzhuhin D.P. Obuchenie predprinimatel'stvu: puti ukoreneniya v vuzovskom segmente rossijskogo obrazovaniya *Sovremennaya konkurenciya*. 2017; T. 11, № 1 (61): 30-56.
14. Sagiryan I.G., Krasnova E.A. Formirovanie ritoricheskoj kompetencii v vuze *Nauka i obrazovanie transportu*. 2018; № 2: 291-293.
15. Sedov K.F. *Diskurs i lichnost'*. Moskva: Labirint, 2004.
16. Selevko G.K. *Pedagogicheskie tehnologii na osnove informacionno-kommunikacionnyh sredstv*. Moskva: NII shkol'nyh tehnologij, 2005.
17. Sergeev I.S. *Kompetentnost' i kompetencii v obrazovanii*. Vladimir: Izdatel'stvo Vladimirskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010.
18. Serdobincev K.S. Filosofiya. Metodologicheskie i prognosticheskie vozmozhnosti analiza obschestvennogo razvitiya *Vestnik Kaliningradskogo filiala Sankt-Peterburgskogo universiteta MVD Rossii.* 2020; № 1 (59): 90-93.
19. Spasennikov V.V. Kompetentnostnaya obrazovatel'naya paradigma v kontekste osobennostej ee prakticheskoj realizacii pri formirovanii universal'nyh kompetencij *Chelovek i obrazovanie*. 2022; № 4: 41-52.
20. Ushakova E.V. Formirovanie i razvitie kommunikativnoj kompetencii predprinimatelej *Sovremennaya konkurenciya*. 2021; T. 15, № 2: 123-131.
21. Hutorskoj A.V. Model' kompetentnostnogo obrazovaniya *Vysshee obrazovanie segodnya*. 2017; № 12. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/model-kompetentnostnogo-obrazovaniya
22. Shishkina T.A. `Etapy formirovaniya kommunikativnoj kompetencii studentov agrarnogo vuza v kurse «Kul'tura rechi i delovogo obscheniya» *Kul'tura rechi i delovoe obschenie v sovremennom informacionnom obschestve*: I Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Moskva: Megapolis, 2022: 97-104.
23. Hymes D. *On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondsworth*. Penguin, 1972: 269-293.

Статья поступила в редакцию 30.07.24

УДК 372.47 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-12-15

***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*
***Skryabina D.D.**, primary school teacher, Municipal Budgetary Institution "Partisan Secondary School" (Namsky Ulus, Republic of Sakha, Russia), E-mail: dianasemenova186@mail.ru*

PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS THROUGH VIRTUAL EXCURSIONS TO MUSEUMS. The article is devoted to a problem of patriotic education of younger schoolchildren, who use the educational potential of virtual excursions to various museums in extracurricular activities. Nurturing a patriot of his Fatherland, fostering love for his native land, where a child was born and grows, interest in the history of his country, pride in achievements is an important priority in the country's educational policy in modern socio-cultural conditions. The aim of the study is to implement pedagogical conditions using virtual excursions to museums of the country and the republic in the patriotic education of primary schools. To achieve this goal, a diagnostic study was conducted to determine the formation of patriotic qualities; a set of extracurricular activities for younger schoolchildren aimed at patriotic education through virtual excursions was developed, and the results of diagnostic tools were presented, showing the positive dynamics of the level of development of patriotic feelings of younger schoolchildren. The novelty of the study lies in the fact that the pedagogical conditions for the use of virtual excursions in extracurricular activities of younger schoolchildren have been identified.

Key words: **patriotic education, primary school student, extracurricular activities, virtual excursions**

***А.П. Бугаева**, канд. пед. наук, доц., Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: ivaya@mail.ru*
***Д.Д. Скрябина**, учитель начальных классов МОБУ «Партизанская средняя общеобразовательная школа» МО Намский улус, Республики Саха (Якутия), E-mail: dianasemenova186@mail.ru*

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В МУЗЕИ

Статья посвящается проблеме патриотического воспитания младших школьников, в котором использован потенциал виртуальных экскурсий в различные музеи во внеурочной деятельности. Взращивание патриота своего Отечества, воспитание любви к родной земле, где родился и растет ребенок, интерес к истории своей страны, гордость за свершения является важным приоритетным направлением в образовательной политике страны в современных социокультурных условиях. Целью исследования выступает реализация педагогических условий с использованием виртуальных экскурсий в музеи страны,

республики в патриотическом воспитании обучающихся начальной школы. Для достижения цели было проведено диагностическое исследование по определению уровня патриотической воспитанности; разработан комплекс внеурочных занятий для младших школьников, направленных на патриотическое воспитание посредством виртуальных экскурсий, а также представлены итоги диагностического инструментария, показывающие положительную динамику. Новизна исследования состоит в том, что выявлены педагогические условия использования виртуальных экскурсий во внеурочной деятельности обучающихся начальной школы.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, младший школьник, внеурочные занятия, виртуальные экскурсии**

Актуальность проблемы патриотического воспитания младших школьников вызвана тем, что наша страна, как и все мировое сообщество, вовлечена в кардинальные перемены, в которых происходят исторические события, меняющие базовые основы миропорядка, и в этих условиях решение проблемы сохранения исторической памяти, воспитания любви и уважения к Отечеству становится приоритетной задачей современной школы.

Вопросы воспитания истинных сынов, граждан Отечества, беспокоили многих ученых, которые рассматривали следующие направления: служение своему народу и Родине, формирование патриотического сознания (И.А. Ильин) [1], воспитание универсально-творческого, одновременно – «корневого человека», т. е. укорененного в родную культуру, историю (П.А. Флоренский) [2], идея народности как основа всей педагогической системы (К.Д. Ушинский) [3], воспитание гражданина – человека, для которого неотделимы личное и общественное, права и обязанности, который горячо любит Родину (В.А. Сухомлинский) [4] и др. Как никогда в наши дни актуально утверждение великого М.В. Ломоносова: «Всякое беззаветное служение на благо и на силу Отечества, – утверждал М.В. Ломоносов, – должно быть мерилом жизненного смысла». По мнению современных исследователей, Ломоносов М.В. «призывал молодежь изучать прошлое Родины ради будущего, беречь знания, объективно оценивать их» [5].

Виртуальные экскурсии имеют огромный потенциал для воспитания молодого поколения благодаря своей доступности. В эпоху цифровизации мы можем воспользоваться возможностью погрузить детей в определенную историческую эпоху жизни известных людей и страны, создавая полную иллюзию присутствия, включенности, что является эффективной формой приобщения к культуре и искусству, развития кругозора, интереса к жизни своей родины. На сегодняшний день большое количество музеев имеют виртуальную поддержку тематических экспозиций, внедрили виртуальные копии. Первые виртуальные музеи в России были созданы Государственным музеем изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Эрмитажем, Кунсткамерой, Дарвиновским музеем. За последние годы при поддержке Министерства культуры России было создано более 90 виртуальных музеев. На сегодняшний день имеются различные возможности использования виртуальной музейной педагогики в образовательной практике: проведение урока в форме виртуальной экскурсии, создание проектов виртуальных экскурсий по тем или иным темам, где старшеклассники углубляют свои знания через исследовательскую деятельность, а для младших школьников более целесообразным является включение в уроки самых подходящих по тематике фрагментов готовых виртуальных экскурсий.

Цель статьи состоит в экспериментальной проверке эффективности использования виртуальных экскурсий на занятиях с младшими школьниками во внеурочное время.

Для достижения цели были обозначены следующие задачи:

– исследовать возможности использования виртуальных экскурсий в музеи для патриотического воспитания младших школьников во внеурочной деятельности;

– создать систему занятий с применением виртуальных экскурсий в музеи для формирования патриотических чувств у учащихся третьего класса.

Научная новизна: внедряются виртуальные экскурсии как средство патриотического воспитания, наиболее соответствующие возрастным особенностям

Таблица 1

Тематика внеурочных занятий с использованием виртуальных экскурсий

№	Раздел	Название темы	Содержание деятельности	Ссылки на виртуальные экскурсии
1.	Родина – большая и малая	Моя Родина – Россия	Знакомство с границами России, понятиями «Родина», «Гражданство». Знакомство с государственными символами России – гербом, гимном и флагом	Видеоэкскурсия (https://youtu.be/9tEcwCFkCJw?feature=shared)
		Моя малая Родина – Якутия	Ознакомление с понятием «малая Родина», историей возникновения городов и сел республики	«Намский историко-этнографический музей им. П.И. Сивцева» с. Намцы (посещение краеведческого музея села с. Намцы)
2.	История и культура нашей республики	Жизнь и быт народов Якутии	Об истории и культуре народов РС(Я): традиционное жилище, посуда, народные промыслы, традиционные виды хозяйственной деятельности народов Севера.	Якутский государственный объединенный музей истории и культуры народов Севера им. Ем. Ярославского (https://bit.ly/3d8mvh5)
		Национальный костюм коренных народов и их традиции	Традиции, национальная одежда народа Якутии	Музей археологии и этнографии Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова (https://bit.ly/2IUxvRd)
		Сельское хозяйство в Республике Саха (Якутия)	Знакомство с сельскохозяйственной культурой народов Якутии	Музей «Дьөһөгөй о5ото» (https://bit.ly/2x9lQv2)
3.	Достижения моей страны	Первые в космосе	Изучение звездного неба, солнечной системы, первого полета человека в космос	Виртуальная экскурсия по музею космонавтики и авиации Якутии имени И.Д. Жиркова (https://vk.com/wall-220168674_57). Государственное бюджетное учреждение культуры города Москвы «Мемориальный музей космонавтики» (https://kosmo-museum.ru/static_pages/google-panorama). ФГБУК музей-заповедник Ю.А. Гагарина (https://museumgagarin.ru/virtualnyy-muzey/virtualnye-vystavki/)
		Выдающиеся русские ученые и их открытия, биографии поэтов и детских писателей	Расширить знания о достижениях знаменитых учёных в различных областях науки и техники, биографии писателей, развивать дух патриотизма, воспитывать чувства гордости за свою страну	Портал виртуальных экскурсий (https://www.culture.ru/s/virtualnye-progulki/?ysclid=llc3a1uzz5275435403)
4.	Великая Отечественная война (1941–1945)	1418 дней	Расширить знания детей о Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. Воспитывать чувство гордости и уважения к прошлому своего Отечества	ФГБУК «Центральный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.». Музей Победы (https://victorymuseum.ru/excursions/online/)
		Якутия в годы Великой Отечественной войны	Ознакомление обучающихся с примерами героизма и мужества, а также с историей переселения Чурапчинского народа. Оказание поддержки участникам СВО (акция письмо солдату)	Мемориальный дом-музей М.К. Аммосова. (https://yakutmuseum.ru/virtualnye-ekskursii/) Музей «Переселение» («Кеьеруллуу») (https://bit.ly/2WmCceD)
5.	Завершающий этап	Викторины	Оценка полученных знаний	Портал виртуальных экскурсий: https://www.culture.ru/s/virtualnye-progulki/?ysclid=llc3a1uzz5275435403

младших школьников, в которых используется воспитывающий потенциал музеев страны и республики для формирования интереса и уважительного отношения к культуре своего народа, родной природе, традициям.

Теоретическая значимость исследования заключается в обобщении и систематизации теоретических данных о применении виртуальных экскурсий в процессе патриотического воспитания младших школьников в рамках внеурочной деятельности.

Исследование имеет практическую ценность, так как педагоги могут внедрить предложенную систему занятий в свою работу для развития патриотизма у учащихся.

Экспериментальная работа с использованием виртуальных экскурсий в российские и республиканские музеи была проведена в МОБУ «Партизанская средняя общеобразовательная школа» Намского улуса Якутии с участием учеников 3 класса.

Таблица 2

1. Орг. момент	Мы отправимся в наше путешествие. Вы узнаете куда, отгадав мою загадку: Птица по небу летит, Слышно, как она гудит. Отправляется на взлёт Серебристый – … Да, молодцы! Мы отправимся в наше путешествие на самолете, вы готовы?	Слушают учителя, участвуют в диалоге с учителем.
2. Актуализация знаний, определения целей	– Обратите внимание на доску. Мы видим рисунки народов нашей республики (саха, русский, эвенк). Мы должны им помочь, найти свой дом (презентация «Якутский балаган», «Русская изба», «Жилище северян – чум»). Приклеиваем рисунки: саха – якутский балаган, русский – изба, эвенк – чум. – В нашей республике проживает много национальностей. И каждый народ имеет свои традиции, традиционный жизненный уклад, виды хозяйственной деятельности. – Как вы думаете, о чем мы будем говорить? – Молодцы! Сегодняшняя тема нашего занятия «Жилища и быт коренного народа РС (Я)»	Формулируют тему занятия, отвечают на вопросы
3. Усвоение новых знаний и способов действий	– Сейчас мы отправимся в виртуальную экскурсию в музей (Якутский государственный объединенный музей истории и культуры народов Севера им. Ем. Ярославского https://bit.ly/3d8mvh5) – Итак, посмотрите на доску. – Где мы оказались? Правильно в музее. – Мы сейчас посетим музей и ознакомимся с артефактами. Зал «Культура Якутии» – В этом зале мы рассмотрим: где жили наши предки, как добывали еду, что готовили, узнаем о якутских посудах. – Где жили наши предки? Балаган – это традиционное зимнее жилище якутов. Представляет собой невысокую, вытянутую в длину четырёхугольную постройку из наклонных брёвен, с плоской земляной кровлей. Берестяная ураса – летнее жилище из березы. Ураса была летним жилищем. Изба – это жилой дом, который строится из дерева в сельской лесистой местности на территории, где проживают славяне. Чум – традиционное жилище народов Севера, которые занимаются оленеводством. Чум строится из деревянных жердей, которые плотно покрываются берестой и оленьими шкурами. Он имеет коническую форму, что делает его устойчивым при сильных ветрах и метелях. – Какими оружиями охотились? Как называются эти оружия? Основными орудиями охоты были лук, копье и ружье. Также использовались большой нож на длинной рукоятке (батыйа) и различные ловушки, такие как петли, плашки, черканы и другие. Охотились они скрадом, гоном на лыжах-голицах и подбитых камусом. – Как рыбачили? (Туу, мунха, куйуур, илим). Как называется якутская лодка? (тыы). Из чего делали? (мас, талах, туос). – Где готовили еду? Как называется якутская печка? Какие национальные блюда вы знаете? Назовите якутские посуды? Хамыйах – деревянный черпак, половник, деревянная поварёшка. Чороон – национальный якутский сосуд для потребления кумыса. Тууйас – круглый берестяной короб с тугой крышкой. Матаарчах – деревянный кубок без ножек средней величины, сосуд в форме усечённого конуса для хранения молочных продуктов. Кытыйа – деревянная орнаментированная чаша средних размеров. Тымтай – корзина для хранения и перевозки рыбных продуктов. Ыаҕас – берестяная посуда, сшитая бечёвками из конского волоса. – Кто такие «удаҕан»? Внимательно посмотрите на одежду. Что он держит в руке?	Отвечают на вопросы учителя, смотрят виртуальный музей, внимательно слушают учителя.
4. Закрепление знаний и способов действий	– Сейчас я предлагаю вам работу в парах, выбрать и нарисовать один из просмотренных экспонатов и сказать, почему вы выбрали именно этот экспонат.	Выполняют задание
5. Подведение итогов занятия	– Устно отвечаем на вопросы: 1. Ыһыах утаҕа? (Кымыс). 2. Кымыс кутар иһит? а) чороон, б) кытыйа, в) ыаҕайа. 3. Урукку саха омук дьиэтэ? а) изба; б) хотон; в) балаҕан. 4. Балыксыт тэриллэрин бэлиэтээ а) Айа, б) Туу, в) Ох саа, г) Куйуур. 5. Саха аймах иитиллибит булда, үрүҥ тыынын элбэхтик өрүһүйбүт кыыл: а) Саһыл, б) Куобах в) Эһэ, г) Собо – Продемонстрируйте ваши работы классу. – Молодцы!	Устно выполняют тест. Показывают свои работы. 1) кымыс, 2) а, 3) в, 4) б, г, 5) б
6. Рефлексия	– Наше занятие подходит к концу, предлагаю вам поделиться своими мыслями: – Сегодня я узнал на занятии… – Мне было интересно на занятии…	Оценивают свою деятельность. Продолжают фразы учителя

Первичное диагностическое исследование проводилось с помощью следующих диагностик: анкета «Незаконченное предложение» (Н.Е. Щурковой), методика «Я – патриот» (Н.Н. Бирюкова). Исходя из результатов диагностики на констатирующем этапе, можно утверждать, что необходима работа по патриотическому воспитанию, в связи с чем были проведены внеурочные занятия по патриотическому воспитанию посредством виртуальных экскурсий в музеи.

Для подтверждения эффективности использования виртуальных экскурсий в патриотическом воспитании младших школьников был разработан комплекс внеурочных занятий (табл. 1).

Для примера рассмотрим одно внеурочное занятие, проведенное в ходе нашей работы на тему «Жизнь и быт народа Якутии» (табл. 2).

По результатам контрольной диагностики, проведенной с использованием анкеты «Незаконченное предложение» (Н.Е. Щуркова), в экспериментальной группе была отмечена следующая динамика развития по уровням: высокий уровень сформированности когнитивного компонента патриотического воспитания увеличился на 20%, средний уровень – на 13%, а доля учащихся с низким уровнем снизилась с 53% до 20%. Результаты методики «Я – патриот» (Н.Н. Бирюкова) также показали положительную динамику: уровень воспитания патриотизма по деятельностному критерию увеличился на 10%, средний уровень – на 7%, а доля учащихся с низким уровнем снизилась с 40% до 20%. Таким образом, использование виртуальных экскурсий в музеи в рамках внеурочных занятий способствует позитивной динамике в патриотическом воспитании младших школьников.

Патриотическое воспитание – очень важное направление образования в современных социокультурных условиях, и использование виртуальных экскурсий для младших школьников – один из самых подходящих инструментов для данного возраста по эффективности предоставления информации, синтезирующей современные технологии и традиционную культуру, а также открывающей для ребят, живущих в отдаленных уголках России, возможности посещения не только главных музеев республики, страны, но и мира. Виртуальные экскурсии имеют огромный потенциал в воспитании подрастающего поколения и приобщении к культуре, истории с раннего возраста.

Библиографический список

1. Ильин И.А. *Путь к очевидности*. Москва: Республика, 1993.
2. *Отец Павел Флоренский о воспитании.* Москва: Школьная пресса, 2004.
3. Ушинский К.Д. *Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии.* Москва: Лань, 2013.
4. Сухомлинский В.А. *Родина в сердце.* Москва: Молодая гвардия, 1980.
5. Ломоносов М.В. *Для пользы общества*. Москва: Советская Россия, 1990.

References

1. Il'in I.A. *Put' k ochevidnosti*. Moskva: Respublika, 1993.
2. *Otec Pavel Florenskij o vospitanii.* Moskva: Shkol'naya pressa, 2004.
3. Ushinskij K.D. *Chelovek kak predmet vospitaniya. Opyt pedagogicheskoj antropologii.* Moskva: Lan', 2013.
4. Suhomlinskij V.A. *Rodina v serdce.* Moskva: Molodaya gvardiya, 1980.
5. Lomonosov M.V. *Dlya pol'zy obschestva*. Moskva: Sovetskaya Rossiya, 1990.

Статья поступила в редакцию 10.06.24

УДК 37.035 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-15-20

Vasileva M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: was_mari@mail.ru*
Kopeikina Ya.A., *Cand. of Sciences (Psychology), senior lecturer, Khakass State University n.a. N.F. Katanov (Abakan, Russia), E-mail: yana_kowas@mail.ru*

THE "PRINT-RICH" EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION TO FORM LITERACY PREREQUISITES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN. The article studies an issue of organizing the developing subject-spatial environment of a preschool educational institution in order to form literacy prerequisites for older preschool children. From a theoretical point of view, the pedagogical conditions under which the educational environment, designed as an environment saturated with signs and symbols ("print-rich"), contributes to the formation of literacy prerequisites in preschoolers are substantiated. The authors of the article actualize the idea that written speech should be formed as a productive speech activity, highlight its features as a source of information about the world around the child and, analyzing the theoretical positions of scientists, pay attention to the fact that its formation occurs within the framework of communication activities, its motives should come from communicative activities. The article reveals the content of the stages of experimental work with children of senior preschool age, devoted to the study of the level of readiness of children to learn literacy and generalization of the practical experience of the organization "print-rich" as an educational environment. Based on the theoretical analysis of the provisions on the encoding and decoding of information by a child presented in the subject-developing environment of an educational institution, the ways of interaction with preschoolers on the formation of literacy prerequisites are presented. The results of the study convincingly demonstrate the effectiveness of using "print-rich" as a condition for the formation of literacy prerequisites in older preschool children.

Key words: **speech development, formation of literacy prerequisites, preschool children, organization of the educational environment, "print-rich"**

М.И. Васильева, *канд. пед. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: was_mari@mail.ru*
Я.А. Копейкина, *канд. психол. наук, доц., Хакасский государственный университет имени Н.Ф. Катанова, г. Абакан, E-mail: yana_kowas@mail.ru*

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА PRINT-RICH КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Статья посвящена вопросу организации развивающей предметно-пространственной среды дошкольного образовательного учреждения с целью формирования у детей старшего дошкольного возраста предпосылок грамотности. С теоретической точки зрения обосновываются педагогические условия, при которых образовательное пространство, сконструированное как среда, насыщенная знаками и символами (print-rich), способствует формированию у дошкольников предпосылок грамотности. Авторы статьи актуализируют идею о том, что письменная речь должна формироваться как продуктивная речевая деятельность, выделяют её особенности как источника информации об окружающем ребенка мире и, анализируя теоретические положения ученых, обращают внимание на то, что её формирование происходит в рамках деятельности общения, её мотивы должны исходить из коммуникативной деятельности. В статье раскрывается содержание этапов опытно-экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста, посвященных исследованию уровня готовности детей к обучению грамоте и обобщению практического опыта организации print-rich как образовательной среды. На основе теоретического анализа положений о кодировании и декодировании ребенком информации, представленной в предметно-развивающей среде образовательного учреждения, представлены способы взаимодействия с дошкольниками по формированию предпосылок грамотности. Результаты проведенного исследования убедительно свидетельствуют об эффективности использования print-rich как условия становления предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: **развитие речи, формирование предпосылок грамотности, дети дошкольного возраста, организация образовательной среды, print-rich**

Современное дошкольное образование ставит одной из своих приоритетных целей развитие способностей ребенка, создание условий, при которых были бы удовлетворены его потребности, учитывались его возможности, получали развитие основные виды детской деятельности. В связи с этим особую актуальность представляют вопросы создания педагогических условий организации образовательной среды. Рассматривая характеристики образовательной среды, следует выделить такой её компонент, как развивающая предметно-пространственная среда. Требования к данной среде в дошкольном образовательном учреждении

представлены в федеральном государственном стандарте дошкольного образования. Вместе с тем особую актуальность представляют исследования, изучающие и доказывающие эффективность обогащения и насыщения данной среды для решения задач дошкольного образования. Актуальность исследования, представленного в данной статье, объясняется тем, что вопросы подготовки современных детей к обучению грамоте требуют не только планомерной работы с детьми в рамках традиционных образовательных ситуаций, но и особой организации предметно-пространственной среды, взаимодействия с её элементами. Организация среды особым образом (print-rich) для решения задач формирования предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста требует исследования особенностей восприятия дошкольниками такой среды и определения способов презентации её элементов, использования в вопросах формирования предпосылок грамотности у детей. Данный вопрос является актуальным как в теоретическом, так и практико-ориентированном аспектах.

Цель исследования: теоретически обосновать и опытно-экспериментальным путём проверить эффективность использования образовательной среды print-rich как условия формирования предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Из поставленной цели вытекают следующие задачи исследования: изучить и проанализировать научную литературу по проблеме обучения грамоте детей дошкольного возраста; охарактеризовать особенности использования print-rich в развитии речи детей дошкольного возраста; выявить уровень сформированности предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста и проверить эффективность использования образовательной среды print-rich как условия формирования предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Для реализации цели и задач были использованы теоретические, эмпирические и интерпретационные группы методов. Анализ научной литературы по проблеме исследования, комплекс диагностических методик по определению уровня готовности детей к обучению грамоте и обработка результатов исследования позволяют говорить об объективности полученных результатов и их достоверности.

Научная новизна исследования состоит в том, что определены и теоретически обоснованы педагогические условия организации среды (print-rich) с целью формирования предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста, разработаны способы презентации среды детям и использования её педагогического потенциала. Теоретическая значимость исследования: расширены и уточнены положения о способах обогащения развивающей предметно-пространственной среды с целью развития речи детей, обоснованы средовые условия обучения грамоте детей дошкольного возраста. Практическая значимость исследования состоит в том, что опыт работы по использованию print-rich как условия формирования предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста может быть предложен для образовательной практики современных дошкольных образовательных организаций.

В контексте нашего исследования необходимо, прежде всего, обратиться к вопросам развития речевых способностей у детей дошкольного возраста. Это связано с особым значением речи в развитии личности. В своих трудах Л.С. Выготский обращает наше внимание на то, что речь может рассматриваться как «процесс превращения мысли в слово, материализация мысли» [1, с. 171], она перестраивает все психические процессы человека, развивая их в векторе произвольности, сознательного функционирования. К сожалению, современные исследователи особенностей развития детей констатируют недостаточный уровень формирования связной речи, низкий уровень умений излагать свою точку зрения, неумение детей выстаивать диалог, неразвитость коммуникативных навыков (Ю.Ф. Гаркуша, В.П. Глухов, Г.А. Каше, Л.И. Лалаева, Ю.Б. Некрасова, О.С. Павлова, С.П. Смирных, Р.К. Терещук, Т.Б. Филичева, Л.М. Шипицына и др.). Растёт процент детей с речевыми нарушениями [2]. Учёные утверждают, что современной образовательной практике необходимо постоянно искать и апробировать эффективные средства развития речи детей, создавать такие педагогические условия, которые, с одной стороны, способствовали развитию всех сторон речи и вместе с тем формированию базовых сторон личности, таких как активность, инициативность, самостоятельность и т. п., с другой.

Обращаясь к вопросу формирования пересылок грамотности у детей, следует отметить значимую роль письма в процессе культурного развития ребенка, обозначить специфические особенности письменной речи как источника информации об окружающем мире и его развитии. По мнению исследователей (Л.С. Цветкова, Д.Б. Эльконин, Л.Б. Журова и др.) письменную речь необходимо рассматривать в рамках деятельности общения, её мотивы должны исходить из коммуникативной деятельности [3]. Вместе с тем, как показывает анализ реальной образовательной практики современных детских садов, «вместо коммуникативного мотива педагоги часто используют традиционный – игровой, который в последующем может препятствовать развитию потребности в самостоятельной письменной речи как средства коммуникации вне игры. Следует также отметить, что традиционно в педагогическом процессе в большей степени уделяется внимание технической стороне письменной речи – срисовыванию и списыванию букв, коротких предложений. Ребенок с помощью графических знаков знакомится с процессом письма, создавая свои письменные продукты» [4, с. 5]. К сожалению, в этом процессе, как правило, доминируют признаки учебно-дисциплинарной модели взаимодействия взрослого и ребенка, такие как «действуй как я», «многократно повторяй за мной», «молчи и слушай», подавление желания двигаться и взаимодействовать и т. п. Такой подход поддерживается большинством учителей начального образования, отвечает «социальному запросу» со стороны большой части родителей. Безусловно, подготовка ребенка к школе является одной из важных задач дошкольного образования, но в этом вопросе важна ориентация образовательной среды на создание таких условий, которые способствовали бы развитию у дошкольника инициативности, самостоятельности, любознательности, целеустремленности, то есть таких качеств личности, которые способствовали бы успешному развитию ребенка на следующей ступени образования.

На наш взгляд, актуально создание в образовательной среде условий, при которых старший дошкольник может осваивать письменную речь с помощью различных знаковых систем: через нарисованные пиктограммы, жесты, схемы и знаки и т. п. В современной образовательной практике появился термин для описания такого рода среды – print-rich, то есть среда, насыщенная знаками.

Разнообразие средств создаёт условия для освоения ребенком предпосылок грамотности в позиции исследователя, первооткрывателя, он присваивает новое знание как собственное. Создание таких условий напрямую соответствует рекомендованным в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) принципам дошкольного образования: сознательности и активности, последовательности обучения и историзма, наглядности [4, с. 6]. Важным для нашего исследования является теоретическое положение о том, что в подготовке детей к обучению грамоте приоритетным должно быть решение вопроса мотивации детей к письму и чтению. Данные процессы не должны быть навязанными взрослыми, только технически освоенными. Они должны соединяться с природной любознательностью детей и их стремлением познать культуру. Техническая сторона овладения ребенком письмом важна, но не должна закрывать собой всё поле подготовки детей к обучению грамоте. Неоспоримое значение в этом процессе будет играть специально организованная коммуникативная деятельность, письменная речь рассматривается как продуктивная речевая деятельность. Необходимо создать условия для поступательного формирования письменно-речевой деятельности дошкольников [3]. Необходимо в пространстве образовательной организации создать условия, при которых ребенок сможет осваивать позицию «культурного человека», читающего и пишущего. При обогащенной предметно-пространственной среде уже в дошкольном возрасте дети способны понимать, что знаки имеют значение, и их расшифровка способствует развитию разных видов деятельности – от бытовой до учебной. Отвечая на вопрос о том, какое содержание речевой деятельности будет для детей актуальным, можно выделить целый ряд содержательных дел, в которых письменная речь и чтение будут являться ключевыми. Это чтение и записывание рассказов детей, правил их жизни в группе и в детском саду или в других пространствах (театр, транспорт, магазин и т. д.), создание ситуаций для запоминания важной информации (пиктограммы, рисунки, схемы и буквы).

Кодирование информации – основа письменной речи. Кодирование информации в текстовую запись (а кодировать можно не только в текст) позволяет ее сохранять, накапливать и передавать другим. Дошкольники могут кодировать («прятать») информацию в рисунках, символах, схемах. Сначала кодируют (создают) запись, а потом декодируют, вербализируют – рассказывают другим. Или наоборот – сначала рассказывают, а потом фиксируют с помощью образов, символов, знаков. Так дети создают первые письменные («рисунковые») записи и читают (рассказывают) их другим. В итоге дети сначала постигают смысл кодирования информации (то есть письменной речи), который заключается в ее сохранении и передаче другим. А потом, через опыт создания собственных записей и записей других, приходят к пониманию, что более точно информацию можно закодировать («спрятать») в текст. Научиться создавать собственные тексты – это показать свою взрослость. А это уже мотив к освоению письменной речи.

Безусловно, учет возрастных особенностей, потребностей детей, их возможностей является непреходящим условием создания такой среды. Школьные форматы обучения грамоте недопустимы.

Предметно-пространственная среда в педагогике рассматривается как один из значимых факторов развития личности ребенка, созданы концепции и теоретически обоснованы принципы её организации (В.В. Давыдов, Л.Б. Переверзев, С.Л. Новосёлова, В.А. Петровский, Ю.С. Мануйлов и др.). Следует подчеркнуть, что организация предметно-пространственной среды в современном детском саду должна базироваться на гуманистических основах педагогики: принятии и признании личности ребенка, его потребностей, интересов, создании условий субъектности в «соконструировании» образовательного процесса. В современном педагогическом опыте достаточное количество технологий, приёмов, позволяющих создать для детей такие ситуации, в которых у них возникает потребность в общении, взаимодействии, обмене мнениями, взглядами. Педагоги побуждают детей к обсуждению содержания проектов, книг, просмотренных фильмов, изготавливают планы деятельности, карты поиска информации или предметов, пишут даже свои книги. Такой подход получил название «мозаичный подход». «Термин «мозаика» в данном контексте символизирует объединение разнородных занятий и практик, помогающих получить представления об интересах и взглядах каждого ребенка» [5]. Желательно, чтобы современный дошкольник в образовательном пространстве детского сада, семьи имел возможность демонстрировать свои достижения, результаты продуктивной деятельности, которые отражают его представления об окружающем мире и его отношение к нему.

Обращение в психолого-педагогических исследованиях к потенциалу предметной среды неслучайно. В науке накоплен богатый опыт исследований, доказывающих влияние среды на развитие личности. Созданы стройные концепции, базирующиеся на средо-ориентированном подходе (М. Монтессори, Ф. Фребель, Э. Реджио, С. Новоселова и др.). Среда может рассматриваться, по мнению Л. Малагуцци, «третьим педагогом», после родителей и воспитателей.

Мнение исследователей однозначно: если в образовательной среде создаются условия для возможностей создания, преобразования среды самим ребенком: если она насыщена материалами, предметами для различных видов деятельности, то становится пространством, в котором ребёнок ощущает себя субъектом деятельности, а среда становится союзником, предоставляющим ребенку возможность развивать деятельность и самому развиваться в ней.

Анализ актуальных вопросов образовательной практики современных детских садов, актуализация специалистами вопросов подготовки детей к обучению грамоте, обращение к педагогическому, развивающему потенциалу предметной среды позволяют выделить противоречия в реальном педагогическом процессе:

– между пониманием эффективности использования средо-ориентированного подхода в вопросах формирования предпосылок грамотности у старших дошкольников и недостаточно представленными в методической литературе рекомендациями по созданию предметно-пространственной среды, насыщенной знаками, сигналами и т. п. средствами;

– между высоким уровнем заинтересованности педагогов в решении задач развития речи детей средствами среды и обеднёнными условиями предметно-пространственной среды образовательных учреждений для решения вышеобозначенных задач.

В своём исследовании мы предполагали, что образовательная среда print-rich будет являться эффективным условием формирования предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста, если:

– оснащение пространства позволяет организовывать освоение детьми как самостоятельно, так и совместно с взрослым, письменной речи (кубики с буквами, магнитные буквы, электронные игры с буквами, наглядный дидактический материал и т. п.);

– среда обогащена и позволяет ребенку демонстрировать свои успехи в освоении навыков письменной речи (надписи, подписи информации, детские высказывания и т. п.);

– её элементы направлены на становление компонентов зарождающейся грамотности: мотивированное чтение, осознанное чтение, лексика, фонологическая осведомлённость, навыки рассказывания, знание алфавита.

Опытно-экспериментальная работа по формированию предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста в процессе использования print-rich проводилась на базе Муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Центр развития ребёнка – детский сад «Золотая рыбка»» города Абакана Республики Хакасия. Работа осуществлялась с октября 2022 года по апрель 2024 года. Всего в исследовании приняли участие 72 ребенка старшего дошкольного возраста. Исследование предполагало три этапа: констатирующий (проведение диагностического исследования с целью выявления первоначального уровня сформированности предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста), формирующий (обогащение среды print-rich и апробация её педагогического потенциала в образовательных ситуациях педагогического процесса) и контрольный (анализ, обработка и систематизация полученных результатов опытно-экспериментальной работы, формулировка выводов, оформление результатов исследования).

Так как среда print-rich – это насыщение пространства знаками и символами, то возникает необходимость выявления уровня сформированности у детей способности воспринимать различного рода знаки, символы, фигуры. Н.Н. Волоскова отмечает, что «развитие зрительного восприятия у старших дошкольников – основа навыков письма и чтения. Зрительно-пространственное различение предметов обеспечивается полем зрения, остротой зрения, глазомером. Целостность поля зрения, его относительная широта и разносторонность составляют необходимые условия освоения чтения и письма. При недостатках зрительно-пространственного восприятия и зрительной памяти у детей возможны такие школьные трудности, как трудности формирования зрительного образа буквы, цифры, графического элемента: нарушено соотношение элементов, ребенок путает сходные по конфигурации буквы, цифры; пишет лишние элементы или не дописывает элементы буквы, цифры; заменяет буквы другими по графическому сходству. Происходит плохое запоминание конфигурации букв при чтении и, соответственно, медленный темп; угадывание букв; возвратные движения глаз; пропуск, добавление, перестановка букв; затруднение понимания прочитанного. Возможно зеркальное написание букв, цифр, графических элементов. Плохое выделение геометрических фигур, замена сходных по форме фигур (круг – овал, квадрат – ромб – прямоугольник). Трудности копирования букв, цифр, геометрических фигур» [6].

Для обследования уровня развития зрительного восприятия детей мы использовали тест «Фигуро-фоновое различение» (М. Фростик). Данный тест содержал 8 заданий: поиск геометрических фигур на карточках с заданиями, за каждую найденную фигуру ребенок получал 1 балл. В соответствии с критериями, заложенными в диагностике, определялся уровень развития зрительного восприятия детей. Анализируя результаты выполнения детьми заданий, мы 5% детей отнесли к высокому уровню зрительного восприятия, у 67% детей был выявлен средний уровень развития зрительного восприятия. Такие дети смогли найти от 15 до 17 фигур на рисунке, возникали трудности с нахождением сложных фигур. Например, ребенок (код 024) не смог найти на демонстрационной карточке все звёзды и ромбы. Возникли трудности в последних заданиях у детей под кодами 013 и 021. Ниже среднего показали уровень 18% детей и очень низкий – 10% детей. Например, в ходе обследования дети с кодами 059 и 032 не могли сконцентрироваться на задании, выполняли его с помощью и многократным повторением педагога, данная категория детей была отнесена к низкому уровню развития зрительного восприятия.

Для оценки уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста как основы обучения грамоте и её предпосылок на констатирующем этапе исследования мы использовали диагностические задания О.А. Безруковой, О.Н. Каленковой.

Диагностика представляет собой комплексное изучение развития разных сторон речи ребенка, которые ложатся в основу готовности детей к обучению грамоте. Это задания на выявление уровня сформированности лексической системности; задания, позволяющие определить такие навыки, как навыки словоизменения и словопреобразования, и, конечно, комплекс заданий, связанных с определением уровня развития фонематических процессов. Такой комплексный подход в диагностике позволяет выявить «западающие» стороны развития речи и целенаправленно сконструировать дальнейшую деятельность специалистов в данном речевом направлении.

По итогам проведенной диагностики на констатирующем этапе выявили следующее: лексическая сторона речи (словарный запас) – на высоком уровне сформирована у 32% старших дошкольников, на среднем – у 50% детей, 18% детей были отнесены к низкому уровню.

Грамматический строй речи на высоком уровне сформирован у 27% детей, на среднем – у 46% испытуемых, на низком – у 27% старших дошкольников.

Самые низкие показатели в процессе диагностики выявлены при изучении связной речи детей. Высокий уровень имеют только 13% старших дошкольников; средний уровень преобладает у 23% дошкольников, низкий – у 64% детей.

На основе результатов нами определен уровень сформированности подготовки к обучению к грамоте детей старшего дошкольного возраста. Количественный и качественный анализы результатов, полученных в ходе констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы, показали, что к высокому уровню сформированности подготовки детей к обучению грамоте отнесено 25 детей (35%). Дошкольники, отнесённые к данной группе, имеют хорошо развитый активный словарь, в речи наблюдаются сложные предложения развёрнутого плана. Осознанно используют в речи синонимы, антонимы. Пересказ на высоком уровне с элементами творческого рассказывания.

К среднему уровню отнесено 38% испытуемых. Речь данных детей развита на допустимом уровне, но в ней превалируют простые предложения, объем словаря в возрастных пределах, при пересказе наблюдалось отклонение от текста.

К низкому уровню мы отнесли 27% – 20 детей. Уровень развития словаря у данных детей низкий, дети с трудом подбирали синонимы к словам, можно констатировать низкий уровень словотворчества, наблюдаются в речи грамматические ошибки.

Для анализа образовательной среды в подготовительной к школе группе компенсирующей направленности мы использовали показатели шкал МКДО (Мониторинга качества дошкольного образования).

К каждому показателю качества шкалы МКДО предоставляют уровневую систему индикаторов. Индикаторы представлены в виде утверждения, описывающего определенную характеристику деятельности дошкольной образовательной организации (ДОО), отражающую уровень качества по измеряемому показателю. С этим утверждением оценивающий может согласиться или не согласиться, зафиксировав в итоге положительную или отрицательную отметку индикатору.

Шкала МКДО предусматривает базовую 5-уровневую систему оценивания: 1. Требуется серьезная работа по повышению качества 2. Качество стремится к базовому 3. Базовый уровень 4. Хорошее качество. 5. Превосходное качество.

По результатам оценки области качества «Содержание образовательной деятельности» группы показателей «Речевое развитие» мы получили следующие результаты:

Показатель 3.3.3 «Развитие понимания речи и формирование предпосылок грамотности».

Линия «Деятельность» – качество стремится к базовому уровню.

Наблюдается регулярная деятельность по развитию понимания речи. Педагог обращает внимание детей на различные записи в окружающем мире (вывески, указатели, подписи под картинками и проч.) и зачитывает их, детей учат рассказывать истории или случаи из жизни в правильной последовательности событий. Педагог побуждает детей проговаривать свои мысли вслух, объяснять ход своих размышлений. Он читает и пишет в присутствии детей, побуждает детей распознавать буквы и надписи.

Линия «Предметно-пространственная среда» – качество стремится к базовому уровню.

Пространство группового помещения и его оснащение позволяют организовать регулярную ежедневную работу по развитию понимания речи и формированию предпосылок грамотности. Детям доступен дидактический, игровой мате-

риал для развития предпосылок грамотности, соответствующий их возрастным характеристикам (наборы картинок, к которым необходимо подобрать подписи, выложить их буквами и т. п.).

Показатель 3.3.5 «Освоение письменной речи»

Линия «Деятельность» – качество стремится к базовому.

Наблюдается регулярная деятельность по освоению письменной речи детьми. Детей знакомят с буквами, показывают, как записывать буквы и слоги, короткие слова, связывая их с имеющимися знаниями и опытом детей.

Линия «Предметно-пространственная среда» – качество стремится к базовому.

Детям доступны в течение значительной части дня дидактические материалы с буквами, слогами и словами основного языка обучения в ДОО.

Оценив данные показатели, можно сделать вывод, о том, что в обследуемых группах ДОО создаются недостаточные условия для «Речевого развития», по результатам оценивания по шкалам МКДО. Качество образования стремится к базовому уровню.

Таким образом, выявленные нами показатели развития речи и зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста позволили сделать вывод о том, что у исследуемых детей старшего дошкольного возраста уровень подготовленности к обучению грамоте недостаточен, о чем свидетельствует наличие проблем, в частности, выявление детей, демонстрирующих низкие показатели. Анализ результатов образовательной среды в группах по шкалам МКДО свидетельствует о недостаточных условиях, созданных в группах по показателям «Речевое развитие».

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы было обогащение предметно-пространственной среды групповых помещений и создание среды print-rich по формированию предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста.

В начале нашей работы были определены педагогические условия, которые будут способствовать формированию предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста с помощью print-rich:

– основным средством реализации принципа зарождающейся грамотности являются специально организованные образовательные ситуации, в которых ребенок взаимодействует со знаками как культурными средствами общения и передачи собственных мыслей;

– подготовка к письменной речи дошкольников в контексте зарождающейся грамотности позволяет сместить акцент с технической стороны на мотивационную, смысловую в освоении письма;

– кодирование информации – основа письменной речи. Дошкольники кодируют (создают) запись, а потом декодируют, вербализируют – рассказывают другим или наоборот. Так дети создают первые письменные («рисунковые») записи и читают (рассказывают) их другим;

– через опыт создания собственных записей и записей других дети приходят к пониманию, что более точно информацию можно закодировать в текст. Научиться создавать собственные тексты – это показать свою взрослость, что является мотивом к освоению письменной речи.

При проектировании и реализации образовательных ситуаций ориентирами выступали признаки успешных практик обучения грамоте, обозначенных А. Русаковым:

– «успешность занятий по грамоте определяется их сочетанием с другими занятиями и таким устройством жизни группы детей, который поддерживает их заинтересованность, доброжелательность инициативность;

– активный двигательный режим во время освоения грамоты;

– отказ от линейного (последовательного) планирования «успехов» детей; накопление опыта идет у каждого по-своему, но приводит в итоге к желаемым результатам;

– освоение письма детьми опережает чтение или не отстает от него;

– побуквенный метод обучения не доминирует, а лишь используется в большей или меньшей степени наряду с другими – складовым, слоговым, целыми словами;

– степень успеха рассматриваемых далее практик определяется не характеристиками детей, а профессиональной заинтересованностью педагога в ходе и результатах таких занятий» [4, с. 11].

Исходя из содержания лексических тем, воспитателями были запланированы коммуникативные ситуации по созданию образовательной среды print-rich, которые использовали в ходе образовательной деятельности, в режимных моментах и самостоятельной деятельности детей старшего дошкольного возраста.

В табл. 1 представлены мероприятия по обогащению образовательной среды групп по лексическим темам.

Приемная групповой комнаты – это большое пространство возможностей для формирования предпосылок грамотности, поэтому создание образовательной среды print-rich в группах педагоги начали с подписи индивидуальных кабинок воспитанниками группы. Ребята с большим удовольствием «перепечатывали» свои имена на листочки, рисовали свой портрет и прикрепляли их на видном месте, также была создана «Картотека имен», чтобы дети могли подписывать продукты своей изобразительной деятельности самостоятельно, используя карточки. Картотека находилась в свободном доступе, и дети могли посмотреть в любое время, как пишутся их имена. Карточки мобильны, поэтому дети могли взять ее с собой за стол и списать свое имя.

В рамках свободной деятельности воспитатели решили с дошкольниками повторить современный тренд: зашифровать свои имена с помощью нарисованных смайликов. Для того чтобы зашифровать имя, понадобились карандаши, листочки, буквы и фантазия. Все дети подготовительных и старших групп умеют писать или срисовывать своё имя, поэтому они сразу появились на листочке. Далее началось самое интересное: в качестве шифра детям было предложено на каждую букву имени подобрать слово, которое с неё начинается, и зарисовать соответствующим символом. Например, у Евы получился такой шифр: е – енот, в – волк, а – арбуз. У Кати: к – кошка, а – арбуз, т – таблетка, я – яблоко. Задание оказалось интересным и творческим.

В группах появились правила жизни детей в детском саду, созданные ими. На первых этапах педагоги обозначали правила картинками, дети с удовольствием их расшифровывали, пробовали догадаться, а затем дополнили карточки надписями, чтобы гости группы тоже могли соблюдать правила группы.

В рамках лексической темы «Посуда» детьми была сделана «Книга рецептов», в которую поместили любимые домашние рецепты. Ребята не только зафиксировали рецепты на бумаге, написав необходимые ингредиенты для создания блюда, но и потом делились с окружающими – рассказывали свои рецепты, раскрывали секреты приготовления. Детям настолько понравились рецепты друзей, что они записывали их для того, чтобы попробовать приготовить дома.

«Облако тегов» – метод визуализации информации, это ключевые слова, объединенные общей темой. Таким облаком по теме «Зима» педагоги решили подытожить лексическую тему. Дети с удовольствием включаются в такую работу. Для начала разделили обязанности: придумали и зафиксировали все слова по теме; выбрали будущий фон; вырезали, склеивали и раскрашивали детали; написали (напечатали) слова.

Детей привлекает написание и списывание слов, в такие моменты дошкольники чувствуют себя взрослыми – мне доверили написать буквы. Облако создано, но на этом его образовательный эффект не заканчивается. Самое увлекательное начинается, когда оно уже готово – с ним можно поиграть. Искать слова, знакомые буквы, первую и последнюю букву, самое длинное и короткое слово.

По теме «Африка» педагоги подготовили с ребятами «Парковку вопросов». На ней фиксировали интересующие ребят вопросы: «Сколько пальцев у слона?», «Почему у баобаба толстый ствол?», «Что такое мираж?», «Зачем носорогу рог?» и т. д. На каждый найденный вопрос фиксировали «Новость дня» – интересную информацию или открытие, которыми мы хотим поделиться со всеми. Подготовить новости – это серьезное дело, но и прочитать их тоже немаловажная задача. Взрослые вместе с детьми «расшифровывают» новости: те, кто не умеет читать, ищут для себя знакомые буквы в словах, догадываются с помощью рисунков, учатся внимательно слушать читающих, чтобы понять, о чем эта новость; те, кто умеет читать, с гордостью озвучивают новости вслух.

Таблица 1

Лексические темы

Тема	Элементы print-rich	Задачи по развитию речи
Наша группа	Оформление кабинок детей. Создание картотеки имен	Формирование предпосылок грамотности
Посуда	Книга рецептов любимых блюд	Развитие грамматически правильной связной речи
Зима	Облако тегов	Развитие коммуникативных навыков и речевых контактов
Африка	«Парковка» вопросов. Создание новостей дня	Обогащения активного и пассивного словарного запаса
Моя семья	Оформление семейного древа	Обучение составлению творческих описательных рассказов
Сказки	Составление дневника чтения. Опрос «Любимая сказка»	Ознакомление с литературными произведениями разных жанров, формирование их осмысленного восприятия
Космос	План деятельности на неделю	Формирование предпосылок грамотности
День Земли	Азбука темы	Развитие навыков звукового, буквенного анализа слов

В рамках лексической темы «Моя семья» каждый воспитанник создавал семейное древо дома вместе с родителями, в группе детского сада дополняли их необходимыми надписями. Беседуя между собой, ребята рассказывали о том, какая их семья, сколько у них родственников и какие у них есть семейные традиции.

В рамках темы «Сказки» воспитатели решили обратиться к творчеству К. Чуковского. Дети вспоминали, что сказка «Айболит» учит нас сопереживать и сочувствовать, сказка «Мойдодыр» приучает нас быть аккуратными, а «Муха-Цокотуха» – не бросать в беде своих товарищей. Все сказки хороши, но у каждого есть любимая. С помощью опроса удалось узнать, какая сказка К. Чуковского больше всего нравится детям. Детский опрос – это способ поддерживать зарождающуюся грамотность (использование культурных знаковых средств): не так-то просто в определённое поле вписать своё имя, соотнести его с ячейкой и подобрать подходящий символ. Кроме того, опрос – это статистическое исследование, которое дает возможность в интересной форме для детей закрепить количественный счет и сравнение множеств. Каждый ребёнок отдавал свой голос и подписывал своё имя под любимой сказкой. В результате больше всего голосов набрала сказка К. Чуковского «Путаница».

В завершении недели был изготовлен «Дневник читателя». Дети зарисовывали, записывали содержание произведения и героев прочитанного произведения. При регулярном ведении дневника чтения дети учатся анализировать произведение.

Перед началом космической недели педагоги составили вместе с детьми «Детский план» – это документ, который содержит формы предстоящей интересной деятельности детей, помогающий отслеживать достигнутое, определять перспективы дальнейших действий, являющийся следами собственных успешных проб. Ребята обращались к плану и даже находили в нем свои грамматические ошибки, все новые «правильные» слова мы поместили рядом с планом. Так, в своих рисунках дети использовали слова из новых карточек: «Космонавт», «Звёзды», «Путешествие», «Планета».

Всю неделю, посвященную лексической теме «День Земли», дошкольники создавали «Азбуку темы». Надо было вписывать напротив каждой буквы алфавита слова на тему, которые дети подбирали или узнавали в течение недели. Так педагоги с ребятами узнали новые слова, связанные с экологией земли, формировали навык печатания слов, развивали логическое мышление.

Работа по формированию предпосылок грамотности – это ежедневный уклад всей жизни группы, и частью этого уклада является использование технологии print-rich. В конце формирующего этапа было отмечено, что у детей появился интерес к надписям и знакам, у ряда детей появился навык чтения, дошкольники научились находить в текстах знакомые буквы, начали писать свои имена и даже фамилии самостоятельно, проявляли инициативу при создании плакатов, новостей, в записи информации.

На контрольном этапе исследования с целью проверки эффективности проделанной работы, нами была проведена диагностика по тем же методикам, что и на констатирующем этапе. При выполнении тестового задания «Фигуро-фоновое различение» (М. Фростик) на контрольном этапе исследования наблюдалась положительная динамика в развитии зрительного восприятия у детей, и были получены следующие результаты: 42 ребенка (58%) показали высокий уровень выполнения заданий; 18 детей (25%) были отнесены к среднему уровню развития зрительного восприятия и 5 детей (7%) отнесены к ниже среднему уровню. Низкого уровня выполнения заданий не было.

Для оценки уровня развития речи детей старшего дошкольного возраста как основы обучения грамоте и её предпосылок на контрольном этапе исследования мы использовали диагностические задания (О.А. Безрукова, О.Н. Каленкова). Анализ результатов выполнения детьми заданий также показал положительную динамику по всем направлениям развития речи у старших дошкольников и в целом – готовность детей к обучению грамоте: к высокому уровню готовности к обучению грамоте мы отнесли 57 детей, что составило 79% от общего количества ребят, участвующих в опытно-экспериментальной работе; 15 человек (21%) были отнесены к среднему уровню готовности, детей с низким уровнем готовности к обучению грамоте мы не выявили.

Для анализа образовательной среды в старших и подготовительных группах ДОО мы повторно использовали показатели шкал МКДО. Выделим те качественные изменения, которые произошли в результате создания среды print-rich.

По результатам оценки области качества «Содержание образовательной деятельности», группы показателей «Речевое развитие» мы получили следующие изменения: *показатель 3.3.3 «Развитие понимания речи и формирование предпосылок грамотности»* по *линии «Деятельность»* – дети отображают услышанное в своих рисунках, в письменной форме (даже самой неуклюжей), создавая подписи к объектам своего творчества, подписывают свое имя. Педагог поощряет воспитанника делать подписи и короткие записи.

Линия «Предметно-пространственная среда» – базовый уровень.

В оформлении используются надписи, детям доступен дидактический, игровой материал для развития предпосылок грамотности, соответствующий их возрастным характеристикам, выделены зоны речевой активности («уголок книги», «уголок «пиши – читай»).

Детям в группе доступны различные материалы и оборудование, стимулирующие развитие грамотности. Глазу ребенка доступны письменные фрагменты материалов, плакатов, информационных стендов, в том числе на созданные руками детей.

Показатель 3.3.5 «Освоение письменной речи». Линия «Деятельность» – базовый уровень.

Наблюдается системная работа по освоению письменной речи. Педагог связывает письменную речь с реализуемой детьми деятельностью (записывает вместе с детьми совместные планы, изготавливает указатели).

Педагог демонстрирует связь звуков и букв, дает чувственные опоры для выделения опознавательных признаков гласных и согласных звуков (особенности звучания и произнесения: голос, положение губ, зубов, языка и проч.).

Линия «Предметно-пространственная среда» – базовый уровень.

Пространство и его оснащение позволяет организовать различные формы взаимодействия с письменной речью. Детям доступны для самостоятельного использования различные дидактические материалы для знакомства с письменной речью (кубики с буквами, объемные буквы, магнитные буквы, наборы букв); различные пишущие средства (карандаши, фломастеры, ручки), а также различные поверхности для фиксации буквенных записей (письма) – бумага, доска, магнитная доска, стенд с прищепками.

Таким образом, полученные результаты исследования доказывают эффективность использования образовательной среды print-rich в формировании предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста. В своём исследовании мы показали, что обучение грамоте – это сложный многоуровневый процесс, который состоит из большого количества компонентов, и предметно-пространственная среда может быть эффективным условием для решения вопросов, связанных с развитием речи детей. В своём исследовании мы показали способы кодировки информации в среде, изучили и охарактеризовали особенности восприятия детьми представленной в таком виде информации: дети сначала постигают смысл кодирования информации, а потом, через опыт создания собственных записей и записей других, приходят к пониманию того, каким образом информацию можно закодировать, а затем и использовать в своей деятельности. Результаты развития речи детей в ходе исследования доказывают эффективность использования print-rich, так как данная среда, насыщенная знаками, и методика работы педагогов с её потенциалом позволили повысить уровень развития предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Таким образом, полученные результаты на контрольном этапе исследования показали правомерность выдвинутой гипотезы. В ходе исследования был выявлен педагогический потенциал особым образом сконструированной предметно-пространственной среды, апробированные способы её конструирования по типу print-rich и способы взаимодействия с детьми в ней дали положительные результаты в формировании предпосылок грамотности у детей старшего дошкольного возраста. Апробированные нами способы структурирования, обогащения среды, способы общения с детьми в среде по типу print-rich могут быть использованы педагогами в образовательной практике дошкольных организаций. Их использование представляется нам актуальным в вопросах развития речи дошкольников. Следует отметить, что нами были получены положительные результаты не только в развитии речи дошкольников, но и в формировании таких личностных характеристик как любознательность, активность, инициативность. В результате проведенного исследования мы можем заключить, что, поставленные цели и задачи были достигнуты.

Дальнейшие исследования педагогического потенциала развивающей предметно-пространственной среды могут быть направлены на определение способов её конструирования и обогащения для различных сфер дошкольного образования, в частности, особого внимания заслуживают вопросы формирования у современных дошкольников позиции субъекта деятельности, создания средовых условий, при которых ребенок будет проявлять активность, заинтересованность, самостоятельно ставить цели деятельности и планомерно её осуществлять.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. *Мышление и речь*. Москва: Лабиринт, 1999.
2. Артемова С.А., Алексеева М.А. Дистанционные формы организации взаимодействия логопеда и воспитателя с родителями в процессе коррекции общего недоразвития речи. *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2021; № 1: 85–91.
3. Цветкова Л.С. *Нейропсихология счета, письма, чтения: нарушение и восстановление*. Москва: Юристъ, 1997.
4. *Образовательные ситуации для формирования предпосылок к обучению грамоте у детей дошкольного возраста: сборник образовательных ситуаций*. Абакан: РОСА, 2023.
5. Баскаева О.В., Пьянкова С.Д. Дошкольное образование в контексте личностно-развивающего подхода. *Наука – образование – профессия: системный личностно-развивающий подход:* сборник статей. Москва: Перо, 2019: 100–102.
6. Волоскова Н.Н. *Трудности формирования навыка письма у учащихся начальных классов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Москва, 1996.

References

1. Vygotskij L.S. *Myshlenie i rech'*. Moskva: Labirint, 1999.
2. Artemova S.A., Alekseeva M.A. Distancionnye formy organizacii vzaimodejstviya logopeda i vospitatelya s roditelyami v processe korrekcii obschego nedorazvitiya rechi. *Korrekcionnaya pedagogika: teoriya i praktika*. 2021; № 1: 85-91.
3. Cvetkova L.S. *Nejropsihologiya scheta, pis'ma, chteniya: narushenie i vosstanovlenie*. Moskva: Yurist`, 1997.
4. *Obrazovatel'nye situacii dlya formirovaniya predposylok k obucheniyu gramote u detej doshkol'nogo vozrasta: sbornik obrazovatel'nyh situacij*. Abakan: ROSA, 2023.
5. Baskaeva O.V., P'yankova S.D. Doshkol'noe obrazovanie v kontekste lichnostno-razvivayuschego podhoda. *Nauka – obrazovanie – professiya: sistemnyj lichnostno-razvivayuschij podhod:* sbornik statej. Moskva: Pero, 2019: 100-102.
6. Voloskova N.N. *Trudnosti formirovaniya navyka pis'ma u uchaschihsya nachal'nyh klassov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 1996.

Статья поступила в редакцию 26.08.24

УДК 796/7 99 + 37.062 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-20-22

Vorobyova S.M., *senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: svechitos@gmail.com*
Donskikh V.V., *senior teacher, Moscow Aviation Institute (National Research University) (Moscow, Russia), E-mail: vic@mai.ru*

ABOUT UNIVERSITY SPORT SECTION ACTIVITY EXPERIENCE AND DEVELOPMENT OF METHODS OF STUDENT EDUCATION IN IT. In the article the authors talk about pedagogical ideas of student education, these ideas were realized in a university sport section in a multi-year period. These realized ideas affect sport training activity and an inner and value field of student development. The most important methods of work are designated; they had apparent results and could affect harmonious development of student personalities. The authors highlight the ideas of free experimental activities, creating a trusting atmosphere between students and between students and trainers, motivation through feasible sports achievements, building a value system. The work describes the internal atmosphere in the university sport section and how students feel in this atmosphere. Also the question is raised about the communication about student sport activities and student sport achievements and how this communication affects students and their action. The article summarizes the current results of sport section activity and creates a theoretical and practical basis for further improvement of the presented methods.

Key words: **students, sport section, university sport club, physical education, sport, shooting sport, healthy lifestyle, methods of training, psychological atmosphere, sport mass work**

С.М. Воробьева*, ст. преп., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: svechitos@gmail.com*
В.В. Донских*, ст. преп., Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет), г. Москва, E-mail: vic@mai.ru*

ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ ВУЗА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СПОСОБОВ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕЙ

В представленной статье авторы описывают педагогические идеи воспитания студентов, которые были реализованы в спортивной секции вуза в многолетнем периоде. Эти идеи оказывают влияние как на спортивно-тренировочную работу, так и на внутреннюю и ценностную сферы развития студентов. Выделяются наиболее значимые методы работы, которые привели к видимым результатам и благодаря которым предполагается гармоничное личностное развитие студентов. Авторы говорят об идеях свободной экспериментальной деятельности, создания доверительной атмосферы между студентами и между студентами и тренерами, мотивации посредством посильных спортивных достижений, построения ценностной системы. Рассматривается внутренняя атмосфера спортивной секции и то, как студенты себя в ней ощущают. Также поднимается вопрос о распространении информации о студенческих спортивных достижениях и их деятельности, а также о том, какое влияние это оказывает на студентов. В статье обобщены текущие итоги деятельности, и создается теоретическая и практическая база для дальнейшего совершенствования представленных методов.

Ключевые слова: **студенты, спортивная секция, вузовский спортивный клуб, физическое воспитание, спорт, пулевая стрельба, здоровый образ жизни, методика подготовки, психологическая атмосфера, спортивно-массовая работа**

Спортивное направление в вузах является приоритетным при реализации внеучебного физического воспитания [1]. Большой воспитательный потенциал имеют студенческие спортивные клубы и вузовские спортивные секции [2]. Значимость создания вузовских секций по различным видам спорта и их развития неоспоримы.

Благодаря интеграции массового студенческого спорта в систему университетского образования происходит укрепление социального здоровья студентов, их гармоничное развитие, интеллектуальное и нравственное воспитание [3]. Отмечается большой потенциал «спортизации» физического воспитания студенческой молодежи для решения задач по развитию морфофункциональных способностей и усваиванию нужного объема двигательной активности с учетом студенческих интересов [4].

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью систематизации знаний, полученных практическим путем, при осуществлении деятельности спортивной секции вуза. Настоящее исследование посвящено работе секции пулевой стрельбы в Московском авиационном институте (национальном исследовательском университете), но не с точки зрения внедрения конкретного тренировочного плана, а с позиции претворения в жизнь различных общих идей, которые служат достижению как спортивных целей, так и целей общего развития студента как личности через внеучебную деятельность. Цель исследования – обобщить опыт работы тренеров-преподавателей в спортивной секции вуза, реализованный в течение нескольких лет. Для достижения поставленной цели обозначены следующие задачи: выделить и описать наиболее значимые реализованные педагогические идеи; оценить их влияние на деятельность вузовской спортивной секции; обобщить и описать наблюдаемые результаты реализации этих идей.

Научная новизна исследования заключается в уникальном опыте работы тренеров-преподавателей вузовской спортивной секции пулевой стрельбы, который был структурирован, обобщен и описан для возможности его дальнейшего совершенствования и развития, в том числе другими специалистами. Теоретическая значимость исследования заключается в описании педагогических идей и их последствий, что предполагает научную дискуссию и теоретическое построение моделей условно идеального тренировочного процесса, применимого в массовом студенческом спорте, культивируемого в вузовских секциях. Практическая значимость состоит в передаче педагогических идей, которые возможно реализовать и испытать в других вузовских спортивных секциях для улучшения результатов их деятельности и поиска дальнейших путей совершенствования.

За период с 2017 г. по настоящее время (2024 г.) в секции пулевой стрельбы Московского авиационного института (национального исследовательского университета), помимо внедрения конкретных методик тренировочной подготовки, были реализованы различные общие педагогические идеи, которые в перспективе оказали влияние на работу секции и поведение в ней студентов. Тренерами-преподавателями велись наблюдения за отдаленными последствиями (в периоде от года и больше). Для описания полученных результатов используется метод обобщения.

Важным оказалось наличие у тренеров-преподавателей секции определенной свободы действий. Естественно, их деятельность предполагает подготовку документации и работу по ней [5], однако возможность иметь большую свободу действий в индивидуализации подхода, разработке тренировочного плана и реализации экспериментальных методик подготовки позитивным образом сказалась на развитии спортивной секции. Ежегодно в систему подготовки вносились те или иные экспериментальные методики. Те из них, которые не имели положительных результатов, исключались. Оставлялись те, которые привели к объективной результативности (без ущерба психологическому самочувствию) или, по субъективным наблюдениям, имели положительное влияние на психологическую атмосферу, повышали общую эффективность работы. Это было бы невозможным без свободы экспериментальной деятельности. Например, впервые специальная методика отбора в секцию была применена в 2018 году [6], в последующие годы в нее были внесены организационные доработки. Методика почти не определяет физические показатели и технические навыки и ориентирована на психологическую составляющую отбираемых кандидатов, что допустимо с учетом рассматриваемого вида спорта. С одной стороны, методика показала свою эффективность

и продолжает применяться до настоящего времени. С другой стороны, она имеет элементы субъективности, возможны ошибки человеческого фактора. Однако с учетом наличия свободы действий и возможности экспериментальной деятельности ежегодно в имеющуюся методику отбора вносятся изменения, что постепенно позволит сделать ее более совершенной и объективной. Также, например, дорабатываются объективные критерии отбора в сборную команду университета; определено оптимальное ежегодное количество студентов в секции во всех группах в соответствии с материально-техническим оснащением спортивной базы и возможностью подготовки резервного состава сборной команды; улучшаются конкретные тренировочные методики. Если бы тренеры были «зажаты» строгими рамками, это не позволило бы им улучшать тренировочную деятельность, в том числе за счет предложений, выносимых самими студентами.

Еще одна важная невещественная составляющая структуры спортивной секции – это имеющаяся атмосфера, внутренняя психологическая среда. В случае рассматриваемой спортивной секции был выбран курс на создание доверительной обстановки, при которой стиль тренерского руководства является дружеским и лояльным в части внетренировочной деятельности, более строгим в части непосредственно тренировок, но с поправкой на имеющиеся цели студентов (не всем студентам необходимы спортивные достижения). Цель создания такой среды внутри спортивной секции – возможность студентам иметь в вузе место, которое они смогут посещать не только с целью реализации спортивного потенциала, но и с целью психологического отдыха и общения. При реализации такого стиля управления было важным не уйти в сторону излишней «мягкости» и непоследовательности. Пожалуй, такой стиль руководства секцией больше всего приближен к демократическому стилю тренерского управления [7]. Таким образом, студенты, понимая основную цель секции как спортивную, тем не менее имеют возможность находиться в атмосфере, которую они сами характеризуют как «хорошую», «приятную» [8]. За счет такой атмосферы решается несколько важных задач. Взаимный обмен опытом позволяет студентам находить решения тех или иных небольших спортивно-технических проблем без вмешательства тренера-преподавателя, что развивает в студентах самостоятельность, инициативность, креативность. Доверительная атмосфера секции позволяет установить доверительную связь между тренерами и студентами, что позволяет, во-первых, искать пути решения сложных психологических проблем, мешающих развитию в спорте (при высоком уровне доверия студент будет готов делиться этими проблемами, обсуждать их), во-вторых, лучше понимать поведенческие модели студентов, причины их поступков. Это делает управление еще более эффективным, кроме того, позволяет находить компромиссы и общие цели, которые становится возможным достигнуть общими усилиями (предполагается, что в достижении собственной цели студент будет заинтересован больше, чем если эта цель будет навязана ему извне; либо необходимо, чтобы студент цель, пришедшую извне, стал считать собственной).

Мотивационная составляющая была реализована через получение наград в процессе спортивной деятельности. Например, по мере роста стрелковой результативности студенты имеют возможность получать лучшее спортивное снаряжение (специальные стрелковые куртки, более совершенное спортивное оружие). В секции проводятся внутренние соревнования по нескольким стрелковым упражнениям с разделением на разные категории обучающихся (начальный уровень; учебно-тренировочная группа; кандидаты и члены сборной команды), а в конце каждого семестра проводится стрелковая итоговая контрольная, по результатам которой награждаются лучшие в своих категориях студенты. Также проводится стрельба на соревнованиях на выполнение разрядных нормативов согласно Единой всероссийской спортивной классификации, при выполнении которых студенту оформляется спортивный разряд, выдаются разрядная книжка и значок. Наличие прямой связи «работа – материальный результат», по наблюдению тренеров-преподавателей, является мощной мотивацией для студентов к спортивному развитию и совершенствованию. Это наблюдалось как в частных случаях (увеличение количества тренировок конкретным студентом при наличии результативности, которая позволяет выполнить разрядный норматив или занять призовое место на внутренних соревнованиях, особенно это было заметно на фоне предыдущей низкой посещаемости), так и в целом по всей группе обучающихся студентов (обозначение студентами, что их цель – выполнить разряд или занять призовое место). В основном наблюдались положительные внешние эмоциональные реакции студентов на получение наград и поздравления студентов друг друга с тем или иным достижением. При этом оказалось важным предлагать студентам «включиться» в эту «игру» со спортивными достижениями без ожиданий предварительной обязательной тренировочной результативности (во внутренних соревнованиях участвуют студенты групп начальной подготовки, но соревнуются они с равными себе). Если в секции отсутствуют предложения по видимым спортивным достижениям (самое простое – это проведение внутренних соревнований, пусть даже неофициальных), то студент не может знать, интересно ему это будет или нет. В данном случае в секции мотивация студентов к спортивным достижениям была сформирована посредством предложения возможности таких достижений. При этом спортивные достижения должны быть посильны студентам разного уровня. Попытка поставить соревноваться в одной категории начинающих и кандидатов в сборную команду закономерно привела к демотивации начинающих («это бесполезно пробовать, я не смогу быть лучше, чем он»). Спортивные победы должны быть «постепенными»: студент группы начальной подготовки переводится на соревнованиях в более сильную группу после определенных достижений в своей категории. При этом остается некоторое количество студентов, которые вообще не показывают результативности. Их меньшинство, однако подходы к ним пока продолжают подбираться экспериментальным путем.

Из такой идеи «постепенности достижений» следует идея по улучшению психологического комфорта в секции, выражающаяся в отношении тренера и остальных студентов к спортивному результату. Изначально в секции культивировались реакции, связанные с осуждением условно плохого результата («нельзя попадать ниже девятки», «не уверен в том, что попадешь в десять, – не стреляй», «нельзя тратить патроны на плохие выстрелы» и т. д.). Затем методика была изменена, и в секции был создан принцип отсутствия оценочного суждения о результате с позиции «плохо/хорошо», стала применяться позиция «результат – закономерное последствие определенных технических действий». Многим студентам не требуется дополнительное осуждение тренера по части условно «плохого» выступления. Наличие психологических проблем («синдром отличника», патологический перфекционизм и т. д.) у некоторых студентов заставляет их заниматься самобичеванием без дополнительного влияния извне. Скорее, тут встает вопрос о том, чтобы помочь студенту-спортсмену преодолеть собственные психологические проблемы и научиться принимать свой спортивный результат таким, какой он есть, чтобы расти дальше, а не мучиться неадекватной самооценкой достижений из-за завышенных ожиданий такого результата, которому на текущем этапе не соответствует технический уровень. Реализация такого принципа привела к тому, что студенты-спортсмены стали меньше бояться собственных результатов и больше экспериментировать на тренировках в попытках найти оптимальную технику и тактику работы. Может быть, такая методика не может применяться в спорте высших достижений, но в нашем случае речь идет о массовом студенческом спорте в секции вуза. Обозначение ценности спортивного достижения конкретного студента самого по себе (а не в сравнении с результатами лучших спортсменов) позволило, во-первых, поднять интерес студентов к спортивному развитию (до их возможного уровня, который, в том числе, определяется затрачиваемым временем, которое студенты распределяют в соответствии со своими приоритетами); во-вторых, увеличить количество положительных эмоций, получаемых студентами от занятий видом спорта; в-третьих, опять же, создать более доброжелательную атмосферу в секции.

К вопросу об атмосфере. Она, в том числе, определяется стилем руководства, когда создается не жесткая конкурентная борьба, а сотрудничество между членами секции. Ценность достижения студента в отрыве от достижений остальных позволила создать среду, в которой студенты, скорее, растут вместе, помогая друг другу, нежели задаются целью быть лучше кого-то. По крайней мере, об этом говорят внешние положительные эмоциональные реакции студентов, проявляемые ими относительно достижений друг друга. На текущем этапе требуется более глубокий анализ отношений сотрудничества внутри коллектива рассматриваемой секции.

За несколько лет в рассматриваемой спортивной секции была реализована информационная поддержка (распространение информации об успехах секции посредством инструментов сети Интернет; также присутствовало устное распространение информации между студентами как внутри вуза, так и за его пределами). Имея минимальные обязательства по отчетности в части успешного выступления на соревнованиях, тренеры-преподаватели секции имеют возможность применять экспериментальные методы и способы распространения информации, контролируя ее. Информационное освещение дало следующие эффекты. Во-первых, если о спортивной секции знает больше студентов, в нее стремится отобраться больше кандидатов, а из большего количества кандидатов можно выбрать тех, кто соответствует виду спорта по наибольшему количеству критериев. Во-вторых, распространение информации за пределами вуза позволило некоторым абитуриентам, которые занимаются определенным видом спорта, выбрать вуз не только по имеющимся учебным специальностям, но и по наличию сильной секции по нужному виду спорта. Абитуриенты смогли не только получать высшее образование, но и продолжать занятия видом спорта. В-третьих, информационное освещение позволило поднять ценность успехов команды вуза. Получение сильного массового позитивного отклика в ответ на спортивные успехи может быть одним из средств мотивации на дальнейшую деятельность. В-четвертых, освещение информационными источниками деятельности секции и успехов её студентов становится одним из инструментов побуждения к материальному обеспечению такой секции.

За прошедшие несколько лет рассматриваемая спортивная секция воплотила следующие идеи: возможность экспериментов при реализации программы подготовки; создание доверительной атмосферы внутри секции; информационное освещение жизни и событий секции; мотивация студентов через посильные спортивные достижения на каждом этапе технического развития навыков; ориентация ценностей на личное достижение каждого отдельного студента-спортсмена. Это привело к формированию спортивной клубной структуры, которая решает задачи физического воспитания и одновременно помогает гармоничному личностному росту студентов, в процессе которого они могут лучше понять собственную жизненную траекторию. Имеющийся положительный опыт может быть применен другими специалистами в сфере массового спорта. Дальнейшую перспективу авторы видят в продолжении отбора позитивных идей воспитания и обучения и их реализации на практике.

Библиографический список

1. Зорина С.Д. Анализ содержания внеучебного физического воспитания в различных вузах России и зарубежья. *Проблемы и перспективы развития образования в России*. 2013; № 23: 191–194.
2. Садовой В.П. Студенческий спортивный клуб как эффективная форма воспитания студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования*. 2017; № 6 (67): 352–354.
3. Губанов В.С., Данилов А.И., Пушкарев И.Г. Некоторые аспекты физического воспитания студентов в высших учебных заведениях. *Смоленский медицинский альманах*. 2016; № 2: 171–174.
4. Элипханов С.Б., Батукаев А.А., Цетиев А.А. Интересы студенческой молодежи к различным формам физкультурно-спортивной деятельности. *Теория и практика физической культуры*. 2020; № 9: 37–39.
5. Кудрявцев А.В. Разработка информационной системы «кафедра» для генерации и хранения документов. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 8: 83–88.
6. Воробьева С.М., Донских В.В. Разработка вариативной методики первичного отбора в секцию пулевой стрельбы в условиях неопределенности. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2019; № 1 (167): 68–72.
7. Ильин Е.П. *Психология спорта*. Санкт-Петербург: Питер, 2008.
8. Воробьева С.М. Мотивация студентов к занятиям пулевой стрельбой. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018; № 11 (165): 50–53.

References

1. Zorina S.D. Analiz soderzhaniya vneuchebnogo fizicheskogo vospitaniya v razlichnyh vuzah Rossii i zarubezh'ya. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii*. 2013; № 23: 191-194.
2. Sadovoj V.P. Studencheskij sportivnyj klub kak `effektivnaya forma vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2017; № 6 (67): 352-354.
3. Gubanov V.S., Danilov A.I., Pushkarev I.G. Nekotorye aspekty fizicheskogo vospitaniya studentov v vysshih uchebnyh zavedeniyah. *Smolenskij medicinskij al'manah*. 2016; № 2: 171-174.
4. `Eliphanov S.B., Batukaev A.A., Cetiev A.A. Interesy studencheskoj molodezhi k razlichnym formam fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nosti. *Teoriya i praktika fizicheskoj kul'tury*. 2020; № 9: 37-39.
5. Kudryavcev A.V. Razrabotka informacionnoj sistemy «kafedra» dlya generacii i hraneniya dokumentov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 8: 83-88.
6. Vorob'eva S.M., Donskih V.V. Razrabotka variativnoj metodiki pervichnogo otbora v sekciyu pulevoj strel'by v usloviyah neopredelennosti. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2019; № 1 (167): 68-72.
7. Il'in E.P. *Psihologiya sporta*. Sankt-Peterburg: Piter, 2008.
8. 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 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-22-26

Vorontsova A.S., *senior teacher, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alina_orehova@bk.ru*

MANAGERIAL ASPECTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTOR IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The article studies the use of managerial aspects in the professional interaction of a head and a physical education instructor in the process of professional preparation of this category of specialists in a preschool educational organization. Directions, criteria and indicators of professional competence of physical education instructors are marked. A structural and functional model of professional training of an instructor is developed according to the physics of the sphere of preschool education, its main blocks are presented. The role of the activity of the urban professional methodological association (PMO) of physical education instructors in the process of their professional training is outlined. The main modules for the implementation of PMO activities are highlighted. The designed model is tested on the basis of Kindergarten No. 43 in Slavgorod, Altai Krai. Prospects for further research of the problem are outlined.

Key words: **professional competence, PE instructor, head of preschool educational institution, organization of physical education and recreation work, professional methodological association**

А.С. Воронцова, *ст. преп., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alina_orehova@bk.ru*

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Статья посвящена использованию управленческих аспектов при профессиональном взаимодействии руководителя и инструктора по физической культуре (далее – инструктор по ФИЗО) в процессе его профессиональной подготовки в условиях дошкольной образовательной организации (далее – ДОО); охарактеризованы направления деятельности, критерии и показатели профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО в ДОО; разработана структурно-функциональная модель профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО сферы дошкольного образования и представлены ее основные блоки; обозначена роль деятельности городского профессионального методического объединения (далее – ПМО) инструкторов по ФИЗО в процессе их профессиональной подготовки; выделены основные модули реализации деятельности ПМО; проведена апробация сконструированной модели на базе МБДОУ «Детский сад № 43» г. Славгорода Алтайского края. Намечены перспективы дальнейших исследований поставленной проблемы.

Ключевые слова: **профессиональная компетентность, инструктор по ФИЗО системы дошкольного образования, руководитель ДОО, организация физкультурно-оздоровительной работы, профессиональное методическое объединение**

В условиях модернизации и реформирования системы образования одним из значимых направлений деятельности дошкольного учреждения является развитие кадрового потенциала. Современные тенденции развития образования обосновывают динамические изменения в содержании профессионально-педагогической деятельности специалистов дошкольного образования, что детерминирует насущную необходимость поиска средств, направлений в структуре их профессионального развития.

Актуальность темы исследования обусловлена тем, что требуется повышенное внимание и дальнейшее улучшение в практике деятельности ДОО процесса качественной профессиональной подготовки такой категории специалистов, как инструктор по ФИЗО для обеспечения, сохранения и укрепления здоровья детей в ДОО.

Цель исследования – разработка и апробация структурно-функциональной модели управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО в условиях деятельности ДОО.

Цель обусловливает решение поставленных задач:

– проанализировать показатели профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО по выделенным критериям;

– рассмотреть влияние и роль городского ПМО как средства оптимизации профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО в ДОО;

– обозначить модули, содержание их планирования, ожидаемые результаты в деятельности ПМО инструкторов по ФИЗО;

– сконструировать модель управления профессиональной подготовкой специалистов данной категории;

– уточнить управленческие аспекты в деятельности руководителя и инструктора по ФИЗО ДОО, совершенствующие процесс их профессиональной подготовки;

– сформулировать требования к сконструированной модели управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО;

– уточнить основные направления деятельности, критерии и показатели профессиональной компетентности инструктора по ФИЗО в условиях ДОО.

Научная новизна обусловлена определением возможностей продуктивного использования сконструированной модели управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО в практике деятельности ДОО.

Теоретическая значимость состоит в том, что данные исследования обогащают представления о возможностях интегративного использования управленческих аспектов в деятельности руководителя ДОО и работы муниципального ПМО в условиях профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО.

Практическая значимость работы обосновывает возможность комплексного внедрения созданной структурно-функциональной модели управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО на базе конкретного ДОО и управленческих аспектов при взаимодействии с руководителем ДОО в процессе его профессионального становления.

При подготовке статьи автором использовались следующие методы: анализ теоретических источников по изучаемой проблеме; организация планирования физкультурно-оздоровительной деятельности, её мониторинг в ДОО с учетом того, что автор статьи в течение 5 лет работал в должности инструктора по ФИЗО в МБДОУ ЦРР – «Детский сад № 217» г. Барнаула Алтайского края; проводилась систематизация и обобщение полученных выводов на основе анализа работы ПМО за учебный год.

Для контроля уровня сформированности профессиональных компетенций (до и после внедрения сконструированной модели) в условиях деятельности ПМО инструкторов по ФИЗО нами были разработаны специальные анкеты, опросники, задания, отражающие комплекс знаний, умений, навыков, ценностно-профессиональных отношений, которые продемонстрировали респонденты, включенные в процесс исследования.

Успешная реализация поставленных перед дошкольным образованием задач возможна только при условии наличия у педагога сформированной профессиональной компетентности.

Анализ теоретической литературы по обозначенной проблеме свидетельствует, что «профессиональная компетентность – системное явление, сущность которого состоит в интеграционном единстве педагогических знаний, опыта, свойства и качеств личности педагога, позволяющих эффективно осуществлять педагогическую деятельность, целенаправленно организовывать процесс педагогического взаимодействия, а также личностное развитие и самосовершенствование специалиста» [1, с. 9]. И.А. Колесникова понимает ее как «профессионально-личностную характеристику, обусловливающую готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретный исторический момент нормами, стандартами, требованиями» [2, с. 67]. М.А. Чошанов считает, что «это не просто обладание знаниями, а постоянное стремление к их обновлению и использованию в конкретных условиях, то есть владение оперативными и мобильными знаниями, гибкость и критичность мышления, подразумевающая способность импровизировать, выбирать оптимальные, эффективные решения профессиональной деятельности» [3, с. 4].

В условиях модернизации дошкольного образования и обновления его содержания все педагоги и специалисты ДОО должны быть компетентными по трем направлениям педагогической деятельности и транслировать сформированные показатели профессиональной компетентности. Уточним критерии профессиональной компетентности по приоритетным направлениям работы инструктора по ФИЗО в области дошкольного образования.

Первое направление – воспитательно-образовательная деятельность:

– критерии профессиональной компетентности: осуществление целостного процесса воспитания и обучения детей при реализации физкультурно-оздоровительной работы в ДОО; создание развивающей, активно-оздоровительной предметно-пространственной среды; сохранение и укрепление здоровья дошкольников; формирование навыков здорового образа жизни;

– показатели профессиональной компетентности: аналитическое – знание содержания, методов, средств и организационных форм физкультурно-оздоровительной работы; способность успешно формировать знания, ценностные ориентации и установки в области физической культуры; умения и навыки моделировать новые формы физкультурно-оздоровительной работы, проектирование процессов её развития, выделенных в образовательной программе ДОО с учетом требований федеральной образовательной программы дошкольного образования; способность и коммуникативные умения организовывать и руководить видами детской деятельности, в том числе их двигательной активностью, в течение повседневной жизнедеятельности ДОО.

Второе направление – организационно-методическая деятельность:

– критерии профессиональной компетентности: проектирование, планирование и реализация педагогической работы на основе анализа результатов физкультурно-оздоровительной работы и уровня заболеваемости детей в ДОО;

– показатели профессиональной компетентности: организационно-планирующие – способность проектировать, планировать и осуществлять физкультурно-оздоровительную работу в системе деятельности ДОО; владение основными технологиями процедур инновационной деятельности, педагогического проектирования и мониторинга.

Третье направление – социально-педагогическая деятельность:

– критерии профессиональной компетентности: формирование представлений о культуре здоровья и ценностном отношении к нему; систематизация информации, создание портфолио детей и взрослых о практике ведения здорового образа жизни в условиях семьи; планирование и реализация консультативной помощи семьям воспитанников, педагогам;

– показатели профессиональной компетентности: контрольно-коррекционное – владение здоровьесберегающими технологиями; способность организовывать физкультурно-оздоровительные и спортивные мероприятия, их мониторинг в ДОО; умение вести разъяснительную педагогическую и профилактическую работу с родителями, специалистами ДОО.

В становлении и формировании профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО в ДОО на основе выделенных критериев особое значение отводится реализации управленческих аспектов в деятельности руководителя, методиста ДОО, позволяющих совершенствовать не только уровень мастерства этой категории специалистов, но и оптимизировать организацию физкультурно-оздоровительной работы ДОО в целом.

Опыт практической деятельности в системе работы ДОО свидетельствует, что «последние десятилетия отмечается тенденция к ухудшению здоровья детского населения, что значимо инициирует сегодня целенаправленную и качественную организацию физкультурно-оздоровительной работы» [4, с. 244], которая способствует формированию физического и гармонично-личностного развитие детей [5]. Эти позиции детерминируют необходимость организации процесса управления системой профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО в системе деятельности ДОО.

Управление системой физкультурно-оздоровительной работы в процессе профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО мы рассматриваем «как управление множеством взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных определенным целям: сохранение и укрепление здоровья ребенка, его эмоционального благополучия, организация продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса, разработки и внедрения инновационных процессов» [6, с. 44].

Управленческий аспект в процессе профессионального становления инструктора по ФИЗО реализуется первоначально через содержательное методическое сопровождение его деятельности со стороны руководителя и методиста ДОО.

На данном этапе управленческая деятельность руководителя и инструктора по ФИЗО может рассматриваться в следующих аспектах: анализ, планирование, прогнозирование, организация, создание мотивации, мониторинг и контроль.

Обязательным условием реализации оптимального содержания управленческих аспектов руководителя при профессиональной подготовке инструктора по ФИЗО является анализ и учет конкретных возможностей, ресурсов, условий локаций и помещений ДОО, его территории; актуальных трендов профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО в единстве его субъектной и объектно-предметной системы управления профессиональным развитием; самостоятельное проектирование и выполнение индивидуального образовательного маршрута инструктором по ФИЗО при использовании активных форм целенаправленного методического сопровождения.

Реализация управленческих аспектов в деятельности руководителя при организации физкультурно-оздоровительной работы в ДОО позволяет интегрировать полноценный цикл этапов управления профессиональным развитием инструктора по ФИЗО – от постановки цели, задач до их внедрения в практику педагогической деятельности.

Модернизация современного дошкольного образования предполагает применение моделирования и проектирования в управлении системой профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО в условиях ДОО.

В теоретической литературе моделирование рассматривается «как высшая и особая форма наглядности и определяется как система элементов, воспроизводящая определенные стороны, связи, функции предмета исследования» [7, с. 323–324]. В основе моделирования представлено «определенное соответствие между исследуемым предметом и его моделью» [8, с. 47–48]. В.Н. Введенский считает, что «моделирование систематизирует знания об изучаемом явлении или процессе, обосновывает направления более целостного описания, помогает увидеть содержательные связи между компонентами модели; способствует созданию целостной классификации рассматриваемого явления, процесса» [9, с. 52].

Сконструированная нами структурно-функциональная модель управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО в ДОО демонстрирует механизм специфики деятельности данной категории специалиста (рис. 1).

Остановимся подробнее на каждом компоненте модели.

Основу целевого блока составляют социальный заказ, цель, задачи сконструированной модели.

В контексте нашего исследования социальный заказ характеризуется государственным заказом, отраженным в требованиях федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, Профессионального стандарта «Педагог», потребностями и индивидуальными особенностями педагогического коллектива, организацией методической работы в ДОО.

Содержательный блок модели состоит из компонентов формирования показателей профессиональной компетентности инструктора по ФИЗО.

Организационно-деятельностный блок обосновывает формы и методы работы инструктора по ФИЗО, а также совокупность педагогических условий, оптимизирующих процесс управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО в условиях ДОО.

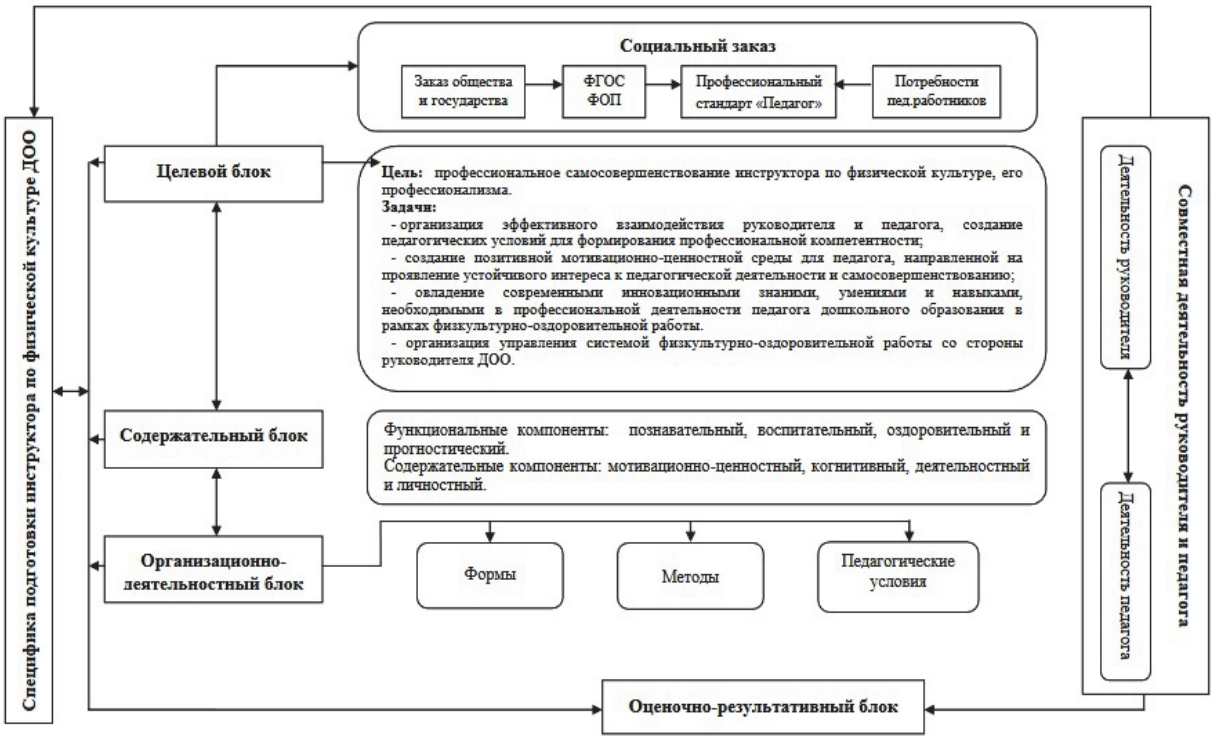


Рис. 1. Структурно-функциональная модель управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО в условиях ДОО

Оценочно-результативный блок представляет собой комплекс диагностического инструментария для проведения оценки по показателям профессиональной компетентности.

Содержание сконструированной модели ориентировано на достижение конечного результата – качественной профессиональной подготовки специалиста, его самосовершенствования и саморазвития. Мы полагаем, что соотношение содержательных направлений целевого и оценочно-результативного блоков сконструированной модели позволяет синхронизировать качество профессиональной подготовки инструктора по ФИЗО в условиях ДОО и повысить уровень его профессиональных компетенций.

Управленческий аспект в системе профессионального становления инструктора по ФИЗО реализуется также в разработке содержания и требований к функциональным обязанностям, должностной инструкции специалиста, организации преемственности в работе воспитателей возрастных групп, создании системы мониторинга с целью эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы при организации процедуры внутренней системы оценки качества дошкольного образования в ДОО.

Эффективность действия сконструированной модели управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО проверялась на базе МБДОУ «Детский сад № 43» города Славгорода Алтайского края (это учреждение имеет 6 филиалов – детских садов). Педагогический коллектив учреждения на основе конкурсного отбора был включен в 2023 году в состав инновационного кластера «Детский сад – маршруты развития» на базе ФГБОУ ВО «АлтГПУ» как стажировочная площадка.

Для апробации сконструированной модели мы создали городское ПМО для инструкторов по ФИЗО ДОО г. Славгорода в составе 12 педагогов. В течение учебного 2022–2023 года в структуре деятельности ПМО мы реализовывали содержательные и интересные методические мероприятия, включающие содержание следующих модулей при планировании деятельности (табл. 1).

Апробация созданной структурно-функциональной модели управления профессиональной подготовкой инструктора по ФИЗО в условиях ДОО и деятельности ПМО включала 3 этапа: подготовительный, основной, итоговый.

Подготовительный этап предполагал оценку показателей профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО, создание на базе МБДОУ «Детский сад № 41» ПМО для инструкторов по ФИЗО г. Славгорода, конкретизацию графика проведения методических мероприятий с детьми, их родителями, педагогами по физкультурно-оздоровительной работе во всех шести ДОО, организацию теоретико-практических семинаров, образовательных эдутонов с руководителями и методистами ДОО по внедрению содержательных блоков сконструированной модели в практическую деятельность детских садов.

Таблица 1

Планирование деятельности ПМО инструкторов по ФИЗО ДОО

№	Форма организации	Ожидаемый результат
1.	**Модуль 1. «Воспитание навыков и привычек культуры поведения, гигиенических навыков»**	
	Открытые просмотры видов детской деятельности; мастер-классы; проектная деятельность; творческие мастерские и гостиные	Воспитание культурно-гигиенических навыков; привитие культуры питания дома и в детском саду; воспитание гуманных качеств
2.	**Модуль 2. «Физическая культура и спорт»**	
	Физкультурные досуги, развлечения и праздники; обучение плаванию и праздники в воде («Вместе с мамой, вместе с папой»; «День бегуна»); участие в спартакиадах и соревнованиях между ДОО); туристические прогулки	Формирование устойчивой потребности в двигательной активности, интереса к физической культуре, знакомство с видами спорта, встречи со спортсменами
3.	**Модуль 3. «Оздоровительные мероприятия в ДОО и семье»**	
	Утренний прием детей на улице, проведение зарядки на спортивной площадке; комплексное, системное закаливание; занятия в бассейне; профилактический, предупредительный массаж, консультирование семей, тематические вечера для родителей	Профилактика простудных заболеваний в условиях ДОО и семьи. Снижение заболеваемости детей. Развитие физических качеств
4.	**Модуль 4. «Лечебная физкультура»**	
	Детский фитнес (система Пилатес, игровой стрейчинг, логоритмика, степ-аэробика, элементы йоги и другие).	Формирование правильной осанки и профилактика плоскостопия у дошкольников. Развитие физических качеств, координации
5	**Модуль 5. «Внедрение современных здоровьесберегающих технологий»**	
	Образовательная кинезиология; терренкуры; фитболгимнастика; дыхательная гимнастика и другие	Формирование на этапе дошкольного детства потребности к ценностному отношению своего здоровья

Оценка показателей профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО по выделенным критериям представлена на рис. 2 (подготовительный этап).

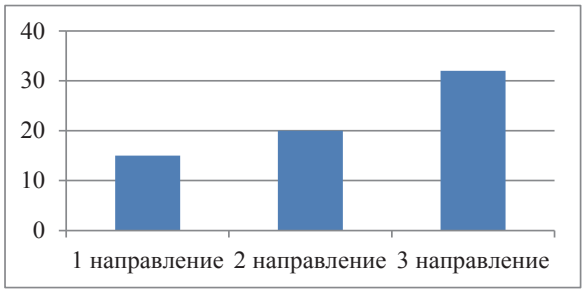


Рис. 2. Показатели уровня профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО (до внедрения модели и работы ПМО)

Итоги, представленные на рис. 2, свидетельствуют о низких показателях уровня профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО ДОО: зафиксированы проявления её оценки в диапазоне от 15% до 32% (опрошено 12 педагогов).

Основной этап исследования включал внедрение в практическую деятельность блоков структурно-функциональной модели управления процессом подготовки инструкторов по ФИЗО в условиях ДОО с целью совершенствования их профессиональных компетенций при организации физкультурно-оздоровительной работы. На этом этапе были реализованы активные формы методического сопровождения деятельности инструкторов по ФИЗО: семинары-практикумы «Использование квест-технологий на занятиях по физической культуре с детьми-дошкольниками», «От движения – к мышлению «кинезиология»», модельные физкультурные занятия с детьми «Воркаут для дошкольников», «Спортивный квест «Сказка за сказкой – мы любим спорт!»».

В структуре деятельности ПМО инструкторами по ФИЗО были систематизированы и конкретизированы согласно этапам дошкольного возраста карты-схемы «Основные виды движений на физкультурных занятиях», комплексы утренней гимнастики, «Дыхательные упражнения»; подготовлены серии консультаций-презентаций для родителей воспитанников «Как заинтересовать ребенка занятиями физической культурой», «Профилактика психоэмоционального напряжения у детей дошкольного возраста. Физкультурная терапия», «Физическая готовность детей к школьному обучению», «Игры добрососедства – командные соревнования между ДОО» (старший дошкольный возраст).

На итоговом этапе исследования был организован тематический контроль – «Совершенствование физкультурно-оздоровительной работы в ДОО», «Здоровьсберегающие технологии в ДОО», «Взаимодействие инструктора по ФИЗО и воспитателей возрастных групп на занятиях и в свободной деятельности», отмечена результативность деятельности ПМО. По итогам тематического контроля было проведено производственное совещание для педагогов шести филиалов детских садов, участвующих в исследовании, на котором обсуждались итоги проделанной работы и представлены результаты оценки показателей сформированного уровня профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО после реализации сконструированной модели управления их профессиональной подготовкой в условиях ДОО (рис. 3).

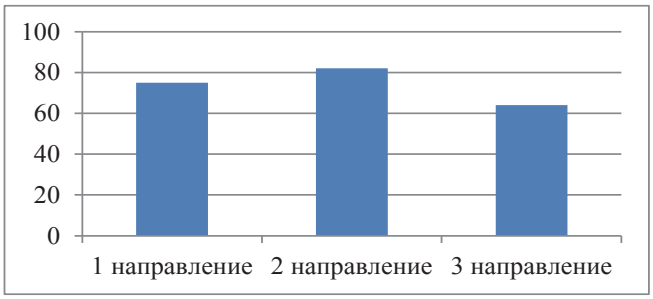


Рис. 3. Показатели сформированного уровня профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО (после внедрения модели и итогов деятельности ПМО)

Результаты, представленные на рис. 3, свидетельствуют о позитивной динамике уровня сформированности показателей профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО в ДОО на основе внедрения сконструированной модели и деятельности ПМО в течение учебного года (с сентября 2022 года по сентябрь 2023 года): зафиксированы границы их проявления – от 64% до 81%. Это, прежде, всего умения организовывать физкультурные занятия с дошкольниками, спортивные соревнования и эстафеты, оздоровительные терренкуры, умения подготовить презентацию-консультацию по вопросам профилактики простудных заболеваний детей, формирование навыков здорового образа жизни в условиях семейного воспитания.

Сравнительное соотношение показателей сформированного уровня профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО (до и после внедрения модели и итогов деятельности ПМО на подготовительном и итоговом этапах исследования) представлено на рис. 4.

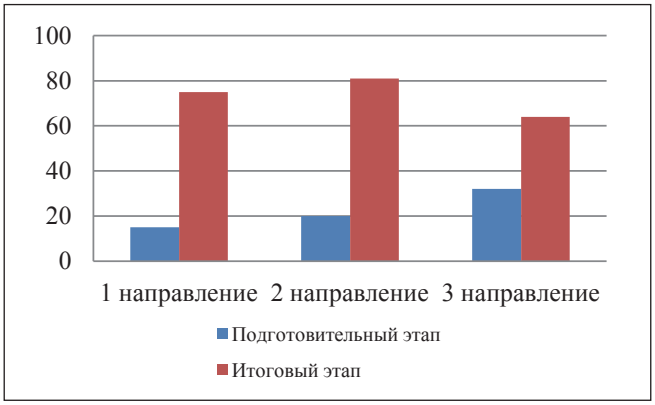


Рис. 4. Сравнительное соотношение показателей сформированного уровня профессиональной компетентности инструкторов по ФИЗО (до и после внедрения модели и итогов деятельности ПМО)

Результаты итогового этапа свидетельствуют о повышении уровня сформированности профессиональной компетентности инструктора по ФИЗО в сравнении с первоначальным этапом: диапазон результативности на итоговом этапе зафиксирован в границах от 64% до 81%; на подготовительном этапе – в границах от 15% до 32%.

Таким образом, использование управленческого аспекта в деятельности руководителя при совершенствовании профессиональных компетенций инструктора по физической культуре в условиях ДОО – это целенаправленные изменения, повышающие показатели профессиональной компетентности, профессионально-личностных качеств педагога. Данные продуктивные изменения в условиях методического сопровождения работы ПМО и реализации управленческих аспектов деятельности руководителя и инструктора по ФИЗО с учетом внедрения сконструированной модели выступают инструментом их профессионального саморазвития и самоактуализации при реализации физкультурно-оздоровительной работы в ДОО.

Изменяя объект управления в системе профессиональной подготовки специалистов ДОО, сконструированная структурно-функциональная модель включает следующие положения:

– специфику организации физкультурно-оздоровительной работы и образовательного процесса в ДОО;

– актуализацию деятельности специалистов на позитивную социализацию, индивидуализацию личности и укрепления здоровья, ценностного понимания здорового образа жизни в коллективе детей и взрослых;

– регулирование и координацию управленческих действий в педагогическом коллективе на поиск управленческих аспектов в процессе профессионального становления инструктора по ФИЗО, активизирующих организацию физкультурно-оздоровительной работы в ДОО.

В ходе исследования мы уточнили ряд требований к сконструированной модели при её внедрении в дошкольную образовательную практику:

– приспособление к изменяющимся социокультурным и педагогическим условиям в связи с требованиями Стандарта, федеральной образовательной программы дошкольного образования; открытость, предполагающая субъектам образовательных отношений своевременно вносить в систему управления профессиональной подготовкой педагогических кадров новые элементы;

– исключение имитационного характера управления системой профессиональной подготовки специалистов ДОО, создание благоприятных условий для проявления педагогического творчества, профессиональных инициатив.

Личностно ориентированное взаимодействие, компетентностный и деятельностный подходы в деятельности руководителя и специалистов ДОО (инструктор по ФИЗО) при внедрении разработанной модели есть целенаправленное управление процессом профессионального развития и профессионального становления. Данные позиции определяют приоритетные направления дальнейшего исследования, ведущие к разработке методического содержания технологии управления профессиональной подготовкой специалистов в условиях дошкольного образования; дополнительной профессиональной программы повышения квалификации данной категории специалистов на региональном и межрегиональном уровнях, подготовке методических рекомендаций для повышения качества физкультурно-оздоровительной деятельности в ДОО.

Библиографический список

1. Майер А.А. Модель профессиональной компетентности педагога дошкольного образования. *Управление ДОО*. 2007; № 1: 8–15.
2. Колесникова И.А. *Коммуникативная деятельность педагога. Профессионализм педагога*. Москва: Академия, 2007.
3. Чошанов М.А. *Гибкая технология проблемно-модульного обучения*: методическое пособие. Москва, 1996.
4. Воронцова А.С. Профессиональная подготовка педагога дошкольного образования к реализации физкультурно-оздоровительной работы. *Актуальные вопросы педагогики и психологии образования*. 2021: 244–246.
5. Давыдова О.И., Богославец Л.Г. Сопровождение профессиональной деятельности молодого педагога дошкольной образовательной организации. *Наставничество в образовании: культура, идеи, технологии*. Екатеринбург. 2023: 100–105.
6. Воронцова А.С. Становление профессиональной компетентности педагога дошкольного образования в современных условиях. *Молодежь. Наука. Современность*. 2019: 42–45.
7. Рапацевич Е.С. *Педагогика: Большая современная энциклопедия*. Минск, 2005.
8. Дахин А.Н. *Педагогическое моделирование*: монография. Новосибирск: НИПКиПРО, 2005.
9. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога. *Педагогика*. 2003; № 10: 51–55.

References

1. Majer A.A. Model' professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya. *Upravlenie DOO*. 2007; № 1: 8-15.
2. Kolesnikova I.A. *Kommunikativnaya deyatel'nost' pedagoga. Professionalizm pedagoga*. Moskva: Akademiya, 2007.
3. Choshanov M.A. *Gibkaya tehnologiya problemno-modul'nogo obucheniya*: metodicheskoe posobie. Moskva, 1996.
4. Voroncova A.S. Professional'naya podgotovka pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya k realizacii fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty. *Aktual'nye voprosy pedagogiki i psihologii obrazovaniya*. 2021: 244-246.
5. Davydova O.I., Bogoslavec L.G. Soprovozhdenie professional'noj deyatel'nosti molodogo pedagoga doshkol'noj obrazovatel'noj organizacii. *Nastavnichestvo v obrazovanii: kul'tura, idei, tehnologii*. Ekaterinburg. 2023: 100-105.
6. Voroncova A.S. Stanovlenie professional'noj kompetentnosti pedagoga doshkol'nogo obrazovaniya v sovremennyh usloviyah. *Molodezh'. Nauka. Sovremennost'*. 2019: 42-45.
7. Rapacevich E.S. *Pedagogika: Bol'shaya sovremennaya `enciklopediya*. Minsk, 2005.
8. Dahin A.N. *Pedagogicheskoe modelirovanie*: monografiya. Novosibirsk: NIPKiPRO, 2005.
9. Vvedenskij V.N. Modelirovanie professional'noj kompetentnosti pedagoga. *Pedagogika*. 2003; № 10: 51-55.

Статья поступила в редакцию 27.07.24

УДК 378.811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-26-28

Nikitina G.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of the English Language and Methodology Department, Saratov State University (Saratov, Russia), E-mail: dimgalnick2@yandex.ru*

USING FILM-PEDAGOGY IN PRACTICAL TRAINING OF INTENDING TEACHERS. The paper presents the results of a study that deals with the use of films in preparing intending teachers for their professional activity. The relevance of the study is due to the necessity to activate internal and external components in the process of developing the teacher's individual professional style, including individual characteristics, a set of values, understanding of teaching in general and of particular educational needs, and professional motivation. The study aims at revealing the methodological model of implementing the film-pedagogy and describing its hierarchical structure. On the basis of the literature review and practical observations the study singles out possible advantages of using the model, analyzes the practical experience of its implementation. The study is based on the analytical and observational design. The participants of the study are 2nd and 3rd-year students of a pedagogical university department at Saratov State University. The results prove that intending teachers benefit from the use of film-pedagogy, their individual teaching styles are being developed, critical thinking, overall attitudes and pedagogical values are formed.

Key words: **film-pedagogy, practical training, individual teaching style, hierarchical structure, methodological model**

Г.А. Никитина*, канд. пед. наук, доц., зав. каф. АЯиМЕП СГУ имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, E-mail: dimgalnick2@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ КИНОПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В настоящей статье представлены результаты исследования, посвященного использованию фильмов в подготовке будущих учителей к профессиональной деятельности. Актуальность исследования обусловлена необходимостью активизации внутренних и внешних компонентов в процессе формирования индивидуального профессионального стиля преподавателя, включая индивидуальные особенности, набор ценностей, понимание преподавания в целом и конкретных образовательных потребностей, а также профессиональную мотивацию. Целью исследования является дизайн методической модели внедрения кинопедагогики и описание ее иерархической структуры. На основе обзора литературы и практических наблюдений в исследовании выделяются возможные преимущества использования разрабатываемой модели, анализируется практический опыт ее внедрения. Исследование основано на обсервационно-аналитическом методе. В нем приняли участие студенты 2-го и 3-го курсов направления подготовки «Педагогическое образование» Саратовского государственного университета. Результаты доказывают положительный эффект от применения кинопедагогики в рамках практической подготовки, развивается индивидуальный педагогический стиль будущего учителя, формируется критическое мышление, общие установки и педагогические ценности.

Ключевые слова: **кинопедагогика, практическая подготовка, индивидуальный стиль педагогической деятельности, иерархическая структура, методическая модель**

Значительное место в современном профессиональном образовании занимает практическая подготовка студента. При этом важной задачей становится необходимость внедрения элементов практической подготовки не только в рамках производственных практик, организуемых вне стен университета, но и в рамках теоретического обучения. Как следствие, актуальной становится задача внедрения таких методов и подходов в обучении, которые могут способствовать активному формированию профессионального портрета будущего выпускника вуза и, как следствие, его индивидуального стиля профессиональной деятельности (ИСПД). На наш взгляд, одним из таких подходов можно назвать кинопедагогику. Целью исследования является разработка и описание методической модели применения кино в рамках практической подготовки будущего учителя. Для ее реализации необходимо решить ряд задач: теоретически обосновать основные функциональные возможности применения кинопедагогики, выявить эффективный инструментарий ее применения, описать поэтапную модель применения кино в рамках практической подготовки учителя, выявить задачи каждого этапа реализации разработанной модели и описать возможные пути их решения.

Методологическую основу исследования составили системный подход к профессиональному образованию, исследования в области кинопедагогики и компетентностной парадигмы в профессиональном образовании. Исследование построено на основе обсервационно-аналитического дизайна, основные методы включают в себя теоретический обзор, наблюдение и анализ практической деятельности. Наблюдение построено на выборке студентов второго и третьего курса СГУ имени Н.Г. Чернышевского (114 человек, 2022–2023 и 2023–2024 уч. г.)

Научная новизна определяется представленным в статье подходом к интерпретации практической подготовки будущего учителя в контексте формирования первичного профессионального опыта и на основе применения инструментов кинопедагогики. С практической точки зрения полученные результаты, в частности описанная поэтапная структура реализации модели применения кинопедагогики в профессиональном педагогическом образовании, имеют важное значение для повышения эффективности профессиональной подготовки учителя.

Феномен кинопедагогики чаще всего рассматривается в воспитательном аспекте или в качестве аутентичного материала при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Однако ряд исследователей рассматривают его

и в качестве инструмента профессиональной подготовки. При этом исследователи выделяют ряд преимуществ, которые предоставляет кинопедагогика. Обобщенный анализ подобных публикаций позволил выделить следующие задачи, решаемые с помощью кино в рамках практической подготовки:

– повышение вовлеченности студентов в образовательный процесс, развитие интереса к изучаемому предмету или курсу, становление у студентов профессиональной мотивации (B. Kankal, S. K. Patra, R. Panda [1], Н.В. Солодкая [2]);

– повышение эффективности усвоения педагогических теорий и концепций [1];

– развитие коммуникабельности, умения работать в команде, культурного взаимопонимания и межкультурной компетенции ([2, с. 223], İ. Hülya [3]);

– развитие критического и образного мышления, творческих способностей студентов [3];

– формирование понимания роли учителя, освоение способов управления классом, целей и ожиданий учащихся [3];

– формирование ИСПД [4, с. 266], развитие как внутренних, так и внешних составляющих индивидуального стиля учителя [5];

– развитие общей культуры личности студента и формирование отношения к будущей профессии (О.В. Ситникова [6]);

– формирование понимания характеристик, стереотипов, социально-эмоциональных потребностей, разнообразия типов личности ученика, проблем воспитания и характеристик самих учителей, необходимых для работы с детьми с разными образовательными потребностями (Stephanie A. Nugent, Elizabeth Shaunessy [7]).

Рассматривая вопрос о конкретных методических решениях, способствующих эффективному применению кинопедагогики, отметим, что значимой составляющей в методике применения кино является аналитический подход. Так, Т.И. Кожокару, исследуя вопрос о методологии анализа фильма, систематизировала аналитические инструменты, применяемые в отношении фильмов [8, с. 119–120]. Значимую роль в процессе восприятия фильма, обусловленного теми идеями, которые заложены в кинопроизведении, играет механизм восприятия фильма, то есть рецепция кино, и его понимание. Интерпретационный подход, контент-анализ и профессиоведческий подход относятся к числу стратегических подходов, указывающих на стратегию познавательной активности [8, с. 122].

О.В. Ситникова рассматривает кинопедагогику как художественный метод в педагогическом образовании. При этом художественный метод рассматривается как форма образного мышления, а средством художественного метода являются педагогические метафоры [9, с. 142].

При использовании кинопроизведений, которые так или иначе отражают содержание педагогической деятельности, можно выделить как функциональный подход к анализу примеров взаимодействия героев – учитель, ученик, ребенок, так и тематический – методы обучения, детство, школа, становление личности ребенка и др.

Исходя из этого, представляется возможным выделение двух направлений в применении художественных фильмов при профессиональном становлении педагогов. Во-первых, речь идет о фильмах, которые несут в себе определенное «педагогическое содержание», то есть проблему, связанную с тем или иным аспектом педагогической деятельности. Подборка таких фильмов способствует становлению мировоззренческих позиций будущих учителей, формированию их личности, ценностных ориентиров, моделей поведения в повседневных и острых ситуациях взаимодействия с другими членами общества. Другим направлением является анализ педагогических и методических аспектов в профессиональной деятельности на примере фильмов, которые посвящены школе, учителю, ученикам. Пример применения такой методики при подготовке учителей иностранных языков представим в данной статье ниже.

Отметим, что применение кинопедагогики в профессиональном образовании недостаточно широко распространено, хотя первые идеи появились в Саратовском педагогическом институте еще в первой половине – середине XX века (академик Н.Ф. Познанский). Тем не менее те немногие работы, которые посвящены применению кинопедагогики при подготовке профессионалов, позволяют выделить основные образовательные задачи, которые можно решать с ее помощью: развитие профессиональной мотивации студента, увеличение доли активной вовлеченности студента в образовательный процесс, формирование ИСПД, развитие ценностных ориентиров будущего профессионала, общекультурного уровня студента, критического мышления.

Поэтапное применение кинопедагогики при подготовке будущего учителя представим в виде табл. 1.

Аналитическая работа по факту реализации кинопедагогики как метода практической подготовки педагога не заканчивается только серией занятий, основанных на комментированном просмотре художественных фильмов. Значимым этапом, на наш взгляд, является обобщение студентами накопленного опыта и его вербальная презентация в формате дискурсивного эссе. При этом, как представляется, речь идет о возможности приобретения и обобщения студентами – будущими учителями как индивидуально-личностного опыта по восприятию, пониманию, интерпретации и кинопроизведения, его содержания, так и первичного профессионального опыта. Профессиональный опыт, который рассматривается как целостный образ профессиональной деятельности в сознании субъекта этой деятельности [10], может и должен формироваться уже у будущего специалиста. Однако в данном контексте речь идет об управляемом и развивающемся явлении, поскольку события профессиональной деятельности не происходят в жизни будущего педагога, а наблюдаются им, анализируются, и тем самым происходит формирование субъективной системы отношений оценок, представлений, переживаний, личностных смыслов. Безусловно, в данном случае при формировании первичного профессионального опыта будущего специалиста мы говорим в большей степени о таких областях, сферах профессиональной деятельности, как интеллектуальная и эмоциональная, и в меньшей степени – операциональная и коммуникативная.

Выбор формата дискурсивного эссе позволяет студентам рассмотреть различные аспекты анализируемого опыта, проанализировать аргументы в пользу разных точек зрения и, «примерив» полученный опыт на себя, определиться с собственной позицией как в отношении профессиональной деятельности учителя, так и поведенческих реакций в определенных ситуациях педагогического взаимодействия с учениками. Например, серия занятий в течение семестров 2022–2023 и 2023–2024 уч. гг. с применением метода кинопедагогики в рамках дисциплин «Методика обучения предмету» и «Методика воспитательной работы» была посвящена теме «Хороший учитель – какой он?». Студентам – будущим учителям английского языка были предложены занятия с просмотром разноплановых фильмов, советской классики и современных кинопроизведений, в которых очень наглядно представлены яркие образы опытных и начинающих учителей: молодые и опытные, строгие и сострадательные, но все – горящие своим делом, любящие профессию и детей. «Доживем до понедельника», «Большая перемена», «Внимание, черепаха!», «Республика Шкид», «Уроки французского», «Весна на Заречной улице», «Вам и не снилось», «Розыгрыш» – это подборка классических советских фильмов, посмотрев которые студенты сравнивали образ учителя с тем, который представлен в современных российских и зарубежных фильмах о школе, педагогах, их взаимоотношениях: «Географ глобус пропил», «Улыбка Моны Лизы», «Звездочки на земле», «Учитель года», «Училка», «Писатели свободы».

В качестве итоговой аналитической работы после проведения серии таких семинаров с комментированным просмотром фрагментов из обозначенных кинопроизведений студентам было предложено поразмышлять в формате дискурсивного эссе («*Кинообраз учителя и мой индивидуальный профессиональной стиль*») о том, каким образом кинообразы учителей, созданные на экране, их поступки, размышления, применяемые методы могут повлиять на индивидуальный стиль педагогической деятельности будущих учителей.

Таблица 1

Модель применения кинопедагогики при подготовке учителя

Наименование этапа	*Методика применения кино*	*Предполагаемый результат*
Начальный	Комментированный просмотр художественных фильмов	Развитие мотивации, формирование профессиональной готовности к решению конкретных психолого-педагогических и методических задач, первичное формирование индивидуального профессионального опыта, развитие некоторых элементов ИСПД, включая ценностную основу, личностное восприятие педагогической реальности, формирование представлений о типах, стилях, стратегиях педагогического общения и участниках образовательных отношений
Аналитический	Дискурсивное эссе	Развитие универсальных и общепрофессиональных компетенций, развитие аналитических навыков, навыков аргументированного комментирования, критического мышления, формирование и обоснование собственной педагогической позиции, развитие навыков академической письменной коммуникации с опорой на профессиональную терминологию и понятийный аппарат, дальнейшее развитие ИСПД
Пред-практический	Разработка киноуроков	Развитие профессиональных компетенций будущего учителя, навыков методического планирования, целеполагания, дизайна и разработки уроков и/или внеклассных мероприятий, подбора киноматериала
Практический	Апробация киноуроков на практике	Развитие профессиональных компетенций, формирование практического опыта, развитие навыков профессиональной рефлексии, применение накопленного пассивного профессионального опыта, развитие навыков педагогического общения, развитие ИСПД с опорой на практическое восприятие всех участников образовательных отношений

На следующем этапе применения метода кинопедагогики ставится цель развития профессиональных компетенций будущих учителей как с точки зрения владения определенным профессиональным знанием, так и развития их методических навыков. Так, еще одним приемом практической подготовки в рамках технологии применения кинопедагогики стала разработка студентами заданий на основе художественных фильмов, нацеленных на выявление и оценку различных методов обучения (интерактивных, активных, инновационных, проектных, экспериментальных и т. п.). В данном случае, наряду с критическим восприятием содержательной и методической стороны деятельности учителя, образ которого создан в кино, у студентов формируются и навыки работы с видеоинформацией, технической обработки видеосюжетов, критического отбора фрагментов, из осмысления и сопоставления с теоретической информацией, а также разработки заданий для обсуждения в группе.

И на заключительном этапе студентам предлагается подобрать художественный фильм, который они могли бы использовать для проведения воспитательного мероприятия со школьниками и подготовить методическую разработку такого внеурочного занятия. Данное задание выполняется студентами в рамках педагогической практики и позволяет не только смоделировать киноурок, но и апробировать его.

В результате проведенного исследования нами была разработана и апробирована методическая модель применения кинопедагогики при подготовке будущего учителя, выделена ее поэтапная структура. При этом теоретический обзор литературы позволил выявить основные задачи, которые решаются с помощью кинопедагогики в профессиональном образовании, определить конкретные результаты при внедрении разработанной модели. Результаты апробации модели со студентами педагогического направления 2 и 3 курсов показали, что будущие учителя положительно отнеслись к использованию фильмов в качестве учебного материала, применили критическое мышление и считают кино эффективным инструментом формирования их ИСПД. Полученные выводы имеют практическую значимость, поскольку групповой просмотр и анализ кинопроизведений позволяет реализовать основные принципы художественного метода в рамках профессиональной подготовки педагогов, который связан со способами передачи и усвоения социального духовного опыта цивилизации. Комментирование идей, характеров, сюжетных линий, педагогических и методических приемов, принятых решений и т. п. позволяет вовлекать студентов в анализ социальных и профессиональных практик, острых проблем обучения и воспитания, развития личности как самого учителя, так и учеников. Участие студентов в занятиях-киноуроках оказывает положительное влияние на развитие эмоциональной и когнитивной сфер личности студента. Иными словами, применение кинопедагогики в рамках практической подготовки будущих педагогов позволяет формировать их профессионально-этическое мировоззрение за счет того социально-педагогического содержания, которое подвергается анализу, интерпретации и в конечном счете подлежит восприятию, пониманию и усвоению. Представленный этап исследования ограничен качественным описанием и семантическим анализом итоговых эссе студентов. Дальнейшее развитие данного исследования связано с подробным технологическим описанием разработанной модели, количественным анализом результатов ее апробации.

Библиографический список

1. Kankal B., Patra S.K., Panda R. Pedagogy innovation and integration of films in management education: Review and research paradigms. *The International Journal of Management Education*. 2023; Vol. 21; Issue 2; 100804. Available at: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100804
2. Солодкая Н.В. Применение художественных фильмов в процессе преподавания педагогики студентам бакалавриата. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 5-1.
3. Hülya İpek. Using Film in Teacher Training: Opinions, Insights, and Recommendations. *Shanlax International Journal of Education*. 2022; № 10: 186–195. Available at: 10.34293/education.v10iS1-Aug.4916
4. Никитина Г.А. Кинопедагогика как инструмент формирования индивидуального стиля педагогической деятельности будущего учителя. *Языковые и культурные контакты: лингвистический и лингводидактический аспекты:* материалы VII Международной научно-практической конференции. Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2022: 262–268.
5. Nikitina G.A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2022; Vol. 11, № 2 (42): 100–111.
6. Ситникова О.В. Кинопедагогика как средство художественного метода в педагогическом образовании. *Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина*. 2020; № 4: 125–142.
7. Nugent S.A., Shaunessy E. Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*. 2003; № 25 (3): 128–134.
8. Кожокару Т.И. К вопросу о методологии анализа фильма. *Артикульт*. 2021; № 4 (44): 118–148.
9. Ситникова О.В. Роль художественного метода в формировании образного мышления педагога. *Вестник СВФУ*. 2014; № 2: 135–143.
10. Мухаметзянова Ф.Г. Становление профессионального опыта у будущего специалиста. *ИТС*. 2005; № 3: 42–46.

References

1. Kankal B., Patra S.K., Panda R. Pedagogy innovation and integration of films in management education: Review and research paradigms. *The International Journal of Management Education*. 2023; Vol. 21; Issue 2; 100804. Available at: https://doi.org/10.1016/j.ijme.2023.100804
2. Solodkaya N.V. Primenenie hudozhestvennyh fil'mov v processe prepodavaniya pedagogiki studentam bakalavriata. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 5-1.
3. Hülya İpek. Using Film in Teacher Training: Opinions, Insights, and Recommendations. *Shanlax International Journal of Education*. 2022; № 10: 186-195. Available at: 10.34293/education.v10iS1-Aug.4916
4. Nikitina G.A. Kinopedagogika kak instrument formirovaniya individual'nogo stilya pedagogicheskoj deyatel'nosti buduschego uchitelya. *Yazykovye i kul'turnye kontakty: lingvisticheskij i lingvodidakticheskij aspekty:* materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Saratov: Izdatel'stvo "Saratovskij istochnik", 2022: 262-268.
5. Nikitina G.A. Developing the individual teaching style in foreign language teacher training universities. *Izvestiya of Saratov University. New Series. Series: Educational Acmeology. Developmental Psychology*. 2022; Vol. 11, № 2 (42): 100-111.
6. Sitnikova O.V. Kinopedagogika kak sredstvo hudozhestvennogo metoda v pedagogicheskom obrazovanii. *Vestnik LGU im. A.S. Pushkina*. 2020; № 4: 125-142.
7. Nugent S.A., Shaunessy E. Using film in teacher training: Viewing the gifted through different lenses. *Roeper Review*. 2003; № 25 (3): 128-134.
8. Kozhokaru T.I. K voprosu o metodologii analiza fil'ma. *Artikul't*. 2021; № 4 (44): 118-148.
9. Sitnikova O.V. Rol' hudozhestvennogo metoda v formirovanii obraznogo myshleniya pedagoga. *Vestnik SVFU*. 2014; № 2: 135-143.
10. Muhametzyanova F.G. Stanovlenie professional'nogo opyta u buduschego specialista. *ITS*. 2005; № 3: 42-46.

Статья поступила в редакцию 05.08.24

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-28-31

Danilova M.V., *postgraduate, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: marikodanilova@mail.ru*

MENTORING AS A TOOL FOR IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A YOUNG SPECIALIST IN THE CONTEXT OF THE DYNAMIC DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM. The article talks about the essential role of mentoring in the development of the professionalism of a young specialist in the context of a modern, rapidly developing education system. The author determines stages of work of the mentoring couple, as a result of which, in a relatively short time, it is possible to improve the professional competencies of the young specialist, which contributes to his faster and better professional development. The author has developed an approximate individual work plan for the mentoring couple, based on the requirements for assessing the professional activities of the mentored during certification, where through the implementation of activities aimed at achieving professional criteria, the young specialist in a short time not only develops and improves professional competencies, but also has the opportunity to become a certified teacher after the academic year. The author also determined conditions for the effective work of the mentor and mentor within the framework of the mentor pair.

Key words: **mentoring, mentoring couple, mentor, mentored, educator, collaboration, young professional, professional competencies, professional development.**

М.В. Данилова*, аспирант, ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет, E-mail: marikodanilova@mail.ru*

НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ДИНАМИЧНОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

В статье говорится о существенной роли наставничества в развитии профессионализма молодого специалиста в контексте современной, развивающейся быстрыми темпами системы образования. Автором определены этапы работы наставнической пары, в результате чего в относительно короткие сроки возможно совершенствование профессиональных компетенций молодого специалиста, что способствует его более быстрому и качественному профессиональному развитию. Разработан примерный индивидуальный план работы наставнической пары, основанный на требованиях к оценке профессиональной деятельности наставляемого при аттестации, где посредством реализации деятельности, направленной на достижение профессиональных критериев, молодой специалист в короткие сроки не только развивает и совершенствует профессиональные компетенции, но и имеет возможность по истечении учебного года стать аттестованным педагогом. В завершении исследования автором определены условия для результативной работы наставника и наставляемого в рамках наставнической пары.

Ключевые слова: **наставничество, наставническая пара, наставник, наставляемый, педагог, сотрудничество, молодой специалист, профессиональные компетенции, профессиональное развитие**

«Со мной работали десятки молодых педагогов. Я убедился, что как бы успешно человек ни окончил педагогический вуз, как бы он ни был талантлив, а если не будет учиться на опыте, никогда не будет хорошим педагогом, я сам учился у более опытных педагогов…», – писал выдающийся педагог Антон Семенович Макаренко в 30-х гг. XX в. Спустя столетие, в настоящее время, сказанное не потеряло своей актуальности, напротив – приобрело особую значимость на фоне развития современного образования.

В современном мире, где технологии развиваются быстрыми темпами, возрастают и требования к уровню квалификации специалистов. Специалисты должны быть готовы работать в динамичной экономической среде и адаптироваться к различным социальным и экономическим процессам в обществе. Эту задачу необходимо решать посредством совершенной, развивающейся быстрыми темпами системы образования, где локомотивом выступает педагог, обладающий актуальными компетенциями, что подтверждает Профессиональный стандарт педагога, где сказано, что «педагог – ключевая фигура реформирования образования [1].

Актуальность исследования состоит в том, что благодаря наставничеству в короткие сроки можно повысить профессионализм молодого специалиста в соответствии с запросами современной системы образования.

Цель исследования – разработка и выявление эффективности плана профессионального взаимодействия наставнической пары, основанного на требованиях к аттестации педагогических работников на квалификационную категорию, что соответствует развитию компетенций педагога, предусмотренных федеральным государственным образовательным стандартом.

Объектом исследования является процесс развития профессиональной компетентности молодого специалиста посредством наставничества.

Объект и цель исследования позволяют определить задачи: проанализировать актуальные требования, предъявляемые к педагогу федеральными государственными образовательными стандартами на предмет соответствия требованиям и для оценки профессиональной деятельности педагога, которые учитываются при аттестации на квалификационную категорию; разработать план профессионального взаимодействия наставнической пары и оценить его эффективность; определить условия для результативного взаимодействия наставника и наставляемого.

Научная новизна состоит в том, что в работе определены и обоснованы формы и методы взаимодействия наставника и наставляемого, этапы профессионального саморазвития молодого специалиста, основанные на актуальных требованиях к аттестации, а также разработан план профессионального взаимодействия наставнической пары.

Теоретическая значимость заключается в обосновании содержания, форм и методов организации процесса наставничества для развития и совершенствования профессиональной компетентности молодого специалиста.

Практическая значимость исследования определяется тем, что представленные результаты могут быть использованы представителями других образовательных учреждений с целью подготовки и повышения квалификации молодых специалистов.

В условиях реализации ФГОС к педагогу предъявляются современные требования, которые актуализируют развитие его профессиональной компетентности в направлении развития системы образования:

– своевременное повышение квалификации;

– самообразование педагога;

– организация и реализация различных форм методической работы для обобщения и распространение собственного педагогического опыта как внутри образовательной организации (участие в работе методический объединений), так и за ее пределами (участие в круглых столах, стратегических сессиях, научно-практических конференциях различных уровней);

– развитие умений применять, согласно образовательному процессу, информационно-коммуникационные технологии, современные образовательные технологии, методические приемы, педагогические средства.

Процесс, который позволяет оценить уровень профессионализма и квалификации педагога, его умение применять современные методы и технологии обучения, а также его способность эффективно взаимодействовать с обучающими и коллегами – это аттестация **в целях установления квалификационной категории (первой, высшей).**

С 1 сентября 2023 г. вступил в силу новый Порядок аттестации педагогических работников. Критерии, предъявляемые к педагогу-соискателю первой квалификационной категории, предполагают соответствие следующим показателям профессиональной деятельности: высокое качество освоения обучающимися программ учебных дисциплин; мотивация обучающихся к развитию способностей к творческой и научно-практической деятельности, их поддержка и сопровождение; личный вклад педагога в совершенствование и развитие образования и воспитания посредством владения и применения современных технологий и средств; участие в работе методических объединений с целью обмена опытом в педагогическом сообществе [2].

Аттестация – это результат компетентного соответствия педагога современным требованиям системы образования.

В настоящее время образовательные организации функционируют в режиме постоянной конкуренции, требующей от них повышения качества и обеспечения выполнения государственного задания и максимально эффективного использования ресурсов организации, в том числе и кадровых. Таким образом, успешная аттестация и присвоение квалификационной категории педагогу являются важным условием не только для самого педагога, но и для образовательной организации в целом. Количественный показатель аттестованных педагогов является одним из аккредитационных показателей образовательной организации, оказывающий влияние на рейтинг и престиж образовательного учреждения.

Согласно п. 29 Приказа № 196 от 24 марта 2023 г. «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» заявления на аттестацию подаются педагогическими работниками независимо от срока их работы в образовательной организации. Это дает возможность молодым педагогам, пришедшим в образовательные организации, путем развития профессиональных компетенций осуществить быстрый старт в профессии; а образовательным организациям посредством увеличения количества педагогов, свободно владеющих профессиональными компетенциями, повысить свой статус.

Время, за которое можно получить из молодого специалиста аттестованного педагога, может значительно различаться в зависимости от индивидуальных способностей и усилий самого специалиста, а также от поддержки и ресурсов, которые предоставляет ему образовательная организация. Поддержка и ресурсы играют ключевую роль в процессе развития профессионализма молодого специалиста. Наставничество является одним из наиболее эффективных инструментов для этого. Оно не только не теряет своей актуальности на современном этапе развития образования, но и становится инструментом для совершенствования профессионального мастерства молодого специалиста.

Наставничество в системе образования – особый вид профессионального обучения, сопровождения и поддержки педагогических работников, имеющих трудовой стаж педагогической деятельности в образовательных организациях от 0 до 3-х лет, или специалистов, назначенных на должность, по которой они не имеют опыта работы [3]. Оно направлено на приобретение обучающимися знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для выполнения определенных трудовых, служебных функций (определенных видов трудовой, служебной деятельности, профессий) [4]. Таким образом, в результате процесса наставничества молодой специалист не только получает поддержку от наставника, но и благодаря их взаимодействию приобретает и развивает навыки, необходимые для продуктивной профессиональной деятельности.

Нами проведено исследование содержания, форм и методов взаимодействия педагогов в рамках наставнической пары, в которую входили молодой специалист, имеющий квалификацию бакалавра, у которого отсутствует опыт работы (далее – наставляемый), и педагог со стажем работы в образовательной организации четыре года, имеющий высшую квалификационную категорию (далее – наставник). Отметим, что исследование в рамках взаимодействия наставнической пары охватывает временной период с сентября 2023 г. по май 2024 г., т. е. один учебный год.

Опытно-экспериментальной базой исследования является Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж». Опытный педагог-наставник закрепляется за молодым специалистом в течение одной рабочей недели после приёма его на работу на основе анализа его текущих потребностей в адаптации и формировании профессиональных компетенций для работы в организации среднего профессионального образования и существующей кадровой структуры. Работа «наставнической пары» осуществляется в соответствии с «Положением о наставничестве в государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении Краснодарского края «Краснодарский педагогический колледж»» [5].

Нами определены следующие этапы работы наставнической пары:

– знакомство наставника и наставляемого;

– создание профессиональных отношений, основанных на взаимном доверии и сотрудничестве, посредством неформального взаимообогащающего общения;

– составление индивидуального плана работы в рамках наставнической пары на конкретный временной период (уч. год);

– сопровождение наставником наставляемого в процессе выполнения плана работы наставнической пары,

– оценка эффективности работы наставнической пары за конкретный временной период (уч. год).

Рассмотрим каждый из этапов работы наставнической пары.

Знакомство наставника и наставляемого. Выше было казано, что наставник закрепляется за педагогом молодым специалистом в течение одной рабочей недели после приёма его на работу, поэтому на этапе знакомства наставника и наставляемого ведущую роль берет на себя наставник. Наставник на данном этапе выступает проводником профессиональной культуры образовательной организации, он информирует наставляемого о деятельности образовательной организации, знакомит новичка со структурой управления, должностными обязанностями административного аппарата и педагогов, представляет молодого специалиста коллективу. Важным условием здесь выступает не только профессиональное мастерство наставника, но и совокупность его индивидуальных качеств: коммуникабельность, чувство ответственности, целеустремлённость, отзывчивость, терпение, чувство такта, т. к. первое впечатление наставляемого о наставнике и об образовательной организации играет важную роль в формировании отношения к работе. Для наставляемого необходимо создать доброжелательную атмосферу с самого начала его пребывания в коллективе.

На втором этапе, где посредством неформального взаимообогащающего общения необходимо создать отношения, основанные на взаимном доверии и сотрудничестве, наставник также занимает ведущее положение, т. к. в период самоопределения и профессионального развития наставляемый особенно нуждается в поддержке. В начале своей профессиональной деятельности молодые педагоги часто сталкиваются с различными трудностями, такими как работа с учебной документацией, установление отношений с обучающимися и коллегами и т. д. На этом этапе очень важна поддержка наставника, который может помочь наставляемому освоить тонкости профессии и развить положительные личностные компетенции через неформальное общение. Важность доверительных межличностных отношений между наставником и наставляемым заключается в том, что они служат фундаментом для продуктивного сотрудничества и помогают молодому педагогу быстрее освоиться в профессии.

Составление плана работы в рамках наставнической пары на конкретный временной период (уч. год) обозначен нами третьим этапом. На этой стадии главным моментом считается целеполагание. Совместное определение целей с наставляемым является ключевым аспектом работы наставнической пары. Важно учитывать интересы и потребности наставляемого, а также его личные и профессиональные цели. Наставник должен помочь наставляемому осознать свои сильные стороны, выявить области для развития и вместе разработать план действий для достижения поставленных целей.

В данном случае основной целью является повышение навыков профессиональной деятельности наставляемого до уровня профессионализма педагогических работников, претендующих на получение первой квалификационной категории по должности «преподаватель».

Ниже представлена табл., которая содержит примерный план работы наставнической пары с целью достижения наставляемым первой квалификационной категории в течение первого года работы в образовательной организации. План составлен на основе измерительных материалов для оценки профессио-

Таблица 1

Примерный план профессионального взаимодействия наставнической пары, основанный на требованиях к аттестации

№ п/п	*Критерий оценки профессиональной деятельности*	*Содержание деятельности – показатель достижения критерия*	*Сроки*	*Примечания*
1.	Результаты освоения обучающимися образовательных программ	Совершенствовать профессиональные навыки для построения процесса обучения в соответствии с действующим федеральным государственным образовательным стандартом	Сентябрь – декабрь; Январь – май	Качественные результаты успеваемости обучающихся итогам проверочных работ и промежуточной аттестации не должны быть ниже 50–80%
2.	Результативность профессиональной деятельности по выявлению и развитию у обучающихся способностей к научной (интеллектуальной), творческой, физкультурно-спортивной деятельности	Совершенствование профессиональных компетенций, направленных на выявление и мотивацию наиболее активных обучающихся к интеллектуальной и творческой деятельности. Осуществление сопровождения в качестве научного руководителя обучающихся – участников конкурсов, олимпиад, конференций различного уровня	В течение учебного года	Результативное участие обучающихся (в сопровождении педагога) в мероприятиях следующих уровней: муниципальном, региональном, федеральном, международном (обязательно участие не менее чем в 2 мероприятиях для каждого уровня)
3.	Личный вклад в повышение качества образования и транслирование опыта практических результатов своей профессиональной деятельности	Развитие профессиональных компетенций через участие в инновационной и экспериментальной деятельности в профессиональной области, а также в экспертной, организационно-методической деятельности	В течение учебного года	Участие в работе цикловой методической комиссии – не менее 3 выступлений (транслирование опыта). Участие в научно-практических конференциях и др. мероприятиях с целью обмена опытом – не менее 1; Участие в экспертной деятельности (работа в экспертных комиссиях, в качестве члена жюри на конкурсах, олимпиадах, конференциях для обучающихся) – не менее 1
4.	Результативность деятельности педагогического работника в профессиональном сообществе	Развитие профессиональных компетенций, ориентированных на создание программно-методического обеспечения образовательного процесса. Публикация педагогических разработок и методических материалов в СМИ, размещение материалов в сети Интернет. Повышение квалификации в соответствии с профилем деятельности. Участие в профессиональных конкурсах	В течение учебного года	Разработка рабочих программ и контрольно-оценочных средств по профильным учебным дисциплинам; публикация статьи или методических материалов в СМИ – не менее 1; Повышение квалификации в соответствии с профилем деятельности. – не менее 1. Участие в конкурсах профессионального мастерства – по возможности
5.	Оценка эффективности работы наставнической пары	Создание и наполнение портфолио педагога – соискателя первой квалификационной категории по должности «преподаватель». Оценка степени выполнения молодым специалистом плана	Сентябрь – декабрь; Январь – май	Для оценки эффективности работы рекомендуется проводить оценку результатов работы по завершении каждого семестра, чтобы при необходимости внести коррективы в план работы

нальной деятельности педагогических работников профессиональных образовательных организаций Краснодарского края при проведении аттестации в целях установления квалификационной категории (первой) по должности «преподаватель» [6].

Для успешной аттестации на первую квалификационную категорию профессиональные компетенции наставляемого должны соответствовать четырем различным критериям в области его профессиональной деятельности. Данные критерии соответствуют современным требованиям к профессиональной компетентности педагога в условиях реализации ФГОС, которые описаны выше. Следовательно, посредством реализации деятельности, направленной на достижение соответствующих показателей наставляемый в короткие сроки не только развивает и совершенствует профессиональные компетенции, но и имеет возможность в течение учебного года пройти аттестацию, что значительно повышает уровень квалификации педагога и образовательной организации.

Четвертый этап: сопровождение наставником наставляемого в процессе выполнения индивидуального плана работы в рамках наставнической пары является самым трудоемким как для одного, так и для другого. На данном этапе, помимо моральной поддержки, для наставляемого важным аспектом является фиксирование его достижений и оказание квалифицированной помощи в преодолении трудностей. Наставник и наставляемый должны понимать, что выполнение плана работы является общей целью. Необходимо создать атмосферу взаимопонимания и взаимной заинтересованности, чтобы наставник гордился успехами ученика, а наставляемый по необходимости беспрепятственно мог обращаться за советом и помощью.

На заключительном этапе, который подразумевает оценку эффективности работы наставнической пары за конкретный временной период (уч. год) наставник и наставляемый подводят итоги совместной работы согласно плану (табл. 1). Целесообразно подводить итоги по окончании первого полугодия, чтобы по необходимости внести правки в план. По результатам выполнения плана работы и достижения необходимых показателей наставляемый может составить пакет подтверждающих документов для прохождения аттестации на первую квалификационную категорию [6].

В ходе исследования профессионального взаимодействия наставника и наставляемого, которое продолжалось один учебный год, молодым специалистом были достигнуты следующие результаты:

– позиционирование себя как целеустремленного, ответственного, коммуникабельного, терпеливого и эмпатичного человека;

– успеваемость в группах, где преподавал наставляемый, составляла 100%, а качество знаний обучающихся было не ниже 70%;

– обучающиеся в сопровождении молодого специалиста стали лауреатами и победителями мероприятий научно-методической направленности, определяемых ежегодными приказами Министерства образования и науки Российской Федерации: Всероссийский конкурс сочинений «Без срока давности», Всероссийский конкурс исследовательских проектов «Без срока давности», Всероссийский конкурс «Мой вклад в величие России» и др.

– участие в двух научно-практических конференциях федерального и международного уровней, освоение двух программ повышения квалификации, активное участие в работе цикловой методической комиссии в рамках обмена опытом с коллегами в течение учебного года;

– успешное прохождение аттестации на первую квалификационную категорию по должности «преподаватель».

Неотъемлемыми условиями для результативной работы наставника и наставляемого в рамках наставнической пары являются:

– отношения, выстроенные на взаимном доверии и сотрудничестве;

– совместное целеполагание наставника и наставляемого;

– проектирование плана наставнической пары, основанного на требованиях к оценке профессиональной деятельности педагога, которые учитываются при аттестации на квалификационную категорию;

– проектирование последовательных этапов деятельности, обеспечивающих достижение поставленной цели и получение профессионально значимых результатов;

– продуктивное профессиональное взаимодействие наставника и наставляемого, основанное на осознании того, что выполнение плана работы – их общая цель;

– периодическая оценка педагогическим коллективом эффективности работы наставнической пары по реализации индивидуального плана.

Результаты проведенного нами исследования свидетельствуют о том, что наставничество на современном этапе развития образования представляет собой эффективный инструмент совершенствования профессиональной компетентности молодого специалиста.

Библиографический список

1. *Минтруд России. Профессиональные стандарты*. Available at: rosmintrud.ru
2. *Об утверждении Порядка аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность*. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24.03.2023 № 196. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202306020031
3. Сеничева Ю. *Методические рекомендации об организации наставничества в школе*. Available at: metodicheskie-rekomendaczii.-nastavnichestvo.pdf
4. *Педагогическая энциклопедия. Профессиональная энциклопедическая служба*. Available at: didacts.ru
5. *Положение о наставничестве*. Официальный сайт ГБПОУ КК «Краснодарский педагогический колледж». Available at: kpc3.ru
6. *Официальный сайт ГБУ КК «Научно-методический центр»*. Available at: Perechen_3_Prepod_professional.pdf (attest-kk.ru)

References

1. *Mintrud Rossii. Professional'nye standarty*. Available at: rosmintrud.ru
2. *Ob utverzhdenii Poryadka attestacii pedagogicheskih rabotnikov organizacij, osuschestvlyayuschih obrazovatel'nuyu deyatel'nost'*. Prikaz Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii ot 24.03.2023 № 196. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202306020031
3. Senicheva Yu. *Metodicheskie rekomendacii ob organizacii nastavnichestva v shkole*. Available at: metodicheskie-rekomendaczii.-nastavnichestvo.pdf
4. *Pedagogicheskaya `enciklopediya. Professional'naya `enciklopedicheskaya sluzhba*. Available at: didacts.ru
5. *Polozhenie o nastavnichestve*. Oficial'nyj sajt GBPOU KK «Krasnodarskij pedagogicheskij kolledzh». Available at: kpc3.ru
6. *Oficial'nyj sajt GBU KK «Nauchno-metodicheskij centr»*. Available at: Perechen_3_Prepod_professional.pdf (attest-kk.ru)

Статья поступила в редакцию 29.07.24

УДК 378.147.88 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-31-34

Distenfeld E.V., *senior teacher, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: heldist@mail.ru*
Paletskaya T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Novosibirsk State Pedagogical University (Novosibirsk, Russia), E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

PROJECT ACTIVITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INITIATIVE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS. The article describes the ways to use project activities to develop various forms of educational initiative in students at a pedagogical university. The main tasks of the study are to characterize the concept of "educational initiative", to identify forms of its manifestation, to correlate forms of educational initiative with stages of project activity. Based on a retrospective analysis, the work clarifies the concept of "educational initiative"; a comparison of the stages of project activity with the manifestation of forms of educational initiative of students of a pedagogical university is substantiated. Features of manifestation of students' educational initiative at various stages of project activity have been identified: the need for self-development, information and leadership competence, readiness to argue a professional and personal position. Its effects and possible risks are determined, taking into account the specifics of this type of activity and the team nature of interaction. Based on the conducted research, scientific and practical recommendations for the development of educational initiatives during project activities are presented, which can be used in the professional training of future teachers.

Key words: **initiative, educational initiative, development, project activity, forms of educational initiative, stages of project activity, effects and risks of project activity**

Е.В. Дистенфельд, *ст. преп., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: heldist@mail.ru*
Т.В. Палецкая, *канд. пед. наук, доц., Новосибирский государственный педагогический университет, г. Новосибирск, E-mail: tpaletskaya@yandex.ru*

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена описанию возможностей проектной деятельности для развития разных форм образовательной инициативы студентов педагогического вуза. Основные задачи исследования: охарактеризовать понятие «образовательная инициатива», выявить формы ее проявления, соотнести формы образовательной инициативы с этапами проектной деятельности. В работе на основе ретроспективного анализа уточнено понятие «образовательная инициатива»; обосновано сопоставление этапов проектной деятельности с проявлением форм образовательной инициативы студентов педагогического вуза. Выявлены особенности проявления образовательной инициативы студентов на различных этапах проектной деятельности: потребность к саморазвитию, информационная и лидерская компетентность, готовность к аргументации профессиональной и личностной позиции. Определены ее эффекты и возможные риски с учетом специфики данного вида деятельности и командного характера взаимодействия. На основании проведенного исследования представлены научно-практические рекомендации по развитию образовательной инициативы в ходе проектной деятельности, которые могут быть использованы в профессиональной подготовке будущих педагогов.

Ключевые слова: **инициатива, образовательная инициатива, развитие, проектная деятельность, формы образовательной инициативы, этапы проектной деятельности, эффекты и риски проектной деятельности**

В настоящий момент развитие образовательной инициативы студентов является одним из основных направлений государственной политики в аспекте подготовки педагогических кадров. С одной стороны, образовательная инициатива обучающихся является базовым ресурсом инициации инновационных образовательных процессов, с другой – фактором личностного и профессионального становления и самосовершенствования будущих педагогов, что позволяет самостоятельно выстраивать траекторию в области социального творчества.

Развитие образовательной инициативы в условиях педагогического вуза обеспечивается созданием совокупности психолого-педагогических условий. Вместе с тем их организация предусматривает соотнесенность с внутренним побуждающим началом студентов, ориентированным на познавательную, коммуникативную, деятельностную активность.

В современной психологической и педагогической литературе инициатива рассматривается как внутренний мотив, побуждающий к активному освоению новых форм преобразовательной деятельности: работы Д.Б. Богоявленской, Т.С. Борисовой, М.С. Говорова, С.М. Зиньковского, Е.А. Погодиной, Н.С. Степашова и др.

Анализ педагогических исследований показал, что проектная деятельность позволяет развивать навыки исследовательской работы и эффективно моделировать профессиональную деятельность будущих специалистов. Основа проектной деятельности – технологический конструкт, выступающий педагогическим инструментом для создания эффективных психолого-педагогических условий в динамично меняющемся «живом» педагогическом процессе.

Принимая во внимание особую значимость развития у современных студентов образовательной инициативы, обусловленной социально-экономическими, политическими факторами современного общества и накопленными знаниями, практическим опытом реализации проектной деятельности, а также основываясь на результатах анализа психолого-педагогической литературы, можно обозначить ряд противоречий:

– между запросом общества и государства в подготовке компетентного педагога с активной профессиональной и жизненной позицией и недостаточным уровнем готовности студента (выпускника) педагогического вуза своевременно и эффективно определять вектор личностного и профессионального саморазвития, решать социально значимые задачи;

– между объективной необходимостью организации продуктивной, учебно-творческой деятельности студентов, ориентированной на развитие образовательной инициативы, и недостаточным методическим оснащением данного процесса;

– между значительным потенциалом проектной деятельности в развитии образовательной инициативы и недостаточной активностью, слабой включенностью студентов в интерактивные виды взаимодействия.

Исходя из обозначенных противоречий, цель настоящего исследования – обосновать соотнесенность форм развития образовательной инициативы студентов педагогического вуза на различных этапах проектной деятельности.

Задачи исследования:

– уточнить понятие «образовательная инициатива»;

– охарактеризовать формы проявления образовательной инициативы на разных этапах проектной деятельности;

– осуществить сопоставительный анализ форм образовательной инициативы с этапами проектной деятельности;

– описать эффекты и возможные риски в процессе развития образовательной инициативы на различных этапах проектной деятельности;

– представить научно-практические рекомендации по развитию образовательной инициативы будущих педагогов.

Объектом исследования выступает проектная деятельность.

Предмет исследования: развитие образовательной инициативы студентов педагогического вуза.

Методы исследования: анализ психологической и педагогической литературы; обобщение личного опыта преподавательской деятельности.

Научная новизна: уточнено понятие «образовательная инициатива»; выяснена логика и описаны этапы проектной деятельности в сопоставлении с формами развития образовательной инициативы студентов педагогического вуза.

Теоретическая значимость: в ходе анализа теории, образовательной практики определены организационно-педагогические условия эффективного развития инициативы студентов преподавателем вуза.

Практическая значимость состоит в том, что представленные научно-практические рекомендации по развитию образовательной инициативы студентов могут быть использованы в педагогических образовательных организациях.

Понятие «инициатива» в философско-историческом аспекте представлено как стремление человека к достижениям, способствующее развитию и совершенствованию таких личностных качеств, как упорство, целеустремленность и трудолюбие. Один из выдающихся представителей эпохи Просвещения Дж. Локк отмечал ведущую роль личных мотивов в осуществлении инициативы как основы формирования ответственной гражданской позиции молодого поколения.

Так, К.А. Абульханова-Славская считает, что инициатива – это естественное природно обусловленное самовыражение личности, которое проявляется во взаимодействии с другими людьми [1].

Е.А. Погодина определяет инициативу как форму активности, предшествующую началу организации деятельности, при этом выделяя в ее структуре мотивационно-потребностный, эмоционально-ценностный и когнитивный компоненты [2].

Д.Б. Богоявленская, предлагая понятие «интеллектуальная инициатива», рассматривает ее как продолжение мыслительной деятельности личности за пределами уже успешно решенной задачи. Автор выделяет три качественных уровня инициативы:

– *первый уровень* предполагает опору на пошаговый инструктаж (внешнее стимулирование);

– *второй уровень* проявления инициативы возможен при наличии опыта, позволяющего субъекту осуществлять сопоставление различных способов решения отдельных задач с последующим возможным выходом на оригинальные варианты разрешения противоречия;

– *третий уровень* (креативный) исключает внешнее стимулирование в процессе формулирования проблемы и поиска решения, предполагает самостоятельную, с возможностями спонтанности, творческую деятельность [3].

Н.С. Степашов отмечает ведущую роль системообразующей функции инициативы в формировании способности анализировать результаты своей деятельности, сравнивая их с общепринятыми нормами. По его мнению, особенную значимость имеет проявление инициативы в педагогической деятельности, где в качестве приоритетных целей выступают интересы каждого субъекта образовательного процесса [4].

Психолого-педагогический анализ источников показал, что существуют различные варианты трактовки определения понятия «инициатива». Однако можно выделить следующие сущностные признаки данного феномена:

– внутренний мотив (побуждение к деятельности);
– ответственное природо обусловленное проявление самовыражения;
– стремление человека к достижениям;
– значимость личных мотивов;
– способность к анализу результатов своей деятельности.

Наряду с этим необходимо обозначить, что современная образовательная парадигма определяет человека, его уникальную природу и индивидуальную «Я-концепцию» наивысшей ценностью. Данный постулат утверждает, что каждая личность обладает ресурсом для возникновения внутренних осознанных мотивов как основной движущей силы развития образовательной инициативы.

Таким образом, образовательная инициатива может рассматриваться как *сущностная характеристика личности, выражающаяся через самостоятельное, добровольное и конструктивное действие, направленное как на совершенствование образовательной среды, так и на выстраивание собственной профессиональной и личной позиции.*

Сегодня проектная деятельность является одним из эффективных способов развития образовательной инициативы. Общеизвестно, что она изначально рассматривалась как вариант активного обучения (Дж. Дьюи, У.Х. Килпатрик, С.Т. Шацкий) [5; 6]. Вместе с тем достаточно часто проектная деятельность реализуется в условиях командной работы.

Представим этапы проектной деятельности в соотнесенности с формами образовательной инициативы, эффектами, возможными рисками. При определе-

нии форм проявления образовательной инициативы студентов была взята классификация А.Н. Махинина:

– инициатива-предположение;
– инициатива-действие;
– инициатива-позиция [7].

На наш взгляд, данная классификация, с одной стороны, отражает динамику активной учебно-познавательной деятельности, с другой – является иллюстрацией поступательного развития образовательной инициативы личности от потребности переработки нового знания к обоснованному мнению, устойчивой позиции. Соответственно, можно предположить, что при переходе от одной формы образовательной инициативы к другой происходят постепенные качественные изменения личности студента.

Данные формы образовательной инициативы соотносятся с этапами проектной деятельности.

На *первом этапе – постановка проблемы, проектирование предполагаемого результата, формулирование темы и цели проекта* – проявляется *инициатива-предложение*. Необходимым условием реализации данного этапа является наличие внутренней потребности студента к преобразующей проектной деятельности как способу профессионального саморазвития и согласования собственных целей с текущими образовательными целями развития общества и государства.

Отсутствие обозначенной согласованности ведет к противоречиям личностного развития, потере понимания объективного, развивающего значения проектной деятельности. Студент может быть нацелен на профессиональную деятельность, при этом ориентироваться исключительно на индивидуальную модель профессионального саморазвития, не осознавать и не придавать значения ценности командных видов образовательной деятельности, гуманистической природы выбранной профессии [8].

К возможным рискам реализации проектной деятельности в форме инициатив-предложений на первом этапе следует также отнести ориентацию студента преимущественно на формальные цели реализации проекта и, как следствие, проявление низкой субъектной позиции. Чрезмерная включенность преподавателя, контроль с его стороны, использование способов авторитарного руководства снижают творческую инициативу обучающихся и значение ценности их самостоятельного и осознанного выбора.

Одним из главных компонентов описываемого этапа проектной деятельности является содержание проекта. Оно, несомненно, зависит от имеющегося образовательного опыта проектанта. У студентов-первокурсников содержание формируется на основе школьного опыта обучения, у обучающихся старших курсов – контактной работы с преподавателями и опыта прохождения педагогической практики. Задача руководителя проекта заключается в создании условий для самостоятельного поиска, выявления студентами противоречий различного характера в полученном опыте с выходом на инициативу-предложение. Формы организации взаимодействия внутри студенческой группы будут определяться условиями проектной деятельности и готовностью к ее реализации.

Второй этап проектной деятельности – сбор и обработка сведений соответствует *инициативе-действию*.

Определенная последовательность проектных действий, четкое следование технологии способствуют развитию дисциплинированности, механизмов саморегуляции.

Работа с научной литературой, базами данных, современными информационными технологиями ведет к совершенствованию навыков исследовательской деятельности. Взаимодействие в команде, основанное на принципе социального творчества позволяет тренировать ответственность за общее дело [9].

На каждом этапе проектной деятельности опора на данный принцип способствует формированию лидерской позиции при выполнении определенной руководящей роли каждого участника команды (лидер – координатор сбора и обработки информации, лидер – генератор идей, лидер – режиссер и сценарист презентации продукта и т. д.) [10].

Вместе с тем следование определенным алгоритмам при решении проектных творческих задач влечет риски развития «инертности» мышления, снижения ценности дела. Недостаточная готовность студента к работе с различными источниками информации ограничивает возможности получения объективного знания. Отсутствие ориентированности на индивидуальные особенности участников команды снижает уровень исследовательской самостоятельности студента.

Третий этап проектной деятельности – представление (презентация) продукта проекта, в ходе которой студент демонстрирует *инициативу-позицию*, являющуюся признаком принятия им нравственных ценностей. Данный результат проектной деятельности имеет ключевое значение в формировании профессиональной направленности будущего педагога. Не вызывает сомнений, что особую значимость во время подготовки и защиты проекта приобретают верно подобранные методы взаимодействия участников команды. При их отборе преподавателю необходимо ориентироваться на группу интерактивных методов обучения (дискуссия, диспут, дебаты и т. п.) и отработку правил аргументации (тезис – аргументы – демонстрация).

Ожидаемыми эффектами развития данного этапа является совершенствование коммуникативных навыков, особенно в части аргументации собственной принципиальной профессиональной и личностной позиции, осознание ответственности за принятие самостоятельного решения в ходе реализации проекта, поиск и приобретение личных ценностных мотивов в педагогической деятельности.

Возможные риски – недопонимание, неумение слышать и принимать точку зрения и аргументы собеседника, а также настойчивое и даже агрессивное проявление лидерских позиций и, как следствие, возможные конфликтные ситуации, то есть низкий уровень культуры общения, особенно значимый в командной деятельности.

На основании вышеизложенного можно представить научно-практические рекомендации по формированию образовательной инициативы у студентов педагогического вуза в процессе проектной деятельности:

1. Развитие образовательной инициативы необходимо осуществлять в субъект-субъектном взаимодействии с учетом организации образовательного процесса педагогического вуза.
2. Планирование этапов проектной деятельности необходимо осуществлять путем соотнесения с формами проявления образовательной инициативы (предположение, действие, позиция).
3. Вхождению в проектную деятельность должна предшествовать диагностика личных образовательных потребностей студентов.
4. На первом этапе проектной деятельности при доминировании у участников проекта формальных целей необходимы дополнительные условия для перевода данных видов целей в смыслообразующие и творческие.
5. Включение в проектную деятельность инструментов самодиагностики и рефлексии с целью отслеживания личностных изменений студентов.
6. Непременным условием развития образовательной инициативы является включение в реализуемый проект смыслообразующих и нравственных задач, связанных с постижением гуманистической природы педагогической профессии.
7. Необходимо использование приемов и методов активизации творческого мышления, способствующих формированию навыков командной работы, с опорой на принцип социального творчества.

Таким образом, на современном этапе развития высшего образования особую значимость приобретает развитие образовательной инициативы будущих педагогов. Данный феномен характеризуется такими субъектными проявлениями, как самостоятельность и добровольность, а также конструктивным уровнем действий, обращенных на среду и собственное развитие. Этапы проектной деятельности, структурированные в логике инициатива-предложение, инициатива-действие, инициатива-позиция, позволяют студентам постичь и принять гуманистический смысл педагогической деятельности при условии системно выстроенного образовательного процесса с учетом возможных рисков.

Библиографический список

1. Абульханова-Славская К.А., Славская А.Н., Ливанова Е.А. Общие подходы к изучению личности. *Педагогика и психология образования*. 2018; № 4: 178–189.
2. Погодина Е.А. Роль гражданских инициатив в формировании территориальной идентичности столичных агломераций. *Политические институты и процессы*. 2023; Т. 24, № 4: 34–45.
3. Богоявленская Д.Б. *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов-на-Дону: РГУ, 1983.
4. Степашов Н.С. *Творческая инициатива в системе обучения*. Москва: Знание, 1990.
5. Дьюи Д. *Психология и педагогика мышления*. Перевод с английского Н.М. Никольской. Москва: Совершенство, 1997.
6. Шацкий С.Т., Шацкая В.Н. *Сохраним то, что есть в детях*. Москва: Карапуз, 2011.
7. Махинин А.Н. Поддержка социальных инициатив как фактор формирования гражданской идентичности студентов. *Сибирский педагогический журнал*. 2019; № 1: 23–38.
8. Чекалина М.С. Развитие компетенции «прогнозирование» как условие готовности к профессиональному самоопределению. *Вестник Костромского государственного университета.* Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020; Т. 26, № 4: 139–146.
9. Макаренко А.С. *Воспитание гражданина*. Москва: Просвещение, 1988.
10. *Наука, общество, культура: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире*: монография. Петрозаводск, 2021.

References

1. Abul'hanova-Slavskaya K.A., Slavskaya A.N., Livanova E.A. Obschie podhody k izucheniyu lichnosti. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2018; № 4: 178-189.
2. Pogodina E.A. Rol' grazhdanskih iniciativ v formirovanii territorial'noj identichnosti stolichnyh aglomeracij. *Politicheskie instituty i processy*. 2023; T. 24, № 4: 34-45.

3. Bogoyavlenskaya D.B. *Intellektual'naya aktivnost' kak problema tvorchestva*. Rostov-na-Donu: RGU, 1983.
4. Stepashov N.S. *Tvorcheskaya iniciativa v sisteme obucheniya*. Moskva: Znanie, 1990.
5. D'yui D. *Psihologiya i pedagogika myshleniya*. Perevod s anglijskogo N.M. Nikol'skoj. Moskva: Sovershenstvo, 1997.
6. Shackij S.T., Shackaya V.N. *Sohranim to, chto est' v detyah*. Moskva: Karapuz, 2011.
7. Mahinin A.N. Podderzhka social'nyh iniciativ kak faktor formirovaniya grazhdanskoj identichnosti studentov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2019; № 1: 23-38.
8. Chekalina M.S. Razvitie kompetencii «prognozirovanie» kak uslovie gotovnosti k professional'nomu samoopredeleniyu. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2020; T. 26, № 4: 139-146.
9. Makarenko A.S. *Vospitanie grazhdanina*. Moskva: Prosveschenie, 1988.
10. *Nauka, obschestvo, kul'tura: problemy i perspektivy vzaimodejstviya v sovremennom mire*: monografiya. Petrozavodsk, 2021.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-34-36

Zubkov A.D., *senior teacher, Novosibirsk State University of Economics and Management (Novosibirsk, Russia), E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ORGANISATION OF PERSONALISED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION WITH THE HELP OF MOOCS. The article discusses implementation of personalized teaching of professionally-oriented foreign language in higher education institutions using massive open online courses (MOOCs). Given the rapid development of digital technologies and globalization of professional communities, there is a growing need to individualize and intensify the educational process. Personalized learning, focused on the unique needs of each student, becomes a key element of successful foreign language acquisition by students at the higher education level. This study comprehensively covers the theoretical foundations and principles of personalized learning and thoroughly analyzes the features and advantages of using MOOCs for this purpose. In the article, the author proposes methodological recommendations for the integration of MOOCs into the teaching process of higher education institutions and assesses possible problems and challenges. Based on the analysis, the author provides practical advice for higher education institutions and outlines directions for future research.

Key words: **higher education institutions, digital technologies, adaptive learning, student motivation, methodological recommendations, integration**

А.Д. Зубков*, ст. преп., Новосибирский государственный университет экономики и управления, г. Новосибирск, E-mail: zubkov_nstu@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МООК

В статье обсуждается внедрение персонализированного обучения профессионально ориентированному иностранному языку в высших учебных заведениях с использованием массовых открытых онлайн-курсов (МООК). С учетом стремительного развития цифровых технологий и глобализации профессиональных сообществ растет необходимость индивидуализации и интенсификации образовательного процесса. Персонализированное обучение, ориентированное на уникальные потребности каждого студента, становится ключевым элементом успешного освоения иностранного языка студентами на уровне высшего образования. Данное исследование комплексно охватывает теоретические основы и принципы персонализированного обучения, а также тщательно анализирует особенности и преимущества использования МООК для этих целей. В статье автором предлагаются методические рекомендации по интеграции МООК в учебный процесс вузов, а также оцениваются возможные проблемы и вызовы. На основе проведенного анализа автор предоставляет практические советы для высших образовательных учреждений и намечает направления для будущих исследований.

Ключевые слова: **высшие учебные заведения, цифровые технологии, адаптивное обучение, мотивация студентов, методические рекомендации, интеграция**

As digital technology advances rapidly and globalization gains momentum, foreign language skills are becoming increasingly important [1]. Along with this, the importance of personalized approach in higher education is also increasing. The integration of Massive Open Online Courses (MOOCs) into the university learning process is a new method that can qualitatively improve the formation of professional foreign language competence through the development of an individual educational trajectory [2].

The **relevance** of the study stems from the fact that a learning process that focuses on the development of each student's individual abilities becomes a decisive factor that makes students successful in language acquisition at university. In this light, MOOCs provide some opportunities for students by opening up different resources and learning approaches relevant to their backgrounds. The **aim** of this study is to examine the possibility of organizing personalized foreign language learning in a university with the integration of MOOCs. The aim outlined the **objectives**: 1) substantiation of the significance of personalized learning in the modern educational environment, 2) consideration of the theoretical foundations of personalized learning, 3) analysis of the features of MOOCs in relation to foreign language training, 4) creation of methodological recommendations for the integration of MOOCs in the educational process, 5) detection of possible difficulties in the integration of MOOCs. The **subject** of the study is the process of organizing personalized foreign language training in higher education institutions using MOOCs. The **object** of the study is massive open online courses as a tool for personalized foreign language learning.

Personalized learning is a multifaceted approach that adapts to the unique needs of each student [3]. This approach not only takes into account the individual characteristics of students, but also transforms the learning process itself, resulting in an individualized learning environment. This approach is as diverse and varied as the participants in the educational process. The first characteristic of this approach is flexibility, which allows the educational process to be modified to the pace and style of individual students [4]. The next characteristic is the adaptability of the learning content, which is a key factor, as the content changes based on the characteristics of the students and their progress [5]. Communication transforms the learning process into a productive dialog between students and the educational environment. Adaptability is determined by the ability to choose materials and methods and adjust them according to educational outcomes. Student engagement makes the learning process more interesting and immersive, creating an emotional connection with the content being studied [6].

The engine of effective personalized learning is motivation. Due to motivation, the efficiency of learning activity increases to a greater extent, because motivated students more often overcome difficulties and achieve the set tasks [7]. Sources of personal motivation vary, students can be driven by personal interest, career goals. They can significantly increase the efficiency of foreign language training. Together with the introduction of personalized learning, there may be difficulties in maintaining a sufficient level of motivation. More often students who determine their individual educational trajectory independently are more responsible for achieving their educational results [8]. In the framework of foreign language training, the personalized approach takes into account not only the level of foreign language proficiency, but also the student's personal goals, cultural peculiarities, peculiarities of information perception and personal interests. This is mainly realized in the choice of subjects and methods that correlate with students' preferences and goals.

Massive open online courses are an extension of open educational resources that are available to a wide mass of students in an authorized access. They offer a variety of educational content, such as video lectures, educational texts, interactive assignments and self-tests [9]. Accessibility, flexibility, openness, and mass accessibility are the main characteristics of this format of courses. Thanks to their accessibility, students from different parts of the world, regardless of their financial well-being, can get quality knowledge. The diversity of learning content is also a positive aspect. Various approaches and techniques of foreign language teaching are realized in MOOCs, thanks to which students of any level of foreign language training can find something for themselves [10]. In this format of courses there is an opportunity to regulate the learning process independently (we mean the timing and pace of learning, the possibility of moving the deadlines of the session, which in turn teaches students to be more responsible).

To organize foreign language teaching with MOOCs means to use different methodological techniques to effectively integrate them into the system of traditional vocational training. To begin with, it is necessary to identify students' needs in order to see their personal interests and career goals [11]. These actions will point out the courses that are most appropriate to the level of language training and expectations of the students. Next, the foreign language teacher needs to decide on a quality online course, using feedback from previous users and the reputation of the MOOC platform so that the MOOC is a meaningful supplement to traditional classroom instruction. The next step is to create an MOOC-integrated work program to supplement face-to-face

language classes [12]. This can be accomplished by developing assignments based on online course materials, as well as face-to-face discussions and defenses of final projects. Foreign language teachers should know how to use MOOCs in the teaching process of their disciplines, which implies digital competence and methodological literacy, which together can increase the effectiveness of teaching. No less important is the functioning of the student support system. Its components may include personal consultations, language support assignments, and technical assistance in mastering the platform.

Individual educational trajectories play a significant role in learning a foreign language with the help of MOOCs [13]. In order to design them, it is necessary to know the individual profiles of students, namely their language proficiency level, interests, barriers, difficulties in language acquisition. Thanks to this, it is possible to adapt MOOC content to individual needs. On the basis of students' profiles, it is possible to develop a curriculum for the discipline. It can include both compulsory and optional MOOCs [14]. This approach provides flexibility and educational choice. As a result, students' intrinsic motivation increases. Monitoring the achievement of students' academic results is an important component of an individual educational trajectory. Regular completion of assignments and tests with automatic checking and feedback from teachers allows students to be aware of their progress, which allows them to make changes in the educational process.

In order to determine to what extent students know the learning material and to what extent they have achieved the learning outcomes, it is necessary to assess the effectiveness of the applied model. This can be assessed using quantitative evaluation methods (testing and course completion rates). Qualitative methods are also applicable, namely a survey of satisfaction with the learning process and collection of feedback from students. Formative assessment provides an opportunity to adjust the course of study, as it is a constant monitoring of how students cope with the MOOC materials. The overall level of competences formed can be assessed by means of the final assessment at the end of the MOOC. Moreover, students fill a language portfolio. It consists of the products of their learning activities and test results. All this together makes it possible to analyze not only the final result, but also the process itself. Constant collection of feedback from students and foreign language teachers familiarizes MOOC trainees with their strengths and weaknesses. This can also contribute to personal growth and reflective activity.

The implementation of MOOC-based personalized teaching of professionally-oriented foreign language at the higher education level has its own stumbling blocks. They can be classified into technical, organizational, pedagogical and psychological difficulties. To cope with them, a complex system of measures is necessary. The primary technical difficulty is access to the Internet. In megacities the Internet connection is more often highly stable and has high data transmission speed, while students of regional universities and residents of remote areas experience difficulties and limitations in this aspect. This factor hinders the full-fledged study of an online course and makes personalized foreign language learning difficult. As for the formation of students' digital competence, it may vary to a great extent. To learn effectively using MOOCs, students need to have at least a basic level of digital and media literacy. They should also have the skills to work with digital platforms for learning. If the stated competencies are not developed in students at an adequate level, MOOC-based learning may not be effective. Regarding organizational and pedagogical challenges, the integration of MOOCs into face-to-face traditional language classes is the first to be mentioned. It is not uncommon to modify the curriculum and distribute its resources in a different way. The coordinated activity of profile and language departments, as well as the correlation of the new approach with the federal state educational standards of the third generation require efforts and time from the university system. Motivation and self-regulation of students are examples of psychological difficulties. They can also represent a significant problem. Personalized learning using MOOC materials is impossible without established self-discipline and intrinsic motivation. Often students have not developed time management skills. For this reason, performance in MOOCs may be impaired.

The author's analysis has shown that due to accessibility, different forms of content and opportunities for student autonomy, MOOCs can be an effective means of personalized learning. To make the integration of MOOCs effective, universities should develop material and technical base, especially at the regional level, and provide access to resources to all participants of the educational process. Introductory workshops on the basics of distance learning systems and the MOOC platform will help students to learn effectively on MOOC materials. Flexible work programs for disciplines should use assignments based on online course materials. Face-to-face discussions of the materials in class will also be helpful. All possible support for students will motivate them to perform better.

Theoretical significance of the study lies in the systematization of scientific knowledge about personalized learning and the role of massive open online courses in the educational process of the university. Methodological recommendations for universities on the use of MOOCs in foreign language teaching determine the **practical significance** of the study. These recommendations are useful for administrative staff and faculty members of universities to improve the quality of foreign language training of students. Moreover, following the recommendations will provide a motivating educational environment. **Scientific novelty** is due to the systematic consideration of the theory and practice of MOOC integration for personalized teaching of professionally oriented foreign language in higher education institution. As for **future prospects**, the issues of adapting MOOCs to different cultural peculiarities, the issues of increasing students' motivation, the issues of cheating and the use of game methods are seen as promising. Artificial intelligence technologies should be tested in order to adapt MOOC content to the needs of students. The effect of personalized learning through MOOCs on students' long-term academic performance will also be a relevant area for research.

Библиографический список

1. Миронцева С.С., Павлова Т.А., Семенкина И.А. Интеграция элементов персонализации обучения в электронный образовательный контент курса по иностранному языку в вузе. *Педагогика. Вопросы теории и практики*. 2022; № 3: 343–351.
2. Макарова Т.С., Молчанова М.А., Морозова Е.А. Терминологические аспекты определения понятия «персонализированное обучение». *Университетский научный журнал*. 2020; № 53: 89–96.
3. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
4. Gromoglasova T.I., Kovaleva M.I., Koshkina Zh.V., Huffman L. The Flipped Classroom in the Context of Digitization of Educational Space: A Students' Perspective. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2022; № 9: 1296–1309.
5. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92–100.
6. Кононыхина О.В. Мотивация студентов при дистанционном обучении. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2021; № 2-1 (53): 107–111.
7. Кобелева Е.П., Матвиенко Е.Н., Комкова А.С. Формирование экзистенциальных навыков студентов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; № 6-1: 6.
8. Кирякова О.А. Применение аутентичных видеоматериалов как способ формирования иноязычной коммуникативной компетенции у студентов неязыкового вуза. *Сибирский учитель*. 2022; № 1 (140): 17–25.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431–439.
10. Агавелян Р.О., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Душинина Е.В. Использование мнемотехник в процессе профессионально ориентированной иноязычной подготовки студентов-экономистов. *Сибирский педагогический журнал*. 2022; № 4: 38–50.
11. Балмасова Т.А. Из опыта использования мобильных приложений в обучении второму иностранному языку. *Вестник педагогических наук*. 2022; № 8: 224–227.
12. Zubkov A. MOOCs in Competence Approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*. 2022; Vol. 63: 1804–1809.
13. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 2: 3718–3725.
14. Нос Н.И., Попова О.В. Моделирование и реализация процесса обучения профессионально-ориентированному общению студентов неязыковых вузов с имплементацией инновационных технологий Германии. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 7: 76–81.

References

1. Mironceva S.S., Pavlova T.A., Semenkina I.A. Integraciya `elementov personalizacii obucheniya v `elektronnyj obrazovatel'nyj kontent kursa po inostrannomu yazyku v vuze. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; № 3: 343-351.
2. Makarova T.S., Molchanova M.A., Morozova E.A. Terminologicheskie aspekty opredeleniya ponyatiya «personalizirovannoe obuchenie». *Universitetskij nauchnyj zhurnal*. 2020; № 53: 89-96.
3. Zubkov A. Development of Professional Foreign Language Competence of Economics Students with MOOCs during the Pandemic. *Education Sciences*. 2023; Vol. 13: 1010.
4. Gromoglasova T.I., Kovaleva M.I., Koshkina Zh.V., Huffman L. The Flipped Classroom in the Context of Digitization of Educational Space: A Students' Perspective. *Journal of Siberian Federal University. Humanities and Social Sciences*. 2022; № 9: 1296-1309.
5. Zubkov A. Teaching Foreign Language in Transport University Using Massive Open Online Courses: Pilot Study. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2022; Vol. 403: 92-100.
6. Kononyhina O.V. Motivaciya studentov pri distancionnom obuchenii. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2021; № 2-1 (53): 107-111.
7. Kobeleva E.P., Matvienko E.N., Komkova A.S. Formirovanie `ekzistencial'nyh navykov studentov v processe inoyazychnoj podgotovki v vuze. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 6-1: 6.
8. Kiryakova O.A. Primenenie autentichnyh videomaterialov kak sposob formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii u studentov neyazykovogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2022; № 1 (140): 17-25.
9. Zubkov A. Discursive Approach to Foreign Language Training via Massive Open Online Courses. *Lecture Notes in Networks and Systems*. 2023; Vol. 636: 431-439.

10. Agavelyan R.O., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Dushinina E.V. Ispol'zovanie mnemotehnik v processe professional'no orientirovannoj inoyazychnoj podgotovki studentov-`ekonomistov. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 4: 38-50.
11. Balmasova T.A. Iz opyta ispol'zovaniya mobil'nyh prilozhenij v obuchenii vtoromu inostrannomu yazyku. *Vestnik pedagogicheskih nauk*. 2022; № 8: 224-227.
12. Zubkov A. MOOCs in Competence Approach to EFL Training of Transport Professionals. *Transportation Research Procedia*. 2022; Vol. 63: 1804-1809.
13. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krut'ko E.A. Formirovanie metakompetencij studentov vuza v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty na inostrannom yazyke. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 2: 3718-3725.
14. Nos N.I., Popova O.V. Modelirovanie i realizaciya processa obucheniya professional'no-orientirovannomu obscheniyu studentov neyazykovyh vuzov s implementaciej innovacionnyh tehnologij Germanii. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 7: 76-81.

Статья поступила в редакцию 27.07.24

УДК 377.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-36-39

Kamerilova G.S., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: kamerilova-galina@rambler.ru*
Kartavykh M.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: mkartavykh@rambler.ru*
Prokhorova I.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Nizhny Novgorod, Russia), E-mail: prokhorovaiw@yandex.ru*

SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROJECTS IN PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS IN THE FIELD OF SECURITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS. The article discloses the need and specifics of making up socio-pedagogical projects in the field of security of educational systems in the preparation of masters. With professional competence in this field, future educators, using the stabilizing potential of offering social projects in ensuring safety, are able to withstand destructive processes. The growth of school threats and risks confirms the relevance of the work, the purpose of which was to provide theoretical and methodological justification for strengthening the professionalization of master's education in the framework of ensuring security based on the assimilation of project competencies. The main attention of the authors is paid to methods for modeling the process of creating competence in the field of socio-pedagogical project-making in countering social dangers. The article discusses features, principles and methods of the developed model, taking into account ambiguity, multifactorial, subjectivity of expectations in projects of the desired safe future. The research discloses target-related, substantive, procedural, reflexive-evaluation and presentation stages. It is concluded that it is important to use ideas of eventfulness, what strengthens the value-semantic aspects of socio-pedagogical project-making in ensuring the safety of educational systems. The results of the study show the legality of applying the presented model in solving professional problems of improving the quality of master's education and providing a positive impact on the social safety of school life in the future.

Key words: **social and pedagogical design, master's education, professionalization, professional competence, social dangers, safety of educational systems, eventfulness**

Г.С. Камерилова*, д-р пед. наук, проф., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: kamerilova-galina@rambler.ru*
М.А. Картавых*, д-р пед. наук, доц., Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: mkartavykh@rambler.ru*
И.В. Прохорова*, канд. пед. наук, Нижегородский государственный педагогический университет имени К. Минина, г. Нижний Новгород, E-mail: prokhorovaiw@yandex.ru*

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

В настоящей статье раскрывается необходимость и специфика социально-педагогического проектирования в сфере безопасности образовательных систем в подготовке магистров. Обладая профессиональной компетентностью в данной области, будущие педагоги, используя стабилизирующий потенциал социального проектирования в обеспечении безопасности, способны противостоять деструктивным процессам. Рост школьных угроз и рисков подтверждает актуальность работы, цель которой состояла в теоретико-методологическом обосновании усиления профессионализации магистерского образования в рамках обеспечения безопасности на основе усвоения проектных компетенций. Главное внимание авторы уделяют методологии и методике моделирования процесса формирования компетентности в сфере социально-педагогического проектирования в противодействии социальным опасностям. В статье рассмотрены особенности, принципы и методы разработанной модели, учитывающие неоднозначность, многофакторность, субъективность ожиданий в конструировании желаемого безопасного будущего. Раскрыты ее целевой, содержательный, процессуальный, рефлексивно-оценочный и презентационный этапы. Сделан вывод о важности использования идеи событийности, усиливающей ценностно-смысловые аспекты социально-педагогического проектирования в обеспечении безопасности образовательных систем. Результаты выполненного исследования показывают правомерность применения представленной модели в решении профессиональных задач повышения качества магистерского образования и оказания в будущем позитивного влияния на социальную безопасность школьной жизни.

Ключевые слова: **социально-педагогическое проектирование, магистерское образование, профессионализация, профессиональная компетентность, социальные опасности, безопасность образовательных систем, событийность**

Актуальность данной проблемы продиктована необходимостью повышения качества магистерского образования будущих педагогов на основе активизации социального проектирования как важного направления профессиональной подготовки по обеспечению безопасности образовательных систем. Системно организованное выполнение социально-педагогических проектов способствует более успешному освоению магистрами профессиональных компетенций, обеспечивающих базовую основу самостоятельного творчества в решении проблем социальной безопасности в образовательной организации. Цель данной статьи состоит в разработке и обсуждении модели социально-педагогического проектирования применительно к магистрам, обучающихся по профилю «Безопасность образовательных систем». Достижение целей потребовало решения следующих задач:

– установить сущность и обосновать необходимость социально-педагогического проектирования в профессиональной подготовке магистров образования в сфере обеспечения безопасности;

– разработать и обсудить модель социально-педагогического проектирования для магистерского образования в сфере безопасности образовательных систем.

На основе поставленных цели и задач определены методы теоретического анализа, системного обобщения, сравнительной аналогии, педагогического наблюдения, моделирования и проектирования, обеспечивающие необходимую объективность и эвристичность выводов.

Научная новизна настоящей статьи состоит в исследовании педагогических возможностей использования проектной методологии при рассмотрении социально значимых проблем безопасности в обучении магистрантов. В предлагаемой модели социально-педагогического проектирования в сфере обеспечения безопасности образовательных систем реализуется гуманистический подход, обеспечивающий готовность магистрантов к деятельности в ситуации неопределенности. Теоретическая значимость работы заключается в новом понимании магистерской подготовки в высшем педагогическом образовании, связанным с усилением его профессионализации и ценностно-смысловым обогащением на основе овладения актуальными компетенциями социально-педагогического проектирования. Описанные в статье логика и алгоритмы разработки социальных проектов, а также методические рекомендации и советы составляют практическую значимость работы, так как могут использоваться преподавателями в совершенствовании социальной практики подготовки магистров.

Магистерское образование, первоначально ориентированное исключительно на научно-исследовательскую работу, с введением действующих федеральных государственных образовательных стандартов приобретает новые

очертания, связанные с тенденцией профессионализации. Современный выпускник должен быть готовым и способным к разнообразным направлениям профессиональной педагогической деятельности, в числе которых особое распространение получает социально-педагогическое проектирование, определяющее позитивные изменения в общественном пространстве образовательной сферы. Несмотря на «относительную молодость», данное направление проектирования активно разрабатывается в теории и практике отечественной школы как перспективный культурно и социально обусловленной процесс педагогической деятельности (И.В. Вагнер, Н.В. Глебова, О.А. Иванова, Н.В. Бочарова, П.И. Кибальник, А.С. Коваль, И.А. Колесникова, Е.А. Крюкова, В.А Луков, В.М. Розин, А.Н. Свиридов, В.И. Слободчиков).

Анализ научных взглядов специалистов позволяет сделать следующие выводы относительно его сущности и возрастающей значимости:

1) социально-педагогическое проектирование, являясь его самостоятельным направлением, опирается на его ведущие принципы: системность, вариативность, целостность и комплексность, природосообразность и гуманизация. При уточнении данного понятия акцентируется внимание на нем как на разновидности творческого результата педагогического проектирования (И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская);

2) как сложное системное образование, оно объединяет социальные и педагогические аспекты и способствует организации отношений и среды (Н.В. Глебова [1], В.А. Карнаухова [2];

3) детерминация социально-педагогического проектирования общественными запросами. Связь образования с социальным заказом и социокультурными факторами его развития отмечает, в частности, А.В. Кибальник [3];

4) обеспечивает усиление внимания к гражданскому воспитанию, столь востребованному сегодня и способствующему снижению напряженности в обществе на основе гуманистических ценностей, нравственных установок и сформированного субъектного социального опыта (Н.В. Белобородов, В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, А.В. Пугачев [4]);

5) как педагогическая технология становления личностных качеств обучающихся (О.А. Иванова, Н.В. Бочарова [5], А.С. Зелко [6]). Взятое в логике современных процессов, социально-педагогическое проектирование помогает успешному решению острых ситуаций в образовании.

В контексте нашей работы речь идет о комплексе проблем социальной безопасности, отличающихся исключительным разнообразием, многоплановостью проявления, непростыми и недостаточно быстрыми способами устранения. В их составе проблемы защиты обучающихся от негативного психологического воздействия и физического насилия, противодействия терроризму и экстремизму, наркомании и алкоголизму, кибермошенничеству, идеологическим деструктивным влияниям. Неслучайно поэтому наше обращение к магистерскому уровню высшего педагогического образования с его более высокой профессиональной мотивацией, субъектным опытом, сформированностью стартового познавательного уровня профессионально-педагогической культуры. Мы ориентировались также на предполагаемый более солидный статус и высокую роль выпускников магистратуры как своего рода «передового отряда» учительского сообщества, призванного эффективно решать перспективные и текущие педагогические задачи. Способность идентифицировать проблемы социальной безопасности в образовательной среде и разрабатывать способы их рационального разрешения составляет необходимый компонент профессиональной компетентности педагогов.

Сложности профессиональной подготовки магистров в сфере социально-педагогического проектирования обусловлены тем, что, с одной стороны, педагог должен успешно и оперативно решать существующие проблемы в образовательной организации, с другой – быть готовым и способным к выполнению социальных задач будущего. В связи с этим обычно выделяют два варианта обучения – адаптивное и гуманистическое (Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына). Адаптивное означает развитие умений включаться в сложившуюся образовательную систему и оперативно реагировать на ее внешние изменения; гуманистическая предполагает становление творческой индивидуальности, максимальное раскрытие личностного потенциала, позволяющего решать профессиональные задачи прогнозируемого будущего с учетом роста его неопределенности (Ю.А. Сенько [7]). В этом случае речь идет о новом понимании вневременной магистерской подготовки педагога, где профессиональные знания, умения, навыки играют роль базовой основы для развертывания потенциальных возможностей личности, динамичной и креативной профессиональной деятельности. При этом большую роль играет социокультурный контекст обучения, в логике которого происходит становление нравственно-этических и интеллектуальных ценностей, формирующих будущие поведенческие установки педагогов.

Социально-педагогическое проектирование в области безопасности образовательных систем понимается нами как культурологический и социально обусловленный целенаправленный и этапный процесс деятельности в магистерской подготовке, завершающийся выполнением социально и личностно значимого проекта. Его реализация будет способствовать позитивным изменениям в образовательных системах, связанным с обеспечением социальной безопасности и, следовательно, повышением качества учебно-воспитательного процесса.

Методологические ориентиры нашего исследования лежали на пересечении трендов современного общественного развития, изменений в отечественной высшей школе, личностно-профессиональных потребностей и устремлений обучающихся. Динамические и противоречивые социальные тенденции, связанные с нестабильностью и неопределенностью, ростом рисков и роли безопасности, определяют необходимость развития профессионального творчества, способностей разрабатывать инновационные стратегии профессионального поведения, делать нравственный выбор и нести за него ответственность. Многообразие социальных противоречий и межличностных конфликтов в обществе находит свое отражение в образовательных системах, где значимым фактором снижения напряженности выступает социально-педагогическое проектирование. Созданные и реализованные на ценностно-смысловой и целевой платформе проекты воплощают профессионально ориентированные гуманистические идеи социальной безопасности [8].

Разработка модели социально-педагогического проектирования профессиональной подготовки магистров в сфере безопасности образовательных систем велась с учетом специфики социально-образовательной сферы, характеризующейся динамичностью и подвижностью, наличием элемента субъективности, что оправдывает широкий диапазон педагогических действий и обоснованных методических вариаций. К основополагающим относятся принципы:

а) системности, определяющий целостность социально-педагогического проектирования социальной безопасности образовательных систем, достигаемую единством и взаимосвязью всех его составляющих, взаимодополняемость и когерентность различных видов учебно-воспитательной работы;

б) вариативности, учитывающий специфику многофакторных социально-педагогических условий и индивидуально-личностных предпочтений субъектов проектной деятельности;

в) многоплановой интеграции результативно-целевых ориентиров, содержания в сфере изучения социальных опасностей и способов защиты от них, видов и способов индивидуальной и коллективной деятельности, познания и коммуникации, методических приемов и средств обучения, включая соцсети;

г) непрерывности и последовательности, представленный этапностью проектной деятельности, характеризующейся проблемностью, разнообразием коммуникаций, рефлексивностью.

Целевая направленность модели состоит в формировании у выпускников профессиональной компетентности в сфере социально-педагогического проектирования безопасности образовательных систем. Результатом обучения является авторский социально-педагогический проект по разрешению одной из школьных проблем социальной безопасности, апробированный в ходе производственной практики и представленный на общее обсуждение. По итогам выполнения социальных проектов магистранты должны уяснить значение и смысл проекта в личностно-профессиональном становлении, владеть теорией и практикой проектной деятельности в организации защиты обучающихся от социальных угроз и опасностей, демонстрировать желание и способность активно и творчески участвовать в создании безопасного учебно-воспитательного процесса.

В соответствие с главной целью выстраивалось содержание проектной деятельности, раскрывающееся в аксиологическом, когнитивном и праксиологическом аспектах. Аксиологический аспект, отражая ценностный компонент педагогической компетентности, представлен учебной информацией, воздействующей на мотивацию, целеполагание, смыслообразование. Содержание ориентировано на осознание магистрами выдающейся роли безопасности образовательных систем и социального проектирования как важнейшего фактора ее достижения. Когнитивный аспект реализует познавательный компонент педагогической компетентности, поэтому включает освоение предметных знаний о социальных опасностях современной школы, мерах и способах защиты от них, а также психолого-педагогических знаний в сфере социального проектирования. Знаниевая составляющая не ограничивается освоением ключевых понятий темы (социальная безопасность, психологическая безопасность, физическая безопасность, информационная безопасность, идеологическая безопасность) и предусматривает способность решения проблем обеспечения социальной безопасности, лежащих в основе проекта. Праксиологический аспект связан с деятельностным компонентом педагогической компетентности и означает активную проектную деятельность по овладению магистрантами целостным содержанием образования в единстве его ценностных и теоретико-прикладных компонентов, комплексом творческо-практических проектных умений и способов преодоления деструктивных явлений в образовании.

Модель социально-педагогического проектирования профессиональной подготовки магистров в сфере безопасности образовательных систем реализуется последовательно в соответствии со следующими этапами: концептуальным, организационно-планировочным, содержательно-деятельностным, рефлексивно-оценочным, презентационным. На этапе концептуализации рождается замысел социального проекта, формулируется его ключевая проблема, дается обоснование ее актуальности. Происходит осознание ценностно-смысловых категорий выдвинутой проектной идеи обеспечения социальной безопасности, обеспечивающих концептуальный базис будущего проекта. Ценности как универсальные смыслы «кристаллизуются» в реальных ситуациях, возникающих в общественной жизни (В. Франкл), в нашем случае – в среде образовательных организаций, отличающихся множеством и разнообразием социальных угроз и рисков. Ценностно-смысловые аспекты безопасности образовательных систем определяют особый тип поведения и деятельности обучающихся, выступают важным фактором мотивации личности. Организационно-планировочный этап

определяет структурную композицию и дизайнерские решения проекта, планирование конкретных задач и методов их выполнения для рационального достижения цели.

Содержательно-деятельностный этап подразделяется два подэтапа: информационно-аналитический и творчески-практический. Информационно-аналитический посвящен информационному поиску, сбору, анализу и обобщению собранного материала по проблеме социальной безопасности образовательных систем. На данном этапе накопление информационного массива происходит как на основе работы с теоретическими источниками, документалистикой, статистикой, публикациями в СМИ, так и на базе эмпирических исследований в образовательных организациях. Проводятся педагогические наблюдения, анкетирование обучающихся с целью диагностики существующих социальных угроз в школе, степени остроты их проявления (буллинг, кибермошенничество, наркомания и др.). На творческо-практическом подэтапе в соответствии с композицией и формой представления конструируется социально-педагогический проект в единстве всех его составляющих. Внимание магистров обращается на проблемную логику изложения основных положений социальной безопасности (причины, сущность, негативные следствия, пути решения), обоснованность выбранных методов и подходов, достоверность и полнота содержания, доступность и эффективность предложенных способов предотвращения и ликвидации. Практическая часть состоит из пробной апробации проекта в школе и его доработки.

Принципиально важным является рефлексивно-оценочный этап, посвященный самооцениванию и оцениванию выполненной работы, рефлексии замысла, ожиданий и полученных результатов, коррекционным процедурам. Оцениванию подлежать качество выполнения проекта (проект-продукт) по следующим критериям: актуальность, методы, логичность, аргументированость, полнота и глубина проработки материала, творчество и оригинальность, композиционная стройность, грамотность оформления, использование средств информационно-коммуникационных технологий.

Очевидно, что создание социально-педагогического проекта сопровождается формированием соответствующей профессиональной компетентности, которая демонстрируется во время его презентации. Итоговая рефлексия деятельности охватывает такие аспекты, как ценностно-мировоззренческий (знаю зачем – ценности-цели); познавательный (знаю, что – ценности-знания); технологический (знаю как – ценности-средства). Каждый магистрант, анализируя процесс и результаты проектной деятельности, делает вывод о ее эффективности для повышения собственной профессиональной компетентности и улучшения безопасности образовательных систем. Качественно проведенная рефлексия способствует дальнейшему личностно-профессиональному совершенствованию выпускников, видению новых перспектив обеспечения безопасности. Проведенное в ходе рефлексии анкетирование показало практически единодушное мнение магистрантов о значимости и необходимости в профессиональной работе проектировочной социально-педагогической компетентности по обеспечению безопасности (92%). 82% респондентов убеждены, что умения создавать безопасную образовательную среду обеспечивают комфортные условия для обучения и, следовательно, повышают уровень учебных достижений школьников. Магистранты (78%) отмечают перспективность такого рода обучения для дальнейшего повышения своего педагогического мастерства и профессионального роста («социальный лифт»). Судя по ответам, лишь 8% не убеждены в перспективности выполненой проектной деятельности, аргументируя свое отношение излишней, на их взгляд, сложностью и большими временными затратами. С последним доводом, кстати, согласны и положительно настроенные участники в надежде на то,что с опытом все процедуры обретут необходимую четкость и быстроту. Согласно мнению большинства, усвоение содержания происходит осознанно, с пониманием причинно-следственных связей и ценностных отношений (80%); более ясным представляется выбор и использование адекватных форм и методов (70%).

Презентационный этап является заключительным, где в рамках электронной презентации кратко, ярко и лаконично докладывается о целях и задачах социально-педагогического проекта по безопасности образовательных систем и способах их разрешения. Здесь магистрами демонстрируется достигнутый уровень профессиональной компетентности, проявляемый в понимании проблемы, умении ее разрабатывать в соответствии с поставленной целью, аргументировать предлагаемые варианты преодоления установленных угроз и рисков, проявлять коммуникативные навыки и оценочные суждения относительно выполненной работы.

В числе выбираемых магистрами проектов часто встречается проблематика школьного буллинга (англ. «bully» – «травля») как достаточно распространенная, но недостаточно оцененная социальная угроза. Дело в том, что у некоторых родителей и педагогов существует точка зрения на самостоятельное решение обучающимися проблемы взаимоотношений для успешного взросления и социализации. Однако, на наш взгляд, нельзя согласиться с позицией невмешательства в систематическую травлю школьников, следствием которой является не только неуверенность и замкнутость жертв, но и психологическая деструкция личности самих агрессоров и других участников драматических конфликтов. Систематическое физическое насилие и негативное психологическое воздействие, осуществляемое в отношении ряда школьников, вызывает у них тревожные и депрессивные расстройства, порой склонность к суицидальному поведению. При разработке проекта на этапе концептуализации магистрантами устанавливается сущность проблемы межличностной агрессии, ее личная и социальная значимость; осознается необходимость решения для сохранения безопасности обучающихся, защиты их здоровья, качества образовательного процесса. Нездоровая ситуация в коллективе, конечно, сказывается на успеваемости, общих успехах, мотивации к обучению.

Погружение в проблемный материал приводит магистрантов к выводу о комплексности противобуллинговой деятельности, учитывающей по крайней мере три аспекта (А.А. Бочавер, К.Д. Хломов):

1. Диспозициональный, связанный с индивидуально-личностными особенностями школьников: подвергающихся травле («жертвы»), агрессоров, наблюдателей, защитников. Особое внимание обращается на виктимность неуверенных в себе обучающихся, личностных особенностях зачинщиков. Основная деятельность учителей в этом случае предполагает акцентацию внимания на развитии соответствующих личностных навыков и качеств. Очевидно, что противодействие буллингу во многом определяется смелостью и решительностью школьников, уверенностью в себе, коммуникативностью. Большую роль играют базовые знания о социальной безопасности, умения избежать столкновений и уйти от конфликтов без особых потерь, наладить отношения с одноклассниками.

2. Темпоральный, направленный на учет сензитивных периодов в жизни обучающихся, отличающихся повышенной эмоциональностью и возбудимостью. В возрастной психологии к таким периодам обычно относят подростковый возраст – обучающиеся основной школы (6–8 классы). Переходный период определяет возрастную специфику поведения, которая отличается неустойчивостью ценностной базы, вспыльчивостью, повышенной импульсивностью, создающую дискомфорт в классе и школе. Многие подростки, желая самоутвердиться, демонстрируют смелость, дерзость и даже жестокость, редко признают свою вину за буллинг. Ориентация на темпоральный аспект требует организации соответствующего психолого-педагогического сопровождения и помощи обучающимся, включающих развитие у подростков выдержки, правильных реакций на внешние негативные воздействия, устойчивости в стрессовых ситуациях на основе имеющегося социального опыта и индивидуально-личностных ресурсов.

3. Контекстуальный, при котором обращается внимание на качество и безопасность образовательной среды. Безопасность как базовая потребность личностного развития обеспечивает благополучие жизни и здоровья всех субъектов образования, их интеллектуальное и нравственное становление, психологический комфорт. Элементами образовательной среды являются эмоционально благоприятный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качество учебно-воспитательного процесса, выступающие эффективным рычагом воспитательного процесса (К. Маклафин). Гуманистические принципы формирования современной образовательной среды с ориентацией на всестороннее развитие, доверительные отношения, толерантность способствуют формированию человека будущего, целеустремленного и настойчивого, но лишенного ненужной агрессии.

Наряду с вышеназванными аспектами магистры устанавливают важность учета в создаваемом авторском проекте семейного фактора, во многом определяющего поведение школьников. Следовательно, при разработке концептуальных основ социально-педагогического проекта профилактики буллинга и борьбы с его последствиями формируется убеждение в его многозадачности, требующей всестороннего подхода, реализуемого на последующих этапах проектной деятельности. Для успешного решения поставленных задач в рамках организационно-планировочного этапа следует ответственно отнестись к выбору необходимых методов: мониторинга ситуации буллинга в образовательной системе, анкетирования, диагностики, консультаций, различных бесед, встреч с родителями и специалистами, тренинги, презентации, организация совместных активностей и общих дел, объединяющих школьников и направленных на формирование коллективности и рождения дружбы. Как правило, проект имеет примерную структуру, отрабатываемую на содержательно-деятельностном этапе: а) тема, актуальность, цель; б) понятие, причины, последствия, виды буллинга, особенности проявления в конкретной образовательной системе; в) антибуллинговый навигатор – дорожная карта по оценке ситуации и планированию работы по противодействию и профилактике травли в классе, способы защиты и правила безопасного поведения. Выполненная работа перед апробацией в педагогической практике проходит групповое обсуждение, анализ, оценивание и корректировку. Итоги реализации разработанного социального проекта в виде электронной презентации предлагаются всем обучающимся на общешкольном мероприятии «Неделя безопасности» и на классных собраниях.

Важным условием успешной реализации проекта в практику образовательной системы школы, на наш взгляд, является использование идей образовательной событийности (Н.В. Волкова, В.П. Зинченко, Н.Б. Крылова, Г.Н. Прозументова), которые обеспечивают смысловое обогащение личного опыта и ценностных отношений обучающихся, определяя глубокую внутреннюю мотивацию на обеспечение социальной безопасности. В этой связи на смену привычным, зачастую формально проводимым мероприятиям по безопасности жизнедеятельности приходят специально организованные активности обучающихся, отличающиеся совместной деятельностью с большим личностным смыслом, высокой эмоциональностью и переживаниями, формированием личного отношения к происходящему. Планируемые в рамках социального проекта акции, движения, встречи,

дискуссии организуются как уникальные, особые и интересные события, отличающиеся эмоциональным накалом, свободой, открытостью и искренностью общения, вызывающие радость. Играя большую роль в обеспечении социальной безопасности в целом, событийность, на наш взгляд, выступает в качестве ударного фактора в решении вопросов идеологической безопасности, связанной с формированием гражданственности и патриотизма. Негативному влиянию социальных сетей, молодежных субкультур, агрессивности среды могут противодействовать лишь яркие, значимые для обучающихся проекты («Ты – гражданин великой страны. Гордись!») с разнообразными видами творческой деятельности и коммуникаций, обращением к героическому прошлому и мечтами о будущем.

Гуманистическая направленность образования магистров на основе социально-педагогического проектирования в сфере безопасности образовательных систем, отражая его ценности и смыслы, объединяет текущие и перспективные задачи, предусматривает непрерывность изменений и их восприятия как профессионального вызова. В целом заявленная в работе цель достигнута, задачи решены. В обсуждаемой модели социально-педагогического проектирования профессиональной подготовки магистров в сфере безопасности образовательных систем выделенные концептуальный, организационно-планировочный, содержательно-деятельностный, рефлексивно-оценочный и презентационный этапы по сути представляют собой траекторию рационального движения к формированию компетентности. Осознавая обретенную компетентность как личное и социальное достояние, магистры способны совершенствовать безопасность и качество образования, адекватно реагируя на новые общественные запросы.

Библиографический список

1. Глебова Л.Н. Социально-педагогическое проектирование в подготовке студентов педагогических вузов в контексте становления когерентной среды будущего. *Педагогика и просвещение*. 2023; № 3: 97–109. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=44022
2. Карнаухова В.А. Социально-педагогическая компетентность педагога: организация работы по проектированию единого культурно-просветительского пространства участников образовательного процесса. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72-4: 130–133.
3. Кибальник А.В. Возможности социально-педагогического проектирования в подготовке будущих педагогов к профессиональной деятельности. *Казанский педагогический журнал*. 2022; № 1 (150): 77–84.
4. Малинин В.А., Повшедная Ф.В., Пугачев А.В. Формирование духовно-нравственных качеств личности обучающихся в условиях современного образования. *Вестник Мининского университета*. 2022; Т. 10, № 1. Available at: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2
5. Иванова О.А., Бочарова Н.В. Методология социально-педагогического проектирования личностной самоорганизации студентов вузов. *Школа будущего*. 2013; № 5: 18–23.
6. Зелко А.С. Проектная деятельность как способ развития социальной активности студентов *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2015; Т. 13: 4706–4710. Available at: http://e–koncept. ru/2015/85942.htm
7. Сенько Ю.В. Гуманитарная парадигма образования. *Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития*. 2014; № 1.
8. Камерилова Г.С., Картавых М.А., Воронина И.А. Ценностно-смысловые доминанты как базовые ориентиры развития образования в области безопасности жизнедеятельности. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 72-3: 150–152.

References

1. Glebova L.N. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie v podgotovke studentov pedagogicheskih vuzov v kontekste stanovleniya kogerentnoj sredy buduschego. *Pedagogika i prosveschenie*. 2023; № 3: 97-109. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=44022
2. Karnauhova V.A. Social'no-pedagogicheskaya kompetentnost' pedagoga: organizaciya raboty po proektirovaniyu edinogo kul'turno-prosvetitel'skogo prostranstva uchastnikov obrazovatel'nogo processa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72-4: 130-133.
3. Kibal'nik A.V. Vozmozhnosti social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya v podgotovke buduschih pedagogov k professional'noj deyatel'nosti. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal*. 2022; № 1 (150): 77-84.
4. Malinin V.A., Povshednaya F.V., Pugachev A.V. Formirovanie duhovno-nravstvennyh kachestv lichnosti obuchayuschihsya v usloviyah sovremennogo obrazovaniya. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2022; T. 10, № 1. Available at: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-2
5. Ivanova O.A., Bocharova N.V. Metodologiya social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya lichnostnoj samoorganizacii studentov vuzov. *Shkola buduschego*. 2013; № 5: 18-23.
6. Zelko A.S. Proektnaya deyatel'nost' kak sposob razvitiya social'noj aktivnosti studentov *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2015; T. 13: 4706-4710. Available at: http://e-koncept. ru/2015/85942.htm
7. Sen'ko Yu.V. Gumanitarnaya paradigma obrazovaniya. *Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya*. 2014; № 1.
8. Kamerilova G.S., Kartavyh M.A., Voronina I.A. Cennostno-smyslovye dominanty kak bazovye orientiry razvitiya obrazovaniya v oblasti bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 72-3: 150-152.

Статья поступила в редакцию 31.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-39-44

Kirk Ya.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering (Saint Petersburg, Russia), E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

THE USE OF COMPARATIVE THEMATIC TABLES WHEN STUDYING A PHYSICS COURSE AT A TECHNICAL UNIVERSITY. This article deals with the problem associated with the insufficient mental and cognitive activity of students in the process of studying theoretical material in a physics course at a technical university, which often turns into copying educational materials in notes with virtually no processing. The purpose of this work is to develop and organize educational activities, in which the student will carry out the necessary mental work aimed at more effective assimilation of knowledge. The author proposes a method for organizing students' activities in comprehending, structuring, and analyzing new theoretical material in the form of filling out comparative thematic tables (CTT), in which students carry out a logical and visual organization of educational information. Features of the construction of CTT for sections of the physics course are described and examples are given. The analysis of results of the conducted pedagogical experiment gives evidence of effectiveness of the use of CTT in the educational process. In conclusion, the author summarizes the results of the observations made, identifies difficulties and direction of further research.

Key words: **physics, education, theory, comparative analysis, structuring, notes, thematic tables**

Я.Г. Кирк*, канд. пед. наук, доц., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: yg.kirk@yandex.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В данной статье рассматривается проблема, связанная с недостаточной мыслительной и познавательной деятельностью обучающихся в процессе изучения теоретического материала в курсе физики в техническом вузе, которая часто превращается в копирование учебных материалов в конспект практически без переработки. Целью данной работы является разработка и организация учебной деятельности, в которой учащийся будет проводить необходимую мыслительную работу, направленную на более эффективное усвоение знаний. Автором предложен метод организации деятельности обучающихся по осмыслению, структурированию, анализу нового теоретического материала в виде заполнения сравнительных тематических таблиц (СТТ), в которых обучающимся осуществляется логическая и визуальная организация учебной информации. Описываются особенности построения СТТ по разделам курса физики, приводятся примеры. На основании анализа результатов проведенного педагогического эксперимента представлена эффективность применения СТТ в учебном процессе. В заключение статьи автор обобщает результаты сделанных наблюдений, выявляет обнаруженные трудности и направление дальнейших исследований.

Ключевые слова: **физика, обучение, теория, сравнительный анализ, структурирование, конспект, тематические таблицы**

В системе высшего образования процесс подготовки будущих специалистов неразрывно связан с поиском эффективных дидактических методов и педагогических подходов. Применение информационных и цифровых технологий в обучении позволяет создавать электронные учебные курсы по дисциплинам. Электронный курс может содержать следующие образовательные ресурсы: видеолекции по теоретическому материалу, видеоразборы задач, видеоинструкции к лабораторным работам, учебники и учебно-методические пособия, готовые конспекты по теоретическому материалу и краткие презентации. В некоторых представленных учебных материалах теоретические знания уже изложены в сжатом виде, выделены главные и второстепенные элементы курса. С одной стороны, это позволяет обучающемуся изучать теоретический материал по дисциплине, представленный как в полном объеме учебника, так и в сжатом законспектированном виде, где заранее выделены основные определения и формулы, указано, на что обратить внимание и что выучить.

С другой стороны, учащемуся практически нет необходимости самостоятельно осмысливать и анализировать новые знания, выполнять мыслительную работу с изучаемым теоретическим материалом, связанную с выделением главных и наиболее фундаментальных вопросов, структурировать учебный материал, самостоятельно делать выводы и анализировать следствия. Но именно в такой мыслительной деятельности учащийся качественно приобретает и осваивает новое знание, и это знание становится рабочим инструментом. Такое осмысленное и структурированное знание позволяет обучающемуся применять его для решения практических задач по дисциплине и способствует дальнейшему формированию необходимых профессиональных компетенций. «Образование – система накопленных в процессе обучения знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый. Именно система, а не объем (набор) разрозненных сведений» [1, с. 13].

Традиционно учащийся при изучении нового теоретического материала составляет конспект по темам и разделам дисциплины. В процессе такой деятельности происходит основная работа по анализу, осмыслению и логическому структурированию новых знаний. Но в нынешних условиях обучающемуся уже предоставлены к изучению более или менее краткие конспекты и схематично построенные презентации. В такой ситуации учащемуся достаточно только аккуратно переписать готовый продукт, практически не проводя с ним необходимую для освоения этого материала мыслительную работу.

Педагогические наблюдения показывают, что в результате такой учебной работы процент качественно приобретенных и усвоенных знаний у обучающегося стремится к минимальному значению, т. е. учащимся осуществляется такая «учебная познавательная деятельность, которая характеризуется трансляцией учебного материала в конспект практически без переработки при восприятии» [2, с. 13]. Таким образом, складывается противоречивая и проблемная ситуация, в которой, с одной стороны, преподавателем проделана большая работа, учебный материал представлен для обучающегося уже в сжатом и удобном к изучению виде, а с другой стороны, практически не остается возможности для создания условий и проблемных заданий, в которых обучающийся начнет проводить мыслительную работу для качественного изучения и осмысления новых теоретических знаний.

В такой проблемной ситуации наиболее актуальным является проектирование и организация познавательной деятельности обучающихся, направленной на осмысление, структурирование и анализ нового знания. «В современной психологии одним из центральных становится понятие репрезентации знаний и понятие о репрезентативных когнитивных структурах» [3, с. 27]. Процесс изложения и познания учебного материала учащимся должен сопровождаться упорядочиванием информации, построением логических связей, выделением главной мысли, схематичностью и определением ключевых понятий [4].

«Краткий обзор панорамы исследований в области наглядности свидетельствует о возрастании инструментальной («орудийной») роли дидактических средств в процессе восприятия и осмысления знаний, при выполнении различных процедур познавательной деятельности, …: опосредованная отработка, визуальное представление, генерализация и свертывание, пространственная организация и образные аспекты, моделирование и схематизация» [2, с. 25].

Поэтому основной целью данной работы является проектирование и организация учебной деятельности обучающихся по изучению нового теоретического материала, в которой учащийся будет проводить необходимую мыслительную работу, направленную на более эффективное усвоение знаний. Для достижения данной цели необходимо решить следующие задачи:

– разработать и построить СТТ по некоторым разделам курса;
– провести педагогический эксперимент;
– провести эксперимент, получить и проанализировать его результаты.

Научная новизна исследовании состоит в предложенном методе структурирования теоретического материала на основе сравнительного анализа моделей физических явлений по их свойствам, признакам, схожим законам и теоремам, характеризующим или описывающим явления.

Теоретическая значимость работы состоит в наглядном изображении на основе сравнительного анализа внутрипредметных связей между отдельными структурными элементами знания от более фундаментальных законов к частным случаям или от частных понятий и определений к более общим и фундаментальным законам.

Практическая значимость предложенного подхода заключается в возможности широкого применения СТТ:

– для совместной работы преподавателя и обучающихся при повторении и закреплении теоретического материала на практических занятиях;
– при подготовке к промежуточной аттестации по дисциплине;
– для самоконтроля обучающихся в условиях дистанционной работы.

В процессе формирования знаний учащихся необходимо постоянно обращать их внимание на то, что является главным и что второстепенным, на фундаментальные понятия, законы, теории, возможности для их внутрипредметного переноса. Теоретический материал необходимо излагать «блоками», обращая особое внимание на схемы, таблицы, системообразующие связи, фундаментальные понятия, законы [5]. Имеется в виду мыслительный процесс, реализуемый той или иной комбинацией умственных действий, в результате чего происходит генерализация знаний, объединение объектов (процессов, отношений, схем рассуждений и т. д.) в целостную мыслительную конструкцию [6].

Такая работа по осмыслению, структурированию и анализу нового теоретического материала может быть организована, например, при заполнении обучающимися сравнительных тематических таблиц (СТТ). СТТ могут ставить перед учащимися такие задачи, как перечислить для сравнения, структурировать по видам, признакам или качествам, проанализировать следствия, привести примеры или сформулировать частные случаи, т. е. обучающимся осуществляется логическая и визуальная организация учебной информации, ее сгущение, компрессия, структурирование [7].

Строя рассказ в определенной системе, ученик тем самым формирует и соответствующие необходимые связи в своем сознании. Следовательно, в содержание образования должны быть включены соответствующие структуры или план-схемы описания различных видов знаний и условия их вариации в зависимости от целей изложения. Схемы являются важным средством для формирования системности в знаниях учащихся [8].

Для реализации обозначенной цели были поставлены задачи разработки, построения и применения в учебном процессе таких сравнительных тематических таблиц, в которых теоретические знания могут быть представлены в структурированном виде. При этом структурирование элементов строится в определенной логике, основанной на схожести или различии отдельных единиц знания, их общих свойствах, признаках или следствиях. Виды СТТ по некоторым разделам курса физики в техническом вузе могут иметь следующий вид. Например, при изучении раздела «Механика» могут быть разработаны следующие СТТ:

– физические величины, характеризующие движение и их смысл;
– силы в механике и их природа;
– виды движения тел под действием некоторых сил в механике;
– законы сохранения в механике и их применение для частных случаев и т. д.

Например, при изучении раздела «Молекулярная физика и термодинамика» могут быть разработаны следующие СТТ:

– изопроцессы в газах;
– реальный и идеальный газ;
– явления переноса;
– статистические распределения в МКТ и т. д.

Например, при изучении раздела «Электромагнетизм» могут быть разработаны следующие СТТ:

– электромагнитные силы;
– поля и их свойства;
– фундаментальные законы и их следствия;
– уравнения Максвелла, смысл и применение и т. д.

В основе построения таблиц могут быть разные сравнительно-смысловые структуры, таблицы могут охватывать один частный вопрос раздела, целый раздел или весь курс, могут быть рассчитаны на углубленный курс физики в вузе или на базовый – до 8 з. е.

Для реализации запланированной цели данной работы и выполнения поставленных задач был проведен педагогический эксперимент. Для проведения эксперимента были разработаны следующие СТТ по некоторым разделам курса физики.

Для повторения и закрепления обучающимися темы «Механическое движение» разработана таблица «Виды движения тел под действием сил в механике» (табл. 1). Таблица охватывает некоторые виды механического движения и устанавливает логическую взаимосвязь уравнений, описывающих виды движения, в зависимости от сил, вызывающих это движение. В ней систематизированы знания об уравнениях кинематики, проводится сравнение уравнений для разных частных случаев движения.

В таблицу включена тема «Колебания». Из данной таблицы видно, что уравнения гармонического или затухающего колебаний также являются уравнениями, описывающими частные случаи движения, и тема колебания неразрывно связана с темой «Механическое движение». Данная таблица не охватывает все силы, которые рассматриваются в разделе «Механика», но при этом отражает логическую структуру, которую можно построить в данной теме и проследить зависимость вида движения от сил, действующих на тело. Уплотненная и структурированная информация позволяет прогнозировать и безошибочно воссоздать

Таблица 1

Виды движения тел под действием некоторых сил в механике

Вид движения	Уравнения движения в векторном, в координатном или скалярном виде	Зависимости скорости от времени	Зависимости ускорения от времени
$\vec{F}(t) = 0$			
Равномерное и прямолинейное движение	$\Delta\vec{r} = \vec{v} * t$	$\vec{v} = const$	$\vec{a} = 0$
$\vec{F}\ (t) = const$			
Равнопеременное движение	$\Delta\vec{r} = \vec{v}_0 + \frac{\vec{a} \cdot t^2}{2}$	$\vec{v} = \vec{v}_0 + \vec{a} \cdot t$	$\vec{a} = const$
$\vec{F}(t) \neq const$			
Неравномерное движение	$\Delta\vec{r} = \int_{t_1}^{t_2} \vec{v}\,(t)dt$	$\vec{v} = \int_{t_1}^{t_2} \vec{a}(t)\,dt$	$\vec{a} = \frac{\vec{F}(t)}{m}$
$\vec{F} = -k\vec{x}$			
Гармоническое колебание	$x = x_m \cos(\omega_0 t + \varphi_0)$	$v = \frac{dx}{dt} == -x_m\omega \sin(\omega t + \varphi_0)$	$a = \frac{dv}{dt} = = -x_m\omega^2 \cos(\omega t + \varphi_0)$
$\vec{F} = -k\vec{x} - r\vec{v}$			
Затухающее колебание	$x = A_0 \cdot e^{-\beta t} \cos(\omega t + \varphi_0)$	$v = \frac{dx}{dt} == -A_0 \cdot e^{-\beta t} \cdot\cdot (\beta \cos \omega t + \omega \sin \omega t)$	$a = \frac{dv}{dt} = \cdots$

самостоятельные рассуждения и выводы [9]. Из таблицы следует, что чем сложнее математическая зависимость силы от времени или координаты, тем математически сложнее становится задача нахождения уравнения движения. В таблице 1 приведен пример заполнения, при этом возможны другие частные случаи или варианты.

Для повторения обучающимися темы «Молекулярная физика и термодинамика» построена таблица «Изопроцессы в газах» (табл. 2). В ней систематизированы знания по основным величинам, уравнениям и законам раздела для всех частных изопроцессов. Данная таблица демонстрирует общность основных понятий и определений, иллюстрирует их взаимосвязь и позволяет представить изопроцессы в газах как частные случаи политропического процесса.

В разделе «Электромагнетизм» таблица «Электрическое и магнитное поля» (табл. 3) построена на сравнении определений, понятий, свойств, законов и теорем, описывающих электрическое и магнитное поля. Сравнение сходств и различий между магнитным и электрическим полями позволяет лучше сфокусировать внимание обучающихся на основных свойствах каждого поля, осмыслить взаимосвязь и область применения законов и формул электромагнетизма. В табл. 3 указаны подробные комментарии для обучающихся по заполнению каждого ее пункта.

Таблица 2

Процесс	Изотермический	Изохорный	Изобарный	Адиабатный	Политропный
Определение					
Уравнение					
Графики					
Изменение внутренней энергии					
Работа газа					
Первый закон термодинамики					
Теплоемкость					
Показатель политропы					

Таблица 3

Электрическое и магнитное поля

Электрическое поле	**Магнитное поле**
Определение	
Электрическое поле – это …	Магнитное поле – это …
Чем создается	
Электрическое поле создается …	Магнитное поле создается …
На что действует	
Электрическое поле действует на …	Магнитное поле действует на …
Физические величины, характеризующие поле, в каждой точке пространства, где оно существует	
Напряженность электрического поля (определение, формула, ед. измерения)	Индукция магнитного поля (определение, формула, ед. измерения)
Напряженность электрического поля, создаваемого точечным электрическим зарядом (формула, рисунок)	Индукция магнитного поля, создаваемого точечным элементом проводника с током (формула (закон Био-Савара-Лапласа), рисунок)
Потенциал электрического поля (определение, формула, ед. измерения)	
Потенциал электрического поля, создаваемого точечным электрическим зарядом (формула, рисунок)	
Принцип суперпозиции полей	
для вектора напряженности электрического поля (формулировка, формула, рисунок)	для вектора индукции магнитного поля (формулировка, формула, рисунок)
для потенциала электрического поля (формулировка, формула)	
Применение принципа суперпозиции к расчету поля	
равномерно заряженного кольца, на оси кольца (формула, рисунок)	прямого проводника с током (формула, рисунок)
	кругового тока, на оси кольца (формула, рисунок)

Графическое изображение полей (с помощью силовых линий)	
Силовые линии электрического поля (определение, рисунок)	Силовые линии магнитного поля (определение, рисунок)
Электрическое поле, создаваемое точечным электрическим зарядом (рисунок)	Магнитное поле, создаваемое прямым бесконечно длинным проводником с током (рисунок)
Электрическое поле, создаваемое бесконечной равномерно заряженной нитью (рисунок)	Магнитное поле, создаваемое круговым током (рисунок, указать направление тока в кольце и северный и южный полюс контура)
Электрическое поле, создаваемое бесконечной равномерно заряженной плоскостью (рисунок)	Магнитное поле, создаваемое соленоидом с током (рисунок, направление тока в соленоиде, северный и южный полюс)
Графическое изображение полей (с помощью эквипотенциальных поверхностей)	
Определение (электрическое поле, создаваемое точечным электрическим зарядом, рисунок)	
Электрические и магнитные силы	
электрическая сила (для точечного электрического заряда)	магнитные силы: сила Ампера (закон Ампера, направление, рисунок)
	магнитные силы: сила Лоренца (формула, направление, рисунок, траектория движение заряженной частицы в магнитном поле (три случая))
Диполь в электрическом поле	Рамка с током в магнитном поле
точечный диполь (определение, силовые линии поля, рисунок, электрический момент)	контур с током (определение, силовые линии поля, рисунок, магнитный момент)
вращающий момент, действующий на диполь в электрическом поле (формула, рисунок)	вращающий момент, действующий на рамку с током в магнитном поле (формула, рисунок)
диполь в однородном и неоднородном электрическом поле (условия равновесия)	контур с током в однородном и неоднородном магнитном поле (устойчивое и неустойчивое равновесие)
Теорема Остроградского – Гаусса	
для электрического поля (формулировка, формула)	для магнитного поля (формулировка, формула)
Применение теоремы Остроградского-Гаусса к расчету поля	
Поле равномерно заряженного шара или сферы (внутри и вне шара, вывод)	
Поле бесконечной равномерно заряженной нити (цилиндра) (вывод)	
Поле бесконечной равномерно заряженной плоскости (вывод)	
Работа поля по перемещению …	
электрического заряда в электрическом поле (формула, рисунок, вывод)	проводника с током в магнитном поле (формула, рисунок, вывод)
Теорема о циркуляции …	
вектора напряженности электрического поля (формулировка, формула, доказательство)	индукция магнитного поля (формулировка, формула, доказательство)
Применение теоремы о циркуляции к расчету поля	
	бесконечно длинного соленоида с током (формула, вывод)
	тороида (формула, вывод)

Аналогичную сравнительную таблицу «Волновые и квантовые свойства света» (табл. 4) можно предложить для повторения темы «Волновая и квантовая оптика». Она в некотором смысле повторяет конспект по теме, но в таблице теоретические сведения заполняются структурно. Отделены формулировки, описывающие физические явления и их смысл, величины, используемые для описания физического явления и законы, и формулы, в которые входят данные физические величины.

Таблица 4

Волновые и квантовые свойства света

Физическое явление, подтверждающее волновые свойства света	Физическое явление, подтверждающее корпускулярные свойства света
1. Название физического явления	
Определение физического явления	
Физические величины, используемые для описания физического явления	
Законы и формулы, характеризующие характер протекания физического явления	
Объясните физическое явление с точки зрения волновой или корпускулярной теории света	
2. Название физического явления (продолжить таблицу)	
…	…

Педагогический эксперимент по использованию СТТ в учебном процессе проводился в 8 учебных группах (4 экспериментальных и 4 контрольных) очно-заочной формы обучения направления подготовки 08.03.01 Строительство. Всего в педагогическом эксперименте участвовало 198 обучающихся.

Большую часть учебной работы студенты проводили самостоятельно. Самостоятельная работа включала в себя решение задач, выполнение лабораторного практикума, работу с теоретическим материалом, составление конспекта. В экспериментальных группах студентам было необходимо дополнительно к конспекту заполнить соответствующие таблицы. На установочных лекциях студенты были ознакомлены с технологической картой дисциплины, где обозначена работа по заполнению и защите СТТ по разделам курса. На практических занятиях студенты могли задавать вопросы по заполнению таблиц. На последнем лабораторном занятии защита по лабораторным работам включала и защиту заполненных СТТ. Оценка эффективности применения таблиц при изучении теоретического материала по дисциплине проводилась по следующим критериям:

– оценка на экзамене (по пятибалльной шкале);

– оценивание конспекта по теоретическому материалу (по шестибалльной шкале).

Конспект оценивался по следующим качествам: полнота (1 – все теоретические разделы курса изложены в конспекте частично и не в полном объеме, 2 – некоторые теоретические разделы курса изложены в конспекте частично и не в полном объеме, 3 – все теоретические разделы курса изложены в конспекте в достаточном и полном объеме) и структура (1 – все теоретические разделы курса изложены в конспекте обрывочно и непоследовательно, 2 – некоторые теоретические разделы курса изложены в конспекте обрывочно и непоследовательно, 3 – все теоретические разделы курса изложены в конспекте логично и последовательно);

– средний балл по результатам анонимного анкетирования обучающихся в экспериментальных группах с применением СТТ (по десятибалльной шкале). Вопросы по анкетированию отражали мнение обучающихся о влиянии дополнительной работы по заполнению таблиц на уровень освоения и понимания нового теоретического материала (0 – работа с таблицами совсем не повлияла на уровень освоения и понимания теоретического материала; 10 – работа с таблицами эффективно способствовала повышению уровня освоения и понимания теоретического материала).

Результаты педагогического эксперимента представлены на следующих диаграммах (рис. 1, 2, 3).

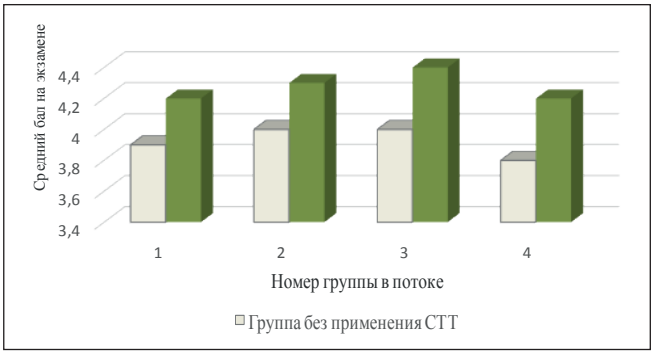


Рис. 1. Средний балл на экзамене в экспериментальных и контрольных группах

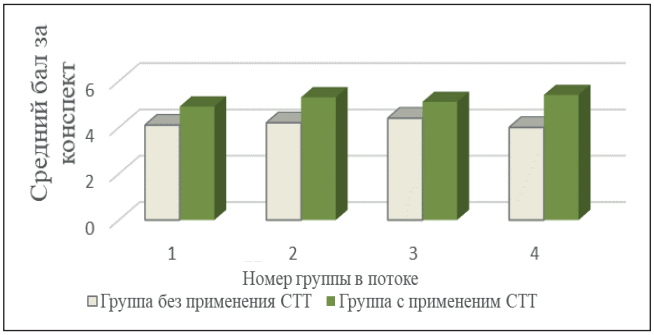


Рис. 2. Средний балл за конспект в экспериментальных и контрольных группах



Рис. 3. Средний балл по результатам анкетирования обучающихся в экспериментальных группах с применением СТТ

Из диаграмм, представленных на рис. 1, 2, 3 следует:

– средняя оценка на экзамене в экспериментальных группах с использованием СТТ в среднем на 8,9% выше, чем в контрольных группах;

– средний балл по результатам оценивания конспекта по теоретическому материалу в экспериментальных группах с использованием СТТ в среднем на 24% выше, чем в контрольных группах;

– средний балл по результатам анкетирования обучающихся в экспериментальных группах с использованием СТТ составил 7,9.

По результатам анализа полученных данных можно сделать вывод, что более высокий средний балл по всем критериям оценивания показывает повышение эффективности учебного процесса при использовании сравнительных тематических таблиц при изучении нового теоретического материала обучающимися.

По наблюдениям в процессе проведения эксперимента было установлено, что необходимость заполнения таблиц привела к повышению мотивации студентов к осмыслению и анализу теоретического материала. Студенты экспериментальных групп проявляли большую активность на практических и лабораторных занятиях, чаще задавали вопросы и давали более разумные ответы на защите лабораторных работ.

СТТ также являются хорошей дополнительной иллюстрацией учебного материала при решении физических задач на практических занятиях, что способствует формированию у обучающихся правильного физического подхода:

– определить вид физического явления, рассматриваемого в задаче;

– применить необходимые уравнения и формулы, описывающие данное физическое явление.

В педагогическом эксперименте были разработаны СТТ только по некоторым разделам и частным вопросам разделов курса, и поэтому таблицы не охватывали полный объем теоретического материала, планируемого к изучению в соответствии с рабочей программой. Это повлияло на не очень высокий процент повышения средней оценки на экзамене в группах с применением СТТ. В конспектах студентов наблюдалась корреляция с вопросами и темами, отраженными и рассмотренными в СТТ, т. е. разделы, представленные в СТТ, в конспектах были в среднем изложены более последовательно и всесторонне.

Охватить весь теоретический материал раздела или всего курса в рамках одной единой сравнительно-смысловой структуры иногда довольно сложно и изложить все частные случаи раздела в единой схеме также не всегда возможно. Но осмысление внутрипредметных связей для части теоретического материала позволило обучающимся развить и другие логические рассуждения для понимания и осмысления неохваченного в таблице материала раздела. Например, в разделе «Механика» понимание взаимосвязи вида силы и движения позволяет применить эти вводы для других частных случаев. Например, в разделе «Электромагнетизм» понимание единого подхода к рассмотрению электрического и магнитного полей позволяет обучающимся лучше осмыслить основные понятия и законы электромагнетизма, их сходства, различия и взаимосвязь и тем самым продолжить подобные логические рассуждения для применения законов для других частных случаев и лучшего осмысления системы уравнений Максвелла. «Главные критерии образованности – системность знаний и системность мышления, проявляющиеся в том, что человек способен самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений» [1, с. 14].

Таким образом, на основании проведенного педагогического эксперимента можно сделать вывод о выполнении поставленных в данном исследовании задач, достижении заданной цели:

– организована учебная деятельность обучающихся по изучению нового теоретического материала по физике, в которой учащийся проводит необходимую для лучшего усвоения новых знаний работу по структурированию, сравнительному анализу и построению внутрипредметных логических связей дисциплины;

– подтверждено влияние такой учебной работы обучающегося на повышение эффективности процесса обучения при изучении курса физики в техническом вузе.

Результаты эксперимента показали необходимость разработки и апробации СТТ по всем разделам курса физики и поиска новых сравнительно-смысловых структур таблиц для более широкого охвата всего теоретического материала по дисциплине и расширения спектра применения СТТ в учебном процессе.

Библиографический список

1. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*. Москва: ВЛАДОС, 2004.
2. Штейнберг В.Э. *Теория и практика дидактической многомерной технологии*. Москва: Народное образование, 2015.
3. Чуприкова Н.И. *Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения)*. Москва: АО «СТОЛЕТИЕ», 1994.
4. Левитан К.М. *Педагогическая деонтология*. Екатеринбург: Деловая книга, 1999.
5. Андреев В.И. *Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс*. Казань: Казанский университет, 1996; Книга 1.
6. Околелов О.П. Оптимизационные методы дидактики. *Педагогика*. 2000; № 3: 21–27.
7. Грушевский С.П., Остапенко А.А. *Сгущение учебной информации в профессиональном образовании:* монография. Краснодар: Кубанский государственный университет, 2012.
8. Зорина Л.Я. *Дидактические основы формирования системности знаний старшеклассников*. Москва: Педагогика, 1978.
9. Коротяев Б.И. *Учение – процесс творческий: Книга для учителя: Из опыта работы*. Москва: Просвещение, 1989.

References

1. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*. Moskva: VLADOS, 2004.
2. Shtejnberg V.`E. *Teoriya i praktika didakticheskoj mnogomernoj tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 2015.
3. Chuprikova N.I. *Umstvennoe razvitie i obuchenie (Psihologicheskie osnovy razvivayuschego obucheniya)*. Moskva: AO «STOLETIE», 1994.
4. Levitan K.M. *Pedagogicheskaya deontologiya*. Ekaterinburg: Delovaya kniga, 1999.

5. Andreev V.I. *Pedagogika tvorcheskogo samorazvitiya. Innovacionnyj kurs.* Kazan': Kazanskij universitet, 1996; Kniga 1.
6. Okolelov O.P. Optimizacionnye metody didaktiki. *Pedagogika.* 2000; № 3: 21-27.
7. Grushevskij S.P., Ostapenko A.A. *Sguschenie uchebnoj informacii v professional'nom obrazovanii:* monografiya. Krasnodar: Kubanskij gosudarstvennyj universitet, 2012.
8. Zorina L.Ya. *Didakticheskie osnovy formirovaniya sistemnosti znanij starsheklassnikov*. Moskva: Pedagogika, 1978.
9. Korotyaev B.I. *Uchenie – process tvorcheskij: Kniga dlya uchitelya: Iz opyta raboty*. Moskva: Prosveschenie, 1989.

Статья поступила в редакцию 02.08.24

УДК 51(07): 373 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-44-46

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*

SOLVING PROBLEMS OF INCREASED DIFFICULTY IN A SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS COURSE. The article examines features of teaching solving problems of increased difficulty in a school mathematics course, in particular during extracurricular activities at a mathematics club. When teaching mathematics, problem solving plays an important role, especially complex problems. Complex tasks require the student not only to know formulae and algorithms, but also to be able to analyze and build logical connections between various concepts. By solving such problems, the student masters the skill of finding solutions to non-standard situations and finds creative approaches to solving problems. Problems of increased complexity are a necessary and important element of teaching mathematics. By completing these activities, children can learn to confidently make decisions in situations with ambiguous answers, while sharpening their attention skills. These tasks also require collecting and analyzing information, identifying patterns and relationships, and proposing alternative solutions. The methodological developments for studying this issue presented in the article were implemented in a specific educational process at a mathematics club at Secondary School No. 48 of Orenburg and allowed students to increase their level of knowledge in mathematics.

Key words: **problems of increased complexity, learning, problem solving, mathematics, educational activities, mathematical circle**

А.Н. Колобов, *канд. техн. наук, доц., Оренбургский государственный педагогический университет имени В.П. Чкалова, Оренбургский государственный университет, г. Оренбург, E-mail: KolobovAN@ya.ru*

РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПОВЫШЕННОЙ ТРУДНОСТИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В данной статье рассмотрены особенности обучения решению задач повышенной трудности в школьном курсе математики, в частности во время внеурочной деятельности на математическом кружке. При обучении математике большую роль играет решение задач, особенно сложных. Сложные задачи требуют от ученика не только знания формул и алгоритмов, но и умения анализировать и строить логические связи между различными понятиями. Решая такие задачи, школьник осваивает навык поиска решения нестандартных ситуаций и находит креативные подходы к решению задач. Задачи повышенной сложности являются необходимым и важным элементом обучения математике. Выполняя эти задания, дети могут научиться уверенно принимать решения в ситуациях с неоднозначными ответами, одновременно оттачивая навыки концентрации внимания. Эти задачи также требуют сбора и анализа информации, выявления закономерностей и взаимосвязей и предложения альтернативных решений. Представленные в статье методические разработки исследования данного вопроса были реализованы в конкретном учебном процессе на математическом кружке в МОАУ «СОШ № 48» и позволили у обучающихся повысить уровень знаний по математике.

Ключевые слова: **задачи повышенной сложности, обучение, решение задач, математика, учебная деятельность, математический кружок**

Актуальность исследования обусловлена тем, что задачи повышенной сложности, включенные в курс математики для обучающихся 5–6 классов, имеют большое значение. Они развивают гибкое мышление, мотивируют и стимулируют стремление к саморазвитию, что повышает уверенность в себе. Это делает образовательный процесс более эффективным и успешным для учащихся. Использование сложных задач при обучении математике способствует развитию интеллектуальных способностей. Аналитическое и логическое мышление совершенствуются, формируется самостоятельность и умение находить нетрадиционные решения. Этот подход мотивирует учащихся изучать математику дальше.

Основополагающими работами по теории использования задач повышенной трудности являются труды Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.И. Кабановой-Меллер, А.Н. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Д.Б. Эльконина, И.С. Якиманской и др. Это особенно важно в научных и технических специальностях, где математика является основой для решения сложных задач.

Кроме того, математическое мышление помогает развивать творческое мышление, способность искать нестандартные пути решения проблем.

Целью данного исследования стало изучение психолого-педагогических основ обучения математике, разработка, внедрение и апробация внеклассного курса «Математика для любознательных» для обучающихся 5–6 классов.

Для достижения цели исследования необходимо решить ряд задач:

– проанализировать математическую, психолого-педагогическую и методическую литературу по проблеме исследования;

– найти наиболее эффективные пути и способы организации обучения решению сложных задач по математике;

– разработать программу внеклассного курса «Математика для любознательных» для обучающихся 5–6 классов;

– провести на базе образовательного учреждения апробацию методической разработки и описать ее результаты.

Научная новизна исследования состоит в разработке внеклассного курса «Математика для любознательных» для обучающихся 5–6 классов.

Практическая значимость результатов исследования может быть полезна учителям математики при проведении уроков математики и дополнительных занятий по математике, а также студентам педагогических направлений.

Подростковый возраст часто называют переходным периодом, поскольку это переход от детства к взрослой жизни. Учащиеся этой возрастной группы сочетают детские характеристики с характеристиками, относящимися к старшему поколению, но они все еще растут и развиваются. «Уход» от детства и переход от подросткового возраста к взрослой жизни ярко проявляется в разнообразии физического и психического развития, отличающем их от младших школьников.

Неподвижная работа в данном возрасте отрицательно сказывается на физическом развитии учащихся. Но при повышении количества энергии наблюдается заинтересованность во всех сферах жизни подростка, наблюдается желание показать физическое и духовное превосходство.

Все это, конечно, затрудняет такие процессы, как воспитание и обучение, учителя и родители сталкиваются с непониманием. Поэтому необходимо беречь нервную систему учеников, уделять им особое внимание и помогать, чтобы неудачи не убили желание учиться.

В процессе решения математических задач школьник учится анализировать информацию, находить закономерности и применять логические операции. Это помогает ему развивать навыки абстрактного мышления и критического анализа.

Визуальные представления позволяют ученикам использовать логические и аналитические инструменты, способствующие развитию мыслительных операций. Работа должна быть посвящена прежде всего развитию логического мышления. На самом деле каждая задача имеет большие возможности для осмысленного мышления. Задачи повышенной трудности – отличный инструмент для такого типа подготовки учащихся.

Одной из задач школы является подготовка учеников к решению проблем в будущей жизни, а, следовательно, учить их самостоятельности и творческому мышлению. Ученики в процессе своего обучения часто сталкиваются не только с одинаковыми, неоднократно повторяющимися задачами, но и иногда на практике встречаются новые, никогда ранее не решавшиеся задачи. Математические задачи знакомят учащихся с творческим подходом к обучению.

Таким образом, учащиеся изучают методы, которые они должны использовать для решения задач. В общих задачах, хотя ученик и может решить подобные (или более сложные) задачи без особого труда, а особенно если перед глазами будет пример уже решенной задачи, он показывает не всегда хорошие результаты, часто не решает задачу, если не указан ее тип. Задачи, для решения которых необходим больший объем информации (совокупность нескольких тем), создают проблемы для учащихся.

Введение нетипичных математических задач в программу обучения не только стимулирует развитие познавательных навыков, но и способствует фор-

мированию креативного мышления, коммуникативных и социальных компетенций учащихся [1, с. 64]. Такой подход к обучению математике позволяет детям использовать свои знания в реальных ситуациях и развивает их уверенность в своих силах. Такие задачи дают возможность учащимся увидеть математику в реальной жизни и применить ее для решения сложных ситуаций. Задачи повышенной сложности призваны научить учеников решать нестандартные задачи. Выявить, пробудить и развить способности учащихся сложно, научить их любить математику – это задача учителя. Проблем становится больше, и учитель будет решать главную задачу в обучении математике – развивать математическое мышление и творческие способности учащихся.

Неформальное решение задач в классе, кружках и других внеклассных мероприятиях помогает учащимся получать знания путем сравнения, наблюдения, распознавания простых математических вычислений и определения приоритетности понятий, требующих доказательства. Это создает условия для развития мышления учащихся. Кроме того, в этих работах формируется терпение, настойчивость учеников в достижении цели и т. д. Задачи помогут развить эти хорошие качества.

Таким образом, использование задач повышенного уровня сложности в учебном процессе позволяет эффективно развивать мышление и аналитические навыки учащихся. Но не следует забывать, что школьная программа по математике должна быть более гибкой и адаптированной к потребностям учащихся для более эффективного и полноценного образования. При этом, преодолевая трудности в решении сложных задач, ученики становятся уверенными в своих силах и готовыми к новым, более сложным заданиям. В итоге решение задач способствует углублению знаний и применению их на практике, что является важным аспектом образования. Решение задач в математике необходимо для закрепления и усвоения учебного материала. Однако часто подход к задачам ограничивается стандартными решениями, не способствуя развитию творческого мышления учащихся. Важно понимать, что задачи могут выполнять разнообразные функции, включая не только обучение, но и развитие, воспитание и контроль.

Учебный процесс по математике содержит множество задач, решение которых занимает большую часть времени. Учащиеся работают над задачами как на уроках, так и при выполнении домашнего задания. Однако результаты экзаменов по математике для поступления в вузы и техникумы свидетельствуют о недостаточной подготовленности учащихся в этом направлении. Вероятно, требуется улучшение методики обучения и большее внимание к развитию навыка решения задач.

Как показывает опыт учителей, наиболее сложные задания по всем предметам лучше распределить в течение учебного года. Уже в начальной школе детям рекомендуется завести отдельную тетрадь для решения в ней более сложных задач и уже дальше, в средней школе продолжить ведение этой тетради, записывая новые, более сложные задания и их решения.

Хорошим стимулом для средних школьников к решению сложных задач является участие в районных и городских олимпиадах по математике для учащихся V–VI классов.

При этом олимпиадные задания включают половину задач из учебника, что позволяет учащимся решить как минимум одну задачу из двух: это побуждает учащихся прорешивать все сложные задачи из учебника. Задача учителя привить желание учащимся решать эти задания, а иногда давать и более сложные, что позволит развить интерес к самой математике посредством решения задач.

Выделим несколько типов задач – по способу их использования (по Н.П. Кострикиной) [2]:

1) задания, которые можно выполнять вместе со всеми учащимися. Они помогают закрепить основные понятия и навыки и являются обязательными для выполнения на уроке. Примеры таких задач: вычисление простых арифметических действий, нахождение площади прямоугольника, решение уравнения первой степени;

2) задания, которые стоит давать дома как дополнительное задание и просматривать их вне класса вместе с заинтересованными учащимися (при наличии времени полезно обсудить варианты решения задач). В эту группу могут входить все учащиеся. Эти задачи требуют самостоятельной работы и помогают ученикам углубить свои знания. Например, задачи на построение графика функции, нахождение корней квадратного уравнения;

3) задачи повышенного уровня сложности, выносимые за урок и рассматриваемые на дополнительных курсах, в кружке. Они предназначены для учеников с высоким уровнем подготовки и большим интересом к математике. Это сложные задачи, требующие глубокого анализа и применения различных методов решения. Например, задачи на комбинаторику, теорию чисел, геометрию.

Н.П. Кострикина отмечает гибкость данного разделения задач в зависимости от интеллектуальных особенностей детей и времени отведенного на изучения предмета.

Задачи первой группы являются более легкими, и их можно использовать для устного решения. Часто эти задачи не связаны с конкретным содержанием и поэтому подпадают под категорию «задачи повышенной сложности». Но такие задачи являются трудными не столько из-за математического содержания или способов решения, сколько из-за новизны или необычности материала. Задачей учителя в данном случае будет понимание и усвоение всеми учениками решения подобных задач.

Для успешной работы с учениками, имеющими трудности с решением задач, важно организовывать индивидуальные занятия, что позволит учителю определить сложности и найти пути их преодоления. Природа многих сложных задач такова, что первым, кто преуспеет в их решении, необязательно будет лучший «математик» в классе. Такой успех часто приводит к тому, что математика становится более важной [3].

Основная цель задач второй группы – повысить интерес учащихся к предмету, собрать некоторую математическую информацию и данные, расширить знания, полученные ими на уроках. Среди задач второй группы наибольший интерес для учащихся представляют задачи на восстановление чисел в неравенстве. Учитель должен иметь возможность с помощью простых упражнений показать, как на уроке решаются подобные задачи, а затем, при желании, в качестве домашнего задания можно давать более сложные задания. Учащимся не следует делать записи при решении этих задач, что позволит вербально обсудить все решение, а также обосновать принятый ответ.

Если у учащихся возникают затруднения, задания можно разделить на более легкие. Однако не стоит с этим спешить, поскольку наводящие вопросы или подробные объяснения преподавателя могут помешать развитию навыков и самостоятельности в работе.

Задачи из третьей группы нецелесообразно рассматривать во время учебного процесса, их лучше оставить для дополнительных занятий, так как они являются более сложными и часто не входят в рамки стандартного урока. Если уровень подготовки учеников недостаточен, они могут рассмотреть другие виды задач из ранее предложенных групп. В любом случае задачи возрастающей сложности являются «мостом» от деятельности на уроке к внеклассной работе и полезны наиболее одаренным ученикам-математикам как в школе, так и дома.

Исходя из всего вышесказанного, можно выделить некоторые рекомендации для решения задач повышенной сложности:

1) внимательно прочитать условие задачи, не стоит пропускать важные детали. Чтение позволит выделить главное, отсечь ненужную информацию и разобраться в условии;

2) обдумать стратегию решения, можно составить план, по которому будет решаться задача, это позволит не пропустить важные шаги и выяснить, какие алгоритмы будут использованы при решении;

3) разбить задачу на части, так у обучающихся будет больше возможности решить задачу, часто больший объем информации воспринимается затрудненно, разделение задачи на более мелкие фрагменты позволит сделать решение более легким;

4) использовать наглядные методы решения задач: рисунки, схемы, диаграммы, графики и т. д. позволяют визуализировать условие задачи, что даст возможность ученикам наглядно увидеть связи между значениями и сделать выводы;

5) проверить решение. После нахождения ответа необходимо выполнить проверку полученного результата, это позволит ученикам убедиться в правильности своего ответа;

6) практика. Решение большего числа задач, повышенной сложности дает возможность ученику выработать свой алгоритм действий. Не бывает двух одинаковых нестандартных задач, а, следовательно, чем больше ученик встретит их на своем пути, тем больше опыта у него будет для решения задач повышенной трудности.

Использование данных рекомендаций не гарантирует 100-процентного решения всех нестандартных задач, но дает возможность большему количеству учащихся решать задачи повышенной трудности с меньшими затруднениями.

Таким образом, систематическое использование стандартных задач и задач повышенного уровня сложности на уроках математики и во внеклассных мероприятиях расширяет математические способности школьников и позволяет им более уверенно применять математические навыки на уроках и в повседневной жизни.

Математика является одной из самых фундаментальных и важных дисциплин в образовании. Однако для многих учащихся математика может вызывать определенные трудности или даже отторжение. Один из способов сделать процесс обучения более интересным и эффективным – это внедрение внеклассного кружка «Математика для любознательных».

Одним из основных преимуществ внедрения математического кружка в обучение является повышение интереса учащихся к математике. Многие дети считают эту науку скучной и сложной, поэтому часто испытывают затруднения в ее изучении. Однако, когда материал представлен в форме интересных задач и головоломок, дети начинают воспринимать математику как нечто увлекательное и захватывающее.

Внедрение математического кружка также способствует развитию творческого мышления и умений решать нетипичные задачи. Часто в школьной программе может быть ограниченное количество времени на изучение определенных математических тем, и учащимся не всегда удается полностью освоить материал [4].

Содержание кружка может быть адаптировано к интересам, готовности детей и включено в другие уроки математики.

Курс длится 30 часов. Перед изучением данного курса проводится входной контроль. Основное внимание уделяется «решению задач повышенного уровня

сложности». А также рассматриваются арифметические задания; текстовые задачи; логические задачи; геометрические задачи; задания на устный счет; веселые задачи, направленные на отдых и развлечение.

Кружок по математике играет важную роль в развитии учащихся, предлагая им несколько задач. Во-первых, он помогает улучшить математическую подготовку, давая возможность более глубокого изучения предмета. Во-вторых, кружок способствует развитию коммуникативных и творческих навыков. Ученики учатся объяснять свои мысли и решения задач, а также придумывать нестандартные решения. Кроме того, в рамках кружка учащиеся знакомятся с разными типами математических задач, что помогает им шире мыслить и справляться с более сложными заданиями [5].

Для проверки усвоения материала стоит использовать различные формы тематического контроля. Это могут быть самостоятельные работы, тесты, кроссворды, устные олимпиады и другие активности. Их можно организовывать в форме игр, викторин или соревнований, чтобы сделать процесс интересным и увлекательным.

Для того чтобы оценить знания обучающихся, перед изучением внеклассного курса «Математика для любознательных» была проведена контрольная работа. Анализ первичных результатов показал, что только около 40% тестируемых обучающихся смогли успешно справиться с поставленной задачей.

После прохождения внеклассного курса «Математика для любознательных» была проведена контрольная работа. Контрольный срез знаний показал, что уровень умения у обучающихся решать задачи повышенного уровня сложности в среднем по классу улучшился до 89%. Таким образом, результаты работы математического кружка оказались весьма впечатляющими.

В заключение на основе полученных данных представим следующие выводы:

Использование задач повышенной трудности в обучении математике имеет свои преимущества. Во-первых, такой подход способствует развитию умственных навыков учащихся, таких как логическое мышление, абстрактное мышление и критическое мышление. Во-вторых, использование таких задач позволяет учащимся познакомиться с более сложными математическими концепциями и применить уже изученные материалы на практике. Это помогает учащимся углубить свои знания и умение применять их в реальных ситуациях. Задачи помогают учащимся осознать важность математического образования и его применения в реальной жизни.

Кроме того, задачи повышенной трудности способствуют развитию творческого мышления учащихся. Решая такие задачи, учащиеся вынуждены мыслить нестандартно и организовывать свои знания и навыки в неожиданных ситуациях. Это важный аспект развития не только в области математики, но и в широком смысле развития личности.

Результаты нашего исследования показывают, что разработанный курс математического кружка способствует повышению уровня знаний о решении задач повышенной трудности.

Перспективным направлением исследования представляется разработка программы внеурочной деятельности по курсу «Задачи повышенной сложности» для обучающихся старших классов.

Библиографический список

1. Генкин С.А., Итенберг И.В., Фомин Д.В. *Ленинградские математические кружки*: пособие для внеклассной работы. Киров: АСА, 1994.
2. Кострикина Н.П. *Задачи повышенной трудности в курсе алгебры 7–9 классов*: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1991.
3. Самарин Ю.А. *Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников*. Москва: Наука, 2002.
4. Колобов А.Н. Формирование познавательного интереса к математике у обучающихся среднего звена. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 4: 15–18.
5. Колобов А.Н. Использование игровых элементов на уроках математики. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4: 42–44.

References

1. Genkin S.A., Itenberg I.V., Fomin D.V. *Leningradskie matematicheskie kruzhki*: posobie dlya vneklassnoj raboty. Kirov: ASA, 1994.
2. Kostrikina N.P. *Zadachi povyshennoj trudnosti v kurse algebry 7-9 klassov*: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1991.
3. Samarin Yu.A. *Ocherki psihologii uma. Osobennosti umstvennoj deyatel'nosti shkol'nikov*. Moskva: Nauka, 2002.
4. Kolobov A.N. Formirovanie poznavatel'nogo interesa k matematike u obuchayuschihsya srednego zvena. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 4: 15-18.
5. Kolobov A.N. Ispol'zovanie igrovyh `elementov na urokah matematiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4: 42-44.

Статья поступила в редакцию 24.07.24

УДК 378.016:811.133.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-46-48

Kuznetsova N.V., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Higher School of Linguodidactics, Pacific State University (Khabarovsk, Russia), E-mail: kunavla@mail.ru*

METHODOLOGY OF LEARNING VOCABULARY WITH A REGIONAL COMPONENT IN ENGLISH LESSONS. The objective of the article is to describe the author's experimental methodology of work with vocabulary that includes a regional component (Far Eastern region) for students of the third and final stage of general education in Russia (grades 10-11). The relevance of the study is determined by the unflagging interest of teachers, cultural scientists, linguists and methodologists in the lexicon of their native land. The appeal to the richness of the region expressed by the diversity of the flora of the Far East is of particular relevance. The methodology is offered to teachers working in secondary schools, gymnasiums and lyceums with advanced study of foreign (English) language, proposed level A2+, B1. On the example of plants of the Far Eastern taiga, the exercises are shown, which contribute to familiarising and engaging the student in the diverse world of the Bolshekhehtsir State Nature Reserve (Khabarovsk Krai, Russia), which contributes to the development of the imagination, the formation of effective reading, writing, parsing syntactic and grammatical constructions not previously encountered in the educational texts offered as part of the compulsory school curriculum, as well as improving speaking skills, forming a judgement, defending personal opinion.

Key words: **Bolshekhehtsir State Nature Reserve, methodology, trees, plants, berries**

Н.В. Кузнецова*, канд. филол. наук, доц., Высшая школа лингводидактики, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», г. Хабаровск, E-mail: kunavla@mail.ru*

МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ, НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Целью настоящей статьи является описание предлагаемой автором экспериментальной методики работы с лексикой, включающей региональный компонент (дальневосточный регион), для учащихся третьей, завершающей ступени общего образования в России (10–11 классы). Актуальность исследования определяется неослабевающим интересом учителей, культурологов, ученых-лингвистов и методистов к лексике родного края. Особую актуальность приобретает обращение к богатству региона, выраженному разнообразием флоры Дальнего Востока. Методика предлагается учителям, работающим в общеобразовательных школах, гимназиях и лицеях с углубленным изучением иностранного (английского) языка, предлагаемый уровень – А2+, В1. На примере растений дальневосточной тайги показаны упражнения, способствующие знакомству и вовлечению учащегося в разнообразный мир Большехехцирского государственного природного заповедника (Хабаровский край, Россия), что способствует развитию воображения, формированию эффективного чтения, письма, разбору синтаксических и грамматических конструкций, ранее не встречавшихся в учебных текстах, предлагаемых в рамках обязательной школьной программы, а также улучшению навыков говорения, формированию суждения, отстаиванию личного мнения.

Ключевые слова: **Большехехцирский государственный природный заповедник, методика, деревья, растения, ягоды**

Федеральный стандарт обучения иностранному языку включает и региональный компонент, который способствует формированию у подрастающего поколения чувства уважения к своему родному краю.

Особую актуальность приобретает обращение к богатству региона, выраженному разнообразием флоры Дальнего Востока, не получавшему ранее детального освещения в методиках общеобразовательных школ Хабаровского края.

Научная новизна исследования заключается в том, что за основу берется лексика, описывающая флору одного из крупнейших заповедников в России, а именно – Большехехцирского государственного природного заповедника (Хабаровский край, Россия).

Цель данного исследования автор видит в разработке готового курса для старшеклассников, в рамках которого будущие выпускники смогут рассказать о фауне Дальневосточного края.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть способы формирования лексического навыка; 2) исследовать литературу, посвященную региональному компоненту; 2) изучить необходимость использования регионального компонента в школьном курсе иностранного языка; 3) разработать систему тренировочных упражнений, включающих региональный лексический компонент на уроках английского языка.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что она вносит определенный вклад в исследование вопросов, связанных с обучением лексике, включающей региональный компонент, у учащихся старших классов и совершенствование лексической стороны иноязычной речи. Вклад исследования состоит также в разработке авторской методики работы с учащимися старших классов на базе интернет-ресурсов.

Практическая значимость работы заключается в возможности использования полученных результатов в преподавании в школах и других учебных заведениях в работе с учащимися старших классов.

Сформировать лексический навык можно в два этапа. В ранних работах В.А. Бухбиндер встречается характеристика этих двух этапов, а именно – введение (презентация) лексики и ее активизация [1, с. 325]. Р.К. Миньяр-Белоручев выделяет три этапа – ознакомление; повторение; повторение и поиск [2, с. 98]. Формирование лексического навыка с помощью повторения и поиска представляется автору исследования очень удачным направлением, поскольку предлагает учащимся исследовать заповедник в рамках ежегодной экскурсии старшеклассников найти и назвать представителей, например, флоры на месте.

В рамках экскурсий среди будущих выпускников реализуется речемыслительная деятельность, она развивает и дополняет необходимый словарный запас [3, с. 4]. Ученые Т. Террэлл и С. Крашен разработали натуральный подход, предполагающий усвоение слов естественным образом (например, во время загородной экскурсии), таким образом учащимся намного легче запоминать новые слова [4].

Известно, что процесс изучения иностранного языка неразрывно связан с овладением иноязычной культуры. Под этим термином Е.И. Пассов понимает ту «часть духовного богатства, которую способен дать человеку процесс коммуникативного обучения иностранному языку в познавательном, воспитательном и развивающем аспектах» [5, с. 114]. В условиях поликультурного мира, в котором оказываются современные школьники, является значимым решение проблемы воспитания достойного представителя своей страны, который мог бы с легкостью участвовать в процессе коммуникации с иностранцами. В связи с вышесказанным представляется особенно актуальным введение регионального компонента в процесс обучения иностранным языкам, который включает в себя информацию о национальном достоянии народа. П.В. Сысоев под национальным достоянием понимает «фон национальных социокультурных знаний, которым владеют носители языка» [6, с. 68].

Для решения поставленных задач в процессе освоения регионального компонента на уроке иностранного языка целесообразно ориентироваться на следующие подходы: социокультурный, системный, коммуникативный, гуманистический [7, с. 57].

В рамках практического исследования в данной статье рассматривается 3 ключевых тематических блока: деревья (trees); растения (plants); птицы (birds).

Данные блоки были выявлены на основе рассмотрения, изучения и анализа современных отечественных УМК по английскому языку для уровня B1/B1+. В их число входят УМК:

1. RainbowEnglish. О.В. Афанасьева, И.В. Михеева, К.М. Баранова [8].
2. EnjoyEnglish. Биболетова М.З., Бабушис Е.Е., Кларк О.И., Морозова А.Н., Соловьева И.Ю. [9].
3. Английский язык (базовый и углубленный уровни). 10–11 классы: учебник для среднего общего образования. Ю.Б. Кузьменкова [10].

Рассмотрим комплекс упражнений для формирования лексических навыков по теме «Дальневосточные деревья, растения и ягоды».

Лексика урока «Дальневосточные деревья»

Amur velvet – Амурский бархат; Manchurian birch – Маньчжурская береза; Daurian birch – Даурская береза; Mongolian oak – Дуб монгольский; Ayan spruce – Ель аянская; Maple greenbore – Клен зеленокорый; Amur linden – Липа Амурская; Amur maackia – Маакия Амурская; Whole-leaved fir – Пихта цельнолистная; Cedar pine – Сосна кедровая.

В начале урока учащимся предлагается повторить за учителем следующие слова: Amur velvet, Manchurian birch, Daurian birch, Mongolian oak, Ayan spruce, Maple greenbore, Amur linden, Amur maackia, Whole-leaved fir, Cedar pine. Чтобы работа проходила более динамично, можно предложить ученикам самим дать переводы новых слов.

Следующий этап работы с новой лексикой включает несколько упражнений на внимательность, а именно – ученикам предлагается найти лишние слова в цепочке слов, логически не подходящих к блоку новых лексем:

– Ayan spruce, Maple greenbore, Hydrangea paniculata, Cedar pine;
– Daurian birch, Mongolian oak, Cormorant, Whole-leaved fir;
– Amur velvet, Manchurian birch, Seagull, Amur maackia.

Далее можно предложить расположить цепочку новых слов по алфавиту.

Amur velvet, Manchurian birch, Daurian birch, Mongolian oak, Ayan spruce, Maple greenbore, Amur linden, Amur maackia, Whole-leaved fir, Cedar pine.

Для развития коммуникативной компетенции можно предложить учащимся назвать разные ситуации, в которых могут использоваться нижеприведенные слова. Такую работу можно предложить в группах для обсуждения или индивидуально.

Daurian birch, Mongolian oak, Ayan spruce, Maple greenbore, Amur linden.

Упражнения на внимательность также способствуют запоминанию новых слов, учащимся предлагается несколько предложений, в которых пропущены новые слова, задача состоит в том, чтобы подставить новые лексемы в предложения.

Ayan spruce, Maple greenbore, Amur linden.

1. The…..lives about 500 years.
2. All ….. bear pairs of winged seeds, called samara sor keys.
3. The appearance of …..is quite similar to Tilia japonica besides the difference in size of leaves, bracts and a shorter cyme.

Навык правильного написания новых слов можно отработать с помощью упражнения на их восстановление: riaudanrichb; nyanruceps; ruamdenlin.

Как итоговое упражнение, можно предложить учащимся закрыть рабочие тетради и написать переводы диктуемых новых слов.

Daurian birch, Mongolian oak, Ayan spruce, Maple greenbore, Amur linden, Amur maackia, Whole-leaved fir.

Интересным представляется урок, посвященный дальневосточным растениям, в начале которого учитель знакомит учеников с новой лексикой:

Aktindia kolomikta – Актиндия коломикта; Hydrangea paniculata – Гортензия метельчатая; Daycea rough – Дейцея шершавая; Round-leaved woodworm –Древогубец круглолистный; Lichen – Лишайник; Highlander Sakhalin – Горец Сахалинский; Iris xiphoid – Ирис мечевидный; Fern – Папоротник; Lespediza bicolor – Леспедица двухцветная; Aralia Manchurian – Аралия манчжурская.

Для закрепления навыка произношения учитель читает новые слова, ученики повторяют либо по цепочке, либо всем классом. Фоном можно поставить видеоряд с богатствами Большехехцирского государственного природного заповедника.

Aktindia kolomikta, Hydrangea paniculata, Daycea rough, Round-leaved woodworm, Lichen, Highlander Sakhalin, Iris xiphoid, Fern, Lespediza bicolor, Aralia Manchurian.

Разбор по составу помогает запомнить корень новых слов с тем, чтобы легче было воспроизвести все слово целиком.

Aktindia kolomikta, Hydrangea paniculata, Daycea rough, Round-leaved woodworm, Lichen.

Упражнение на внимательность помогают ученикам легче запоминать новую лексику и находить лишние слова в цепочке.

– Aktindia kolomikta, Hydrangea paniculata, Cod, Lichen;
– Daycea rough, Round-leaved woodworm, Lingonberry, Fern;
– Highlander Sakhalin, Iris xiphoid, Polar bear, Aralia Manchurian.

Упражнение на распределение слов в алфавитном порядке также продуктивно для лучшего запоминания.

Aktindia kolomikta, Hydrangea paniculata, Daycea rough, Round-leaved woodworm, Lichen, Highlander Sakhalin, Iris xiphoid, Fern, Lespediza bicolor, Aralia Manchurian.

Коммуникативные упражнения на построение диалоговых типов дискурса позволяют учащимся высказываться по темам, связанным с новыми словами, например, Highlander Sakhalin, Iris xiphoid, Fern, Lespediza bicolor, Aralia Manchurian. В качестве дополнительного задания в игровой форме можно попросить ученика объяснить классу на английском языке значение того или иного слова. Задача класса – понять это слово.

Учащимся предлагается небольшой фрагмент текста, в котором пропущены слова, задача состоит в том, чтобы найти слова и подставить в текст. В качестве дополнительного задания можно предложить устно пересказать восстановленный текст.

Highlander Sakhalin, Iris xiphoid, Fern.

– In a very short time, …..can grow up to three meters in height and form impenetrable thickets;
– ……. constitute an ancient division of vascular plants, some of them as old as the Carboniferous Period and perhaps older;
– …….is (arguably) the fleur-de-lis of the French royalist standard.

Интересными представляются упражнения, в рамках которых надо восстановить слова, можно заранее подготовить карточки со словами, и учащиеся у доски будут писать восстановленные слова. Если слова длинные по написанию, можно предложить учащимся разбиться на команды и вместе восстанавливать на время написание предложенных слов.

dikatinamolokitak; chenli; gearandyhculatapani.

В качестве итогового задания можно предложить перевести новые слова по памяти: Lichen, Highlander Sakhalin, Iris xiphoid, Fern, Lespediza bicolor, Aralia Manchurian.

Наконец, интересным представляется урок, посвященный ягодам Дальнего Востока. В качестве знакомства с новой лексикой в начале урока можно показать видеоролик, в котором демонстрируются ягоды, которые можно найти в Большехехцирском государственном природном заповеднике, затем учащиеся повторяют названия ягод за учителем.

Lingonberry – Брусника; Redberry – Красника; Cloudberry – Морошка; Lemongrass – Лимонник; Rowanberry – Рябина; Honeysuckle – Жимолость; Amur grapes – Амурский виноград; Sultana – Кишмиш; Eleutherococcus – Элеутерококк; Blueberry – Голубика.

Учащиеся разбирают по составу новые слова, подчеркивают корень.

Lingonberry, Redberry, Cloudberry, Lemongrass, Rowanberry.

Упражнение на внимательность закрепляет усвоение материала. Учащимся предлагается найти лишнее слово в цепочке. Учитель может добавить лексику из предыдущей темы и попросить учеников не только найти лишние слова, но и вспомнить переводы слов из предыдущих уроков и назвать темы этих уроков.

– Zinc, Sultana, Eleutherococcus, Blueberry;
– Snakehead, Lingonberry, Redberry, Cloudberry;
– Sea lion, Lemongrass, Rowanberry, Honeysuckle.

Упражнение на распределение слов в алфавитном порядке способствует закреплению нового запаса слов. В качестве усложнения можно предложить ученикам расставить слова в обратном алфавитном порядке.

Lingonberry, Redberry, Cloudberry, Lemongrass, Rowanberry, Honeysuckle, Amur grapes, Sultana, Eleutherococcus, Blueberry.

Интересные упражнения на развитие коммуникативных способностей предлагаются ученикам с целью развития навыка устной диалоговой речи. Ученики могут строить утвердительные, вопросительные и отрицательные предложения, используя, например, модальные глаголы или сослагательное наклонение.

Honeysuckle, Amur grapes, Sultana, Eleutherococcus, Blueberry.

Учащимся предлагается небольшой фрагмент текста с пропущенными словами, которые надо подставить по смыслу. В качестве дополнительного задания можно попросить учеников перевести небольшой отрывок текста с листа и обсудить его между собой в парах.

Honeysuckle, Amur grapes, Sultana.

– …… are spherical black or purple, sometimes dark blue berries ranging from very acidic to sweet, with a diameter in the main to 12 mm, with a thick skin;
– ……. is valued as garden plants, for their ability to cover unsightly walls and outbuildings, their profuse tubular flowers in early summer;
– The mention of ……. has been preserved in Uzbek fairy tales and dates back to 1212.

Восстановить правильное написание слов предлагается в упражнениях, где буквы перепутаны между собой. Такие упражнения развивают внимательности в написании сложных слов.

– rebbydoulc;
– berygrwanor;
– sragsmonel.

В качестве итогового задания учащимся предлагается написать перевод новых слов: Cloudberry, Lemongrass, Rowanberry, Honeysuckle, Amur grapes, Sultana.

Рассмотренные задания по тематическому блоку «Дальневосточные деревья, растения и ягоды» (для учащихся старшей школы) были размещены на видеохостинге YouTube (https://youtu.be/7Qc6qYP9bhA) и пользуются достаточной популярностью среди школьников старших классов, интересующихся углубленным изучением английского языка. Это подтверждает анализ статистических данных о количествах просмотров видеоролика, а также его положительные оценки.

В дальнейшем представляется интересным разработать упражнения, включающие задания и тексты на закрепление знаний о животном мире Дальнего Востока, краснокнижных представителях Хабаровского заповедника. Междисциплинарный подход в преподавании английского языка видится в сотрудничестве с учителями биологии и географии, которые также заинтересованы в мотивации учащихся ближе познакомиться с богатой природой Дальневосточного региона.

Библиографический список

1. Бухбиндер В.А., Калинина В.С. Обучение лексике. *Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва: Педагогика, 1981.
2. Миньяр-Белоручев Р.К. *Методика обучения французскому языку*. Москва: Русский язык, 1990.
3. Мильруд Р.П. Обучение школьников речевому взаимодействию на уроке иностранного языка. *Иностранные языки в школе*. 1991; № 6: 3–8.
4. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1982. Available at: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
5. Пассов Е.И., Царькова В.Б. *Концепция коммуникативного обучения иноязычной культуре в средней школе.* Москва: Просвещение, 1993.
6. Сысоев П.В. *Социокультурный компонент содержания обучения американскому варианту английского языка (для школ с углубленным изучением английского языка).* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Тамбов, 1999.
7. Сысоев П.В. *Концепция языкового поликультурного образования (на материале культуроведения США).* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
8. Афанасьева О.В., Михеева И.В., Баранова К.М. Английский язык: Rainbow English для учащихся 5–9 классов общеобразовательных учреждений. Москва: Дрофа, 2014.
9. Биболетова М.З., Бабушис Е.Е., Кларк О.И., Морозова А.Н. *Enjoy English 9 кл.* Учебник. Москва: АСТ, Дрофа, 2017.
10. Кузьменкова Ю.Б. *Английский язык (базовый и углубленный уровни). 10–11 классы:* учебник для среднего общего образования. Москва: Издательство Юрайт, 2023.

References

1. Buhbinder V.A., Kalinina V.S. Obuchenie leksike. *Teoreticheskie osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva: Pedagogika, 1981.
2. Min'yar-Beloruchev R.K. *Metodika obucheniya francuzskomu yazyku*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
3. Mil'rud R.P. Obuchenie shkol'nikov rechevomu vzaimodejstviyu na uroke inostrannogo yazyka. *Inostrannye yazyki v shkole*. 1991; № 6: 3-8.
4. Krashen S. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Institute of English, 1982. Available at: http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf
5. Passov E.I., Car`kova V.B. *Koncepciya kommunikativnogo obucheniya inoyazychnoj kul'ture v srednej shkole.* Moskva: Prosveschenie, 1993.
6. Sysoev P.V. *Sociokul'turnyj komponent soderzhaniya obucheniya amerikanskomu variantu anglijskogo yazyka (dlya shkol s uglublennym izucheniem anglijskogo yazyka).* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Tambov, 1999.
7. Sysoev P.V. *Koncepciya yazykovogo polikul'turnogo obrazovaniya (na materiale kul'turovedeniya SShA).* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
8. Afanas'eva O.V., Miheeva I.V., Baranova K.M. Anglijskij yazyk: Rainbow English dlya uchaschihsya 5-9 klassov obscheobrazovatel'nyh uchrezhdenij. Moskva: Drofa, 2014.
9. Biboletova M.Z., Babushis E.E., Klark O.I., Morozova A.N. *Enjoy English 9 kl.* Uchebnik. Moskva: AST, Drofa, 2017.
10. Kuz'menkova Yu.B. *Anglijskij yazyk (bazovyj i uglublennyj urovni). 10-11 klassy:* uchebnik dlya srednego obschego obrazovaniya. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2023.

Статья поступила в редакцию 16.06.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-48-52

Lamzina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Moscow Institute of Physics and Technology (Moscow, Russia), E-mail: alamzina@mail.ru*
Silcheva A.G., *Cand. of Sciences (Philology), Department of Translation, Translation Studies and Intercultural Communications, Moscow University n.a. A.S. Griboedov (Moscow, Russia), E-mail: alinka-krasulka@mail.ru*
Pavlova T.L., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages and Communication Technologies, National Research Technological University "MISiS" (Moscow, Russia), E-mail: pavlova-sizykh@yandex.ru*

PREVENTING THE MASSIVE USE OF NEURAL NETWORKS IN THE PRACTICE OF TEACHING HUMANITIES DISCIPLINES. In the context of the rapid development of neural networks and mass access to them, the question arises not only about their productive use in higher education, but also about the possibility of preventing their use in situations, in which students must develop their competencies independently. For many typical tasks (write a text on a given topic, find answers to test questions, etc.), modern students use neural networks, thereby not developing the competencies necessary for obtaining an education. In this regard, the purpose of the study is the scientific substantiation and implementation of a practice-oriented task, which at the present stage of development of artificial intelligence cannot be performed by it. In connection with the widespread use of neural networks and artificial intelligence, the question of not only interaction with them in the educational process, but also the question of countering their malicious use is relevant. This study proposes a task algorithm that allows students to stop the uncontrolled use of artificial intelligence. The corresponding technology can be transferred to other disciplines of the humanitarian cycle. The study used a task on the theory of language, which was proposed to be solved by the Chat GPT 4 and Claude 2.1 neural networks. As part of this study, it was demonstrated that neural

networks cannot cope with the correct solution of tasks related to the connection of descriptions and any linguistic units, e. g. words or letters. Know-how in this case is the formulation of tasks in the first person, as if on behalf of the specified language unit. Testing tasks to connect two parts of a table using two different neural networks show their helplessness in terms of correct answers, i. e. errors ranged from 100% of cases to 30%. The proposed technology can be extrapolated to other disciplines of the humanities.

Key words: **language theory, neural networks, artificial intelligence, teaching practice, experiment, language units**

А.В. Ламзина, *канд. филол. наук, доц., Департамент иностранных языков Московского физико-технического института, г. Москва, E-mail: alamzina@mail.ru*
А.Г. Сильчева, *канд. филол. наук, доц., Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: alinka-krasulka@mail.ru*
Т.Л. Павлова*, канд. филол. наук, доц., Национально-исследовательский технологический университет «МИСиС», г. Москва, E-mail: pavlova-sizykh@yandex.ru*

ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ МАССОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА

В условиях стремительного развития нейронных сетей и массового доступа к ним остро встает вопрос не только об их продуктивном использовании в сфере высшего образования, но и о возможности профилактики их применения в тех ситуациях, в которых обучающиеся должны формировать свои компетенции самостоятельно. Для многих типовых заданий (написать текст на заданную тему, найти ответы на вопросы теста и пр.) современные студенты привлекают нейросети, тем самым не формируя необходимые для получения образования компетенции. В связи с этим цель исследования – научное обоснование и реализация практико-ориентированного задания, которое на современном этапе развития искусственного интеллекта не может быть им выполнено. В связи с повсеместным использованием нейронных сетей и искусственного интеллекта актуален вопрос не только о взаимодействии с ними в образовательном процессе, но и вопрос о противодействии их злонамеренному использованию. В настоящем исследовании предложен алгоритм задания, позволяющего пресечь бесконтрольное использование искусственного интеллекта обучающимися. Соответствующая технология может быть перенесена на другие дисциплины гуманитарного цикла. В исследовании использовано задание по теории языка, которое было предложено для решения нейросетям Chat GPT 4 и Claude 2.1. В рамках данного исследования продемонстрировано, что нейронные сети не справляются с верным решением заданий, связанным с соединением описаний и каких-либо языковых единиц, например, слов или букв. Ноу-хау в данном случае – формулирование заданий от первого лица, как бы от имени указанной языковой единицы. Проверка заданий на соединение двух частей таблицы с помощью двух разных нейросетей показала их беспомощность в отношении верных ответов – ошибки были от 100% случаев до 30%. Предложенная технология может быть экстраполирована на другие дисциплины гуманитарного цикла.

Ключевые слова: **теория языка, нейронные сети, искусственный интеллект, практика преподавания, эксперимент, языковые единицы**

Многие обучающиеся в Российской Федерации по различным причинам (погодные условия, проблемы в сфере ЖКХ, сезонная заболеваемость гриппом и ОРВИ и т. д.) вынуждены в течение учебного года периодически переходить на дистанционный формат обучения. Более того, массовый кратковременный переход на дистанционный формат получения образования для школьников и студентов очной формы обучения в период пандемии COVID-19 показал преимущества получения образования в такой форме – прежде всего, для людей, испытывающих проблемы в общении в большом коллективе (школьный класс, студенческая группа). В.В. Касьянов, Н.Ю. Беликова, Н.Х. Гафиатулина отмечают, что пандемия с погружением в использование дистанционных технологий спровоцировала «революцию интровертов» [1], проявившую себя не только в сфере образования, но и в целом во многих областях социальной коммуникации (например, в сфере искусства, соответствующих галерей и аукционов, перешедших в дистанционный формат работы в период пандемии) [2].

Вопросы различного подхода к обучению условных экстравертов и интровертов рассматриваются в мировой педагогике в отношении кортикальной активности обучающихся [3]. В отношении развития активности интровертов и их социальной успешности дискуссия в мировой науке продолжается – так, в исследовании [4] отмечено, что «самопровозглашенные интроверты» вряд ли добьются сигнификативного социального преуспевания в условиях использования дистанционных технологий в работе и учебе. Авторы исследования [5] отмечают влияние интровертного типа личности на профессиональное выгорание, что может быть экстраполировано и на учебный процесс – исключение моментов личных контактов и обмена репликами, реализующими фатическую функцию, способствует снижению интенсивности выгорания интроверта и большему вовлечению в непосредственный процесс обучения. Более того, в исследовании [6] отмечается негативная реакция на интроверта в коллективе при непосредственном общении, что еще больше усложняет для людей подобного типа личности получение образования в традиционной форме очного контакта с преподавателем и другими обучающимися.

В настоящее время многие высшие учебные заведения Российской Федерации используют смешанный формат обучения для очно-заочной и заочной форм обучения: теоретические дисциплины преподаются в дистанционном формате, а практико-ориентированные, например, иностранные языки, – в очном. Также практикуется использование полностью дистанционной формы обучения для обучающихся из других городов, с использованием аудио- и видеосвязи. На такую форму обучения также поступают обучающиеся-интроверты, испытывающие трудности в непосредственном общении.

Дистанционная практика взаимодействия существенно расширяет возможности использования обучающимся как простого поиска в Интернете, так и более сложных способов имитации учебной деятельности – ср., например, нашумевшую новость 2022 года о написании дипломной работы с помощью искусственного интеллекта [7]. При этом нейросети постоянно совершенствуются, что ставит вопрос о квантитативных средствах дифференциации текстов, созданных искусственным интеллектом, и текстов, порожденных реальным человеком. Так, в исследовании Р.Е. Тельпова, С.В. Ларциной [8] показано, что единственным способом разграничения является частотность использования нейросетью лексических единиц из заданного ей запроса в самом тексте. Если нет возможности сопоставить исходный запрос с полученным текстом (например, преподаватель задает сочинение на свободную тему), то отличить сгенерированный текст от аутентичного практически нельзя. Более того, как отмечено в исследованиях [9] и [10], самообучение искусственного интеллекта и его взаимодействие с корпусами аутентичных текстов, вероятнее всего, позволит в кратчайшие сроки преодолеть эту проблему.

Цель настоящей статьи, таким образом, формулируется следующим образом: сформулировать и описать задания, к выполнению которых обучающийся не сможет привлечь нейросеть на современном этапе ее развития. Для достижения поставленной цели различным нейронным сетям было предложено выполнение экспериментального задания по истории и теории языкознания, полученные результаты были оценены с точки зрения корректности выполнения задания и правильности полученных ответов.

Задачи исследования

– проверить способность нейросети решать задания по общему языкознанию, в которых предлагается идентифицировать и соединить друг с другом перифрастическое описание и объект, к которому оно относится;

– проанализировать варианты экстраполирования стратегии данного задания на другие дисциплины, например, на теорию английского языка;

– исследовать перспективы развития такого типа задания с целью использования его в разнообразных дисциплинах.

Научная новизна. Вопрос использования нейронных сетей в образовании в большинстве случае рассматривается через оптику применения нейросетей преподавателем (например, для решения математических задач в [11], для преподавания по направлению «Металлургия» [12], в целом в качестве помощи педагогу [13]) а также в ходе труда студентов над проектами [14; 15] (например, в сфере дизайна [16], в области образования в инженерных технологиях [17; 18]). Вопрос о преодолении использования нейронных сетей обучающимися рассматривался в теоретическом разрезе [19] и с точки зрения перспектив использования студентами [20], а не перспектив борьбы со злонамеренным использованием нейросетей «вместо» студента.

Это ставит вопрос о генерации принципиально новых типов заданий и упражнений для обучающихся дистанционной формы обучения. Современные технологии позволяют с легкостью решить задания как подстановочного типа (вставить правильный артикль, форму глагола, предлог и т. п.), так и тестового, а также творческого характера. Это обусловливает научную новизну рассматриваемой темы.

Теоретическая значимость исследования заключается в разработке принципиального типа заданий, недоступного для решения с помощью нейросетей (по крайней мере, в их современном состоянии) и в связи с этим предлагающегося к использованию в ходе дистанционного обучения.

Практическая значимость работы обусловлена тем фактом, что одной из главных проблем дистанционного формата обучения является контроль корректного выполнения обучающимся практических заданий.

Гипотеза настоящего исследования заключается в том, что обучающимся с применением дистанционных образовательных технологий в ходе изучения иностранного языка и дисциплин, связанных с теоретической подготовкой лингвиста-переводчика (таких как «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «История языкознания» и т. д.), следует предлагать задания, касающиеся описаний языковых единиц и соединений описаний с описываемыми объектами, которые нейросеть преодолеть не может.

Объектом исследования выступает возможность использовать технику соединения элементов таблицы по описанию (причем описанию, составленному творчески, «от лица» самой языковой единицы) в качестве основы для современных упражнений, рассчитанных на изучающих иностранный язык студентов, получающих информацию с применением дистанционных технологий.

С опорой на исследование Т.В. Салминой [21] и классические учебники по истории языкознания и общему языкознанию А.А. Реформатского [22] и Т.В. Амировой, Б.А. Ольховикова и Ю.В. Рождественского [23] было разработано задание тестового типа, в котором необходимо было соединить описание языка с набором заимствованных из него слов в русский язык (см. табл. 1):

Таблица 1

Задания, предложенные нейросети

1. Я уникальный язык. Если бы не я, не началось бы сравнительно-историческое языкознание. Я участвую в триглоссии. Вы все знаете несколько моих слов – например…	a) кетчуп, лагман, тайфун
2. Я уникальный язык. У меня восемь частей речи – потому что мое устройство отражает совершенство окружающего нас мира. Вы все знаете несколько моих слов – например…	b) град, глас, херувим
3. Я уникальный язык. Моя грамматика стала основой европейского образования. На мне говорили все ученые и образованные люди Европы. Вы все знаете несколько моих слов – например…	c) файл, сайт, компьютер
4. Я уникальный язык. На мне писались все научные труды XIX века. Я стал основой европейского школьного образования. Вы все знаете несколько моих слов – например…	d) Гекла, Бьорк, Эйяфьятлайокудль
5. Я уникальный язык. Меня со всех сторон окружают языки флективной группы. А я такой агглютинирующий среди них один. Вы все знаете несколько моих слов – например…	e) суши, бонсай, кимоно
6. Я уникальный язык. Я агглютинирующий, но пользуюсь иероглификой. Вы все знаете несколько моих слов – например…	f) Брахма, Шива, Вишну
7. Я уникальный язык. Я не принадлежу ни к одной языковой семье и ни к одной группе внутри семьи. Никто не знает, откуда я такой в Европе взялся. Вы все знаете несколько моих слов – например…	g) телефон, филология, космос
8. Я уникальный язык. С меня Расмус Раск начинал сравнение языков Европы, потому что я расположен на ее окраине и изолирован от всех. Вы все знаете несколько моих слов – например…	h) Веласкес, пелота, Хавьер
9. Я уникальный язык. Мне дали письменность греческие миссионеры. Они соединили греческие, латинские и еврейские буквы, а некоторые буквы придумали сами, да такие сложные, что потом пришлось восстанавливать их звучание с помощью метода реконструкции. Вы все знаете несколько моих слов – например…	i) лингвистика, операция, трактор
10.Я уникальный язык. Благодаря мне моя языковая семья является самой распространенной в мире. Я был синтетическим, а теперь я аналитический. Вы все знаете несколько моих слов – например…	j) ложка, ночь, болезнь
11.Я уникальный язык. Вы считаете, что я один, но на самом деле меня несколько. Мы все похожи – у нас нет этой вашей грамматики. Вы все знаете несколько моих слов – например…	k) сабля, гусар, табор
12.Я уникальный язык. Я государственный язык страны, на территории которой говорят на языках всех типов. Вы все знаете несколько моих слов – например…	l) бюстгалтер, вундеркинд, гауптвахта

В левой части табл. представлены описания 1 – санскрита, 2 – древнегреческого, 3 – латинского, 4 – немецкого, 5 – венгерского, 6 – японского, 7 – баскского, 8 – исландского, 9 – старославянского, 10 – английского, 11 – китайского и 12 – русского языков. В правой части представлены, соответственно, заимствования из a) китайского языка, b) старославянского, c) английского, d) исландского, e) японского, f) санскрита, g) древнегреческого, h) баскского, i) латинского, j) исконно русские слова, k) венгерского, l) – немецкого языков.

Задание было предложено нейросетям Chat GPT 4 и Claude 2.1. Полученные результаты лишь отчасти совпадали с пулом верных ответов. Параллельно указанные задания выполняли обучающиеся программ магистратуры, прослушавшие курс «История языкознания» и «Общее языкознание» с опорой на собственные знания и открытый поиск в Интернете.

Указанное выше задание было предложено нейросети Chat GPT 4 двумя обучающимися. Первый обучающийся отправил нейросети задание в аутентичном виде, и она смогла ответить на заданные вопросы следующим образом:

1. Chinese: Я уникальный язык. Если бы не я, не началось бы сравнительно-историческое языкознание. Я участвую в триглоссии. Вы все знаете несколько моих слов – например… a) кетчуп, лагман, тайфун.

2. Church Slavonic: Я уникальный язык. У меня восемь частей речи – потому что мое устройство отражает совершенство окружающего нас мира. Вы все знаете несколько моих слов – например… b) град, глас, херувим.

3. Latin: Я уникальный язык. Моя грамматика стала основой европейского образования. На мне говорили все ученые и образованные люди Европы. Вы все знаете несколько моих слов – например… c) файл, сайт, компьютер.

4. German: Я уникальный язык. На мне писались все научные труды XIX века. Я стал основой европейского школьного образования. Вы все знаете несколько моих слов – например… d) Гекла, Бьорк, Эйяфьятлайокудль.

5. Japanese: Я уникальный язык. Меня со всех сторон окружают языки флективной группы. А я такой агглютинирующий среди них один. Вы все знаете несколько моих слов – например… e) суши, бонсай, кимоно.

6. Korean: Я уникальный язык. Я агглютинирующий, но пользуюсь иероглификой. Вы все знаете несколько моих слов – например… f) Брахма, Шива, Вишну.

7. Basque: Я уникальный язык. Я не принадлежу ни к одной языковой семье и ни к одной группе внутри семьи. Никто не знает, откуда я такой в Европе взялся. Вы все знаете несколько моих слов – например… g) лингвистика, операция, трактор.

8. Icelandic: Я уникальный язык. С меня Расмус Раск начинал сравнение языков Европы, потому что я расположен на ее окраине и изолирован от всех. Вы все знаете несколько моих слов – например… h) Веласкес, пелота, Хавьер.

9. Old Church Slavonic: Я уникальный язык. Мне дали письменность греческие миссионеры. Они соединили греческие, латинские и еврейские буквы, а некоторые буквы придумали сами, да такие сложные, что потом пришлось восстанавливать их звучание с помощью метода реконструкции. Вы все знаете несколько моих слов – например… i) Брахма, Шива, Вишну.

10. English: Я уникальный язык. Благодаря мне моя языковая семья является самой распространенной в мире. Я был синтетическим, а теперь я аналитический. Вы все знаете несколько моих слов – например… j) ложка, ночь, болезнь.

11. Romany: Я уникальный язык. Вы считаете, что я один, но на самом деле меня несколько. Мы все похожи – у нас нет этой вашей грамматики. Вы все знаете несколько моих слов – например… k) сабля, гусар, табор.

12. Hindi.

Таким образом, нейросеть ошиблась в определении языка в номерах 1, 2, 5, 6 (в данном случае ошибки в идентификации языка нет, так как описание «агглютинирующий язык, использующий иероглифику» подходит и к корейскому языку, однако среди представленных наборов слов нет корейских заимствований, но есть японские), 11 и 12. При соединении наборов заимствований с языками верно идентифицированы наборы слов из китайского, старославянского и японского языков, однако в силу ошибок в идентификации описаний соответствующих языков нейросети не удалось дать ни одного верного ответа.

С учетом полученных результатов другой обучающийся поставил той же нейросети упрощенную задачу: отталкиваясь от наборов заимствованных слов, он предложил ей атрибутировать данные слова и получил нижеследующие результаты:

a) Chinese: тайфун (typhoon);
b) Old Church Slavonic: град (city), глас (voice), херувим (cherubim);
c) English: файл (file), сайт (site), компьютер (computer);
d) Icelandic: Гекла (Hekla), Бьорк (Bjork), Эйяфьятлайокудль (Eyjafjallajökull);
e) Japanese: суши (sushi), бонсай (bonsai), кимоно (kimono);
f) Hindi: Брахма (Brahma), Шива (Shiva), Вишну (Vishnu);
g) German: телефон (telephone), филология (philology), космос (cosmos);
h) Basque: Веласкес (Velasquez), пелота (pelota), Хавьер (Javier);
i) Latin: лингвистика (linguistics), операция (operation), трактор (tractor);
j) Church Slavonic: ложка (spoon), ночь (night), болезнь (illness);
k) Romany: сабля (saber), гусар (hussar), табор (camp);
l) Korean: бюстгалтер (bra), вундеркинд (prodigy), гауптвахта (main guard).

В данном случае неверно атрибутированы заимствования из греческого (нейросеть приняла их за немецкий), венгерского (атрибутирован как румынский), немецкого (приписаны корейскому языку), а также исконно русские слова отнесены к древнерусскому языку.

Сеть Claude 2.1. по описаниям языков определила их следующим образом:

“Okay, I think I’ve matched them up now: 1) Japanese, 2) Church Slavonic, 3) Latin, 4) French, 5) Hungarian, 6) Chinese, 7) Basque, 8) Finnish, 9) Armenian, 10) English, 11) Polysynthetic languages 12) Russian”.

Верно определены латинский язык, венгерский, баскский, английский и русский (то есть 5 верных ответов из 12). По второй части задания Claude 2.1. показала ответы в форме текста, приближенного к художественному:

“The ketchup, lagman, and typhoon suggest Japanese. The religious words fit with Church Slavonic. Computer terms for Latin. Icelandic locations for, well, Icelandic! Kimono and sushi make sense for Japanese. Hindu gods for Sanskrit. Science words could be Greek. Spanish names fit Spain. Technical terms seem Germanic. Natural concepts might be Old English or Proto-Germanic. Cavalry terms are Hungarian. And the military and compound words suggest German!”

В данном случае отсутствуют конкретные слова, которые нейросеть атрибутировала к конкретному языку, следовательно, данная формулировка ответа в целом не поможет обучающемуся выполнить задание.

Соответственно, первичный эксперимент с атрибутированием языков и заимствованных из них элементов на русском языке показал, что нейросеть с трудом справляется с комплексными заданиями вида «соотнести А и Б», с учетом того, что нужно отдельно идентифицировать «часть А» и «часть Б».

По материалам табл. с идентификацией языков была составлена аналогичная таблица, в которой были описаны грамматические особенности английского языка от первого лица. Особенность данной табл. в том, что в ней участвуют только грамматически и/или лексически нагруженные элементы, состоящие из одной буквы.

Таблица 2

Ответ сети Claude 2.1. по правой части таблицы

Я помогаю идентифицировать определенные и неопределенные объекты. Я есть только в единственном числе, во множественном меня нет	W
С моей помощью носители языка определяют, осуществляет ли это действие говорящий, слушающий или тот, кто вообще не участвует в диалоге	G
Меня не было в латинском алфавите – фактически, я единственная, кто появился именно в английском языке	U
Меня часто используют вместо местоимения второго лица, как в единственном, так и во множественном числе	S
Когда прошло германское передвижение согласных, я пришла на место звука К. Сейчас меня используют для обозначения разных буквосочетаний	A
Я – единственная аффриката английского языка. Тем самым я образую исключительно эквиполентные оппозиции	H

Данное задание нейросеть Claude-3-Opus (редакция корпуса от 25.07.2024) смогла сделать на 50%, то есть три первых ответа верные, три последних – неверные:

1. Определенные и неопределенные артикли… Это явно буква А! Она используется как артикль “a” и “an”.
2. Местоимения, указывающие на участников диалога… Похоже на букву U, ведь с ее помощью образуются you, us, и т. д.
3. Буква, появившаяся именно в английском… Тут без вариантов – W! Ее не было в латинском алфавите.
4. Часто заменяет местоимение 2-го лица… Наверное, это буква S, как в слове “yourself”.
5. Пришла на место К после передвижения согласных… Звучит как описание буквы G. Например, в словах guest, guild.
6. Единственная аффриката… Думаю, речь идет о букве H, как в словах chair, change.

Chat GPT 4 отнеслась к заданию творчески и внесла те буквы, которые вообще не участвовали в соотнесении (в соответствии со строчками):

1. This sounds like the article A, which is used to identify nonspecific objects or people. It doesn’t exist in plural form, so A seems like a perfect match.
2. This is definitely about pronouns, but specifically, it’s describing the function of U, as in “you”, which can refer to the speaker, the listener, or someone not present in the conversation.
3. That’s the letter J. However, since J isn’t an option here, I think there might have been a little mix-up in the description or options. Let’s circle back to this one later!
4. This refers to U again, highlighting its use as a pronoun substitute for both singular and plural forms. But we’ve already matched U, haven’t we? Hmm, I must admit, this is quite the brainteaser!
5. This description best fits H, considering the historical phonetic shift where the /k/ sound in some words was replaced by /h/.
6. This describes the letter G as in the sound /dz/, which is indeed an affricate in the English language, making it a unique consonant sound.

При задаче сформулировать ответ на русском языке нейросеть показала следующие результаты:

А – Я помогаю идентифицировать определенные и неопределенные объекты. Я есть только в единственном числе, во множественном меня нет.

U – С моей помощью носители языка определяют, осуществляет ли это действие говорящий, слушающий или тот, кто вообще не участвует в диалоге.

W – Меня не было в латинском алфавите – фактически, я единственная, кто появился именно в английском языке.

H – Меня часто используют вместо местоимения второго лица, как в единственном, так и во множественном числе.

G – Когда прошло германское передвижение согласных, я пришла на место звука К. Сейчас меня используют для обозначения разных буквосочетаний.

S – Я – единственная аффриката английского языка. Тем самым я образую исключительно эквиполентные оппозиции.

Как показывают проведенные эксперименты, нейросеть с трудом справляется с заданиями на атрибутирование по грамматическим признакам. Соответственно, указанные задания можно и нужно предлагать студентам, изучающим как теоретические дисциплины, так и теорию конкретного языка.

В настоящем исследовании впервые в отечественной практике педагогики ставится вопрос о пресечении массового использования нейросетей обучающимися. Возможности искусственного интеллекта глубоко и полно исследованы с точки зрения расширения перспектив его использования в образовании, однако практически никто не задавался вопросом о злонамеренном использовании возможностей нейросети. При обозначении авторами исследований [22; 23] в заглавии статей дилеммы «враги или союзники», «противостояние или сотрудничество» фактически речь идет только о сотрудничестве, а не противостоянии.

Задание, описанное в рамках настоящего исследования, не может быть решено нейросетью в ее актуальном состоянии (июль 2024 года), что позволяет экстраполировать стратегию данного задания на другие дисциплины. Если в задании сформулирована задача «двойного соединения» – зашифрованное описание одной части, зашифрованное описание другой части, и задача соединить правую и левую часть, то нейросеть не справляется с заданием в целом (0 верных ответов из 12) и с большим трудом справляется с задачами по отдельности – дешифровкой перифрастических описаний из правой либо левой части задания по отдельности.

Указанная стратегия составления заданий может быть использована в ходе занятий по русскому, английскому языкам, по теории и истории языкознания, отечественной и зарубежной литературе и в целом экстраполироваться на практически любой предмет гуманитарного цикла.

Проблема использования нейросетей обучающимися в качестве источника генератора текста (для написания творческих заданий, сочинений и изложений, а также для решения тестов по грамматике) – одна из ключевых проблем как вузовского, так и школьного образования в современном мире. Обучающиеся передают задачу нейронной сети, тем самым не формируя свои компетенции самостоятельно.

Соответственно, задача преподавателя – обратиться к заданиям такого типа, которые нейросети не могут решить. Практика использования двух заданий на соединение описаний с описываемыми объектами из области теории языка и английского языка показала, что нейросеть пока не в состоянии дать 100-процентно верные ответы.

Предлагается продемонстрировать обучающимся беспомощность нейросети в таких случаях и сориентировать их на самостоятельное выполнение задания, связанного с соединением правой и левой частей таблицы, описания и соответствующего ему объекта. Проведенные эксперименты с различными нейросетями в современной версии их корпуса показали, что на июль 2024 года они не могут провести корректное сопоставление двух закрытых списков и выдают от 30 до 100% ошибочных ответов. Обучающимся, на наш взгляд, необходимо осознавать, что не все задачи могут быть делегированы нейронной сети.

Массированное использование нейросетей ставит назревший вопрос о противостоянии их повсеместному использованию: искусственный интеллект призван помогать человеческому интеллекту, а не заменять его. Особую тревогу в данном случае вызывают занятия в дистанционной форме, когда преподаватель не в состоянии проконтролировать процесс выполнения задания.

Библиографический список

1. Касьянов В.В., Беликова Н.Ю., Гафиатулина Н.Х. Язык катастрофы: влияние пандемии COVID-19 на социально-культурную коммуникацию. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2021; № 2: 38–42.
2. Якушина Н.П. Арт-рынок в эпоху цифровизации: новые тенденции и перспективы. *Вестник Московского государственного университета культуры и искусств*. 2021; № 1 (99): 143–150.
3. Dongning Y., Song H., Qingyu L. The influence of extrovert-introvert personality on children’s cortical activation with attention training systems. *Neuroscience Letters*. 2023; Vol. 808.

4. Panlilio L.V., Lee A., Smith K.E., Epstein D.H. Were self-described introverts “immune” to increased drug use and entrapment during the pandemic? *Drug and Alcohol Dependence Reports.* 2022; Vol. 2.
5. Hagen T., Caluwé E.D., Bogaerts S. Personality moderators of the cross-sectional relationship between job demands and both burnout and work engagement in judges: The boosting effects of conscientiousness and introversion. *International Journal of Law and Psychiatry.* July-August 2023.
6. Mallory A. McCord M.A., Joseph D.L. A framework of negative responses to introversion at work. *Personality and Individual Differences.* 2020.
7. Григорьева Е. *Нейросеть написала диплом за студента. Как это изменит подход к аттестации*. Available at: https://yamal-media.ru/narrative/nejroset-napisala-diplom-za-studenta
8. Тельпов Р.Е., Ларцина С.В. Типовые различия естественных и сгенерированных нейронной сетью текстов в квантитативном аспекте. *Научный диалог.* 2023; Т. 12, № 7: 47–65.
9. Dale R. GPT-3: What’s it good for? *Natural Language Engineering.* 2021; Vol. 27, № 1: 113–118.
10. Dinesh K., Nathan S. Study and Analysis of Chat GPT and its Impact on Different Fields of Study. *International Journal of Innovative Science and Research Technology* (IJISRT). 2023; Vol. 8, № 3: 827–833.
11. Глухарев А.О., Шавалеев Р.Р. Применение моделей GPT для решения математических задач: сравнительный анализ и перспективы использования в образовании. *Яковлевские чтения. Материалы Всероссийской научно-практической конференции.* Санкт-Петербург, 2024: 101–104.
12. Мосоров В.И., Хаптахаева Н.Б., Коробков К.С. Применение нейронных сетей в преподавании на направлении «Металлургия». *Инновационные технологии обучения в вузе в условиях цифровизации и реформирования высшего образования:* материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием. Улан-Удэ, 2024: 173–176.
13. Дубкова Е.С., Дубков Н.С. Искусственный интеллект в образовании. *Актуальные вопросы энергетики в АПК:* материалы всероссийской (национальной) научно-практической конференции. Благовещенск, 2024: 179–186.
14. Белов А.Н. Использование нейронных сетей в процессе образования. *Месмахеровские чтения – 2024:* сборник научных статей международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024: 220–225.
15. Евстафиади О.А., Акинин С.И., Проценко Д.М., Мадаев А.А., Токмакова М.Е. Исследование применения нейронных сетей в образовании. *Студенческая наука для развития информационного общества:* материалы XV Всероссийской научно-технической конференции с приглашением зарубежных ученых. Ставрополь, 2024: 23–30.
16. Петросян Л.Э., Квасова В.О. Перспективы развития компетенций работы с нейросетями у студентов дизайнерских факультетов. *Инженерное образование в цифровом обществе:* материалы Международной научно-методической конференции: в 2 ч. Минск, 2024: 182–187.
17. Курбанов С.С., Мигалевич С.А. Использование нейронных сетей в образовательной сфере. *Инженерное образование в цифровом обществе:* материалы Международной научно-методической конференции: в 2 ч. Минск, 2024: 53–55.
18. Гладских Е.А. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования. *Школа практических инноваций – инженерному бизнесу региона:* материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора Александра Николаевича Шичкова. Вологда, 2024: 137–140.
19. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? *Концепт.* 2023; № 10: 119–132.
20. Субботина М.В. Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Социология. Т. 24; № 1, 2024: 176–183.
21. Салмина Т.В. Генеалогическая классификация языков. *Евразийский Союз Ученых*. 2015; № 3-1 (12): 124–125.
22. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Аспект Пресс, 1996.
23. Амирова Т.А., Ольховиков Б.А., Рождественский Ю.В. *История языкознания.* Москва: Академия, 2010.

References

1. Kas’yanov V.V., Belikova N.Yu., Gafiatulina N.H. Yazyk katastrofy: vliyanie pandemii COVID-19 na social’no-kul’turnuyu kommunikaciyu. *Gumanitarnye, social’no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki.* 2021; № 2: 38-42.
2. Yakushina N.P. Art-rynok v `epohu cifrovizacii: novye tendencii i perspektivy. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta kul’tury i iskusstv.* 2021; № 1 (99): 143-150.
3. Dongning Y., Song H., Qingyu L. The influence of extrovert-introvert personality on children’s cortical activation with attention training systems. *Neuroscience Letters.* 2023; Vol. 808.
4. Panlilio L.V., Lee A., Smith K.E., Epstein D.H. Were self-described introverts “immune” to increased drug use and entrapment during the pandemic? *Drug and Alcohol Dependence Reports.* 2022; Vol. 2.
5. Hagen T., Caluwé E.D., Bogaerts S. Personality moderators of the cross-sectional relationship between job demands and both burnout and work engagement in judges: The boosting effects of conscientiousness and introversion. *International Journal of Law and Psychiatry.* July-August 2023.
6. Mallory A. McCord M.A., Joseph D.L. A framework of negative responses to introversion at work. *Personality and Individual Differences.* 2020.
7. Grigor’eva E. *Nejroset’ napisala diplom za studenta. Kak `eto izmenit podhod k attestacii*. Available at: https://yamal-media.ru/narrative/nejroset-napisala-diplom-za-studenta
8. Tel’pov R.E., Larcina S.V. Tipovye razlichiya estestvennyh i sgenerirovannyh nejronnoj set’yu tekstov v kvantitativnom aspekte. *Nauchnyj dialog.* 2023; T. 12, № 7: 47-65.
9. Dale R. GPT-3: What’s it good for? *Natural Language Engineering.* 2021; Vol. 27, № 1: 113-118.
10. Dinesh K., Nathan S. Study and Analysis of Chat GPT and its Impact on Different Fields of Study. *International Journal of Innovative Science and Research Technology* (IJISRT). 2023; Vol. 8, № 3: 827-833.
11. Gluharev A.O., Shavaleev R.R. Primenenie modelej GPT dlya resheniya matematicheskih zadach: sravnitel’nyj analiz i perspektivy ispol’zovaniya v obrazovanii. *Yakovlevskie chteniya. Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Sankt-Peterburg, 2024: 101-104.
12. Mosorov V.I., Haptahaeva N.B., Korobkov K.S. Primenenie nejronnyh setej v prepodavanii na napravlenii «Metallurgiya». *Innovacionnye tehnologii obucheniya v vuze v usloviyah cifrovizacii i reformirovaniya vysshego obrazovaniya:* materialy Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Ulan-Ud`e, 2024: 173-176.
13. Dubkova E.S., Dubkov N.S. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Aktual’nye voprosy `energetiki v APK:* materialy vserossijskoj (nacional’noj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Blagoveschensk, 2024: 179-186.
14. Belov A.N. Ispol’zovanie nejronnyh setej v processe obrazovaniya. *Mesmaherovskie chteniya – 2024:* sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2024: 220-225.
15. Evstafiadi O.A., Akinin S.I., Procenko D.M., Madaev A.A., Tokmakova M.E. Issledovanie primeneniya nejronnyh setej v obrazovanii. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obschestva:* materialy HV Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii s priglasheniem zarubezhnyh uchenyh. Stavropol’, 2024: 23-30.
16. Petrosyan L.`E., Kvasova V.O. Perspektivy razvitiya kompetencij raboty s nejrosetyami u studentov dizajnerskih fakul’tetov. *Inzhenernoe obrazovanie v cifrovom obschestve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii: v 2 ch. Minsk, 2024: 182-187.
17. Kurbanov S.S., Migalevich S.A. Ispol’zovanie nejronnyh setej v obrazovatel’noj sfere. *Inzhenernoe obrazovanie v cifrovom obschestve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii: v 2 ch. Minsk, 2024: 53-55.
18. Gladskih E.A. Osnovnye tendencii primeneniya nejronnyh setej v sfere obrazovaniya. *Shkola prakticheskih innovacij – inzhenernomu biznesu regiona:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii pamyati professora Aleksandra Nikolaevicha Shichkova. Vologda, 2024: 137-140.
19. Kapustina L.V., Ermakova Yu.D., Kalyuzhnaya T.V. ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? *Koncept.* 2023; № 10: 119-132.
20. Subbotina M.V. Iskusstvennyj intellekt i vysshee obrazovanie – vragi ili soyuzniki. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Sociologiya. T. 24; № 1, 2024: 176-183.
21. Salmina T.V. Genealogicheskaya klassifikaciya yazykov. *Evrazijskij Soyuz Uchenyh.* 2015; № 3-1 (12): 124-125.
22. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Aspekt Press, 1996.
23. Amirova T.A., Ol’hovikov B.A., Rozhdestvenskij Yu.V. *Istoriya yazykoznaniya.* Moskva: Akademiya, 2010.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-52-55

Magomedova Z.Sh., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Dean of Faculty of Preschool Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamira-m69@mail.ru*
Hasanova D.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy and Technologies of Preschool and Additional Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

HEROISM OF SVO PARTICIPANTS AS A MEANS OF FORMING PATRIOTIC IDENTITY OF STUDENTS. The article examines the specifics of the perception of heroism by modern youth. The historical approaches of scientists to the study of the problem of patriotism are analyzed. A comprehensive analysis of the potential of the heroic heritage of the Northern Military District as a means of instilling patriotism among students, features of information perception, and factors influencing

the formation of value orientations of young people are presented. The research studies the ways to use heroic material in the educational process, extracurricular activities, the media space, the work of teachers, curators of student groups, employees of educational departments of universities, as well as the activities of public organizations of a patriotic nature. The implementation of the proposed methods contributes to the development in students of a sense of pride in their country, respect for its history and culture, as well as a willingness to actively participate in its protection and development, which in turn strengthens national identity and social stability.

Key words: **patriotic identity, heroism, heroic education, education through examples of heroism, student youth, special military operation, SVO**

З.Ш. Магомедова, *канд. пед. наук, доц., декан факультета дошкольного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: zamira-m69@mail.ru*

Д.И. Гасанова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. педагогики и технологий дошкольного и дополнительного образования ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: gasanovadiana@yandex.ru*

ГЕРОИЗМ УЧАСТНИКОВ СВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматривается специфика восприятия героизма современной молодежью. Анализируются исторические подходы ученых к изучению проблемы патриотизма. Представлены комплексный анализ потенциала героического наследия СВО как средства воспитания патриотизма у студенческой молодежи, особенности восприятия информации, факторы, влияющие на формирование ценностных ориентаций молодежи. Рассматриваются возможности использования героического материала в образовательном процессе, внеучебной деятельности, медиапространстве, работе преподавателей, кураторов студенческих групп, сотрудников воспитательных отделов вузов, а также деятельности общественных организаций патриотической направленности. Внедрение предложенных методов способствует развитию у студентов чувства гордости за свою страну, уважения к её истории и культуре, а также готовности активно участвовать в её защите и развитии, что, в свою очередь, укрепляет национальное самосознание и социальную стабильность.

Ключевые слова: **патриотическая идентичность, героизм, героическое воспитание, воспитание через примеры героизма, студенческая молодежь, «специальная военная операция, СВО**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах настоящей статьи, обосновывается тем, что в настоящее время наблюдается повышенный интерес к вопросам патриотизма и гражданской идентичности среди молодежи. В условиях глобализации и информационных войн важно формировать у молодого поколения устойчивую патриотическую идентичность, которая будет основана на реальных примерах мужества и героизма.

Участие в специальной военной операции предоставляет уникальные примеры героизма, которые могут служить мощным средством воспитания патриотизма среди студенческой молодежи. Поступки участников СВО демонстрируют высочайшие образцы самоотверженности, преданности родине и готовности к самопожертвованию ради защиты национальных интересов. Такие примеры обладают большой эмоциональной и воспитательной силой, способствуют формированию у молодежи чувство гордости за свою страну и стремление следовать высоким идеалам.

В условиях современных вызовов и угроз, связанных с дезинформацией и пропагандой, важно предоставить молодежи объективную информацию о героях нашего времени. Это позволяет не только укрепить патриотические настроения, но и противостоять негативным тенденциям, направленным на разрушение национального самосознания.

Таким образом, актуальность данной статьи заключается в необходимости использования примеров героизма участников СВО для формирования и укрепления патриотической идентичности студенческой молодежи, что, в свою очередь, способствует социально-духовному укреплению общества и защите национальных интересов.

В этой связи целью является исследование и обоснование значимости героизма участников специальной военной операции как важного инструмента в процессе формирования патриотической идентичности студенческой молодежи.

Данное исследование имеет большое значение для укрепления патриотического воспитания в образовательных учреждениях, а также для разработки эффективных программ по формированию патриотической идентичности молодежи. Использование героических примеров участников СВО может стать мощным инструментом в борьбе с негативными тенденциями и в укреплении национального самосознания.

В рамках данного исследования ставились следующие задачи:

– анализ героических поступков участников СВО;
– исследование влияния героических примеров на патриотическую идентичность молодежи;
– разработка методических рекомендаций для образовательных учреждений;
– проведение социологических исследований;
– оценка эффективности патриотического воспитания;
– создание информационных и образовательных материалов;
– формирование и укрепление патриотических ценностей у молодежи.

В процессе решения данных задач нами были использованы следующие методы исследования: анализ существующих литературных источников, который позволил ознакомиться с уже имеющимися знаниями по теме героизма и патриотического воспитания, а также интегрировать их в общую концепцию исследования, объединить эти знания в целостную картину, выявить пробелы и определить направления для дальнейшего исследования. Педагогический эксперимент позволил на практике проверить эффективность разработанных методических рекомендаций и программ патриотического воспитания, основанных на примерах героизма участников СВО.

Статистический анализ данных, полученных в ходе опросов и экспериментов, позволяет объективно оценить результаты исследования, выявить закономерности и сделать обоснованные выводы.

Комплексный подход способствует всестороннему изучению проблему формирования патриотической идентичности на основе героических примеров участников СВО и разработке эффективных рекомендаций для образовательной практики.

Научная новизна настоящей статьи заключается во всестороннем анализе героических поступков участников СВО, который включает не только их описание, но и глубокое исследование психологических и социокультурных аспектов. Это позволяет получить более полное представление о значении героизма в современном обществе:

– впервые предложены конкретные методические рекомендации для образовательных учреждений по интеграции примеров героизма участников СВО в учебные и воспитательные программы. Это включает разработку учебных материалов, сценариев мероприятий и методик преподавания;

– проведены социологические исследования, включающие опросы и анкетирования, которые позволяют оценить влияние примеров героизма на патриотические настроения и национальную идентичность студенческой молодежи. Полученные данные предоставляют новые эмпирические доказательства важности героических примеров в патриотическом воспитании;

– предложена новая концепция патриотического воспитания, основанная на примерах героизма участников СВО. Эта концепция учитывает современные вызовы и угрозы, связанные с дезинформацией и пропагандой, и предлагает эффективные способы противодействия этим явлениям через воспитание патриотизма.

Теоретическая значимость данной работы заключается в расширении теоретических представлений о патриотическом воспитании посредством вводения новых понятий и категорий, таких как «героическое воспитание», «патриотическая идентичность» и «воспитание через примеры героизма». Это способствует дальнейшему развитию научной теории и методологии патриотического воспитания.

Исследование проводится на стыке нескольких научных дисциплин, включая педагогику, психологию, социологию и культурологию. Это позволяет рассмотреть проблему формирования патриотической идентичности молодежи с различных точек зрения и предложить комплексные решения.

Практическая значимость состоит в успешном использовании разработанных в ходе исследования методических рекомендаций и учебных материалов в практику работы образовательных учреждений, что подтверждает высокую практическую значимость работы. Это способствует повышению уровня патриотического воспитания в школах и вузах.

Патриотизм как понятие берет свои корни в античные времена. В Древней Греции и Риме патриотизм связывался с чувством долга перед полисом или государством. Граждане этих древних обществ воспитывались на героических примерах, таких как подвиги Геракла или деяния римских полководцев.

В Средневековье патриотизм получил религиозную окраску. Лояльность к феодалу и защита родной земли нередко воспринимались как священный долг. Рыцарские ордена, крестовые походы и преданность королю становились основными примерами патриотического воспитания.

Эпоха Возрождения и последовавший за ней период Нового времени ознаменовались ростом национального самосознания. Появление национальных государств способствовало развитию патриотических чувств, направленных на

защиту и процветание своей нации. Литература, искусство и наука этой эпохи активно формировали национальную идентичность.

XIX век стал важным этапом в истории патриотизма. В это время происходили бурные социальные и политические изменения, такие как Французская революция и войны за независимость. В этот период формируется понятие гражданского патриотизма, основывающегося на идеях свободы, равенства и братства. Герои национально-освободительных движений, такие как Жанна д'Арк во Франции или Джузеппе Гарибальди в Италии, становились символами патриотизма [1, с. 169].

XX век стал веком мировых войн и глобальных конфликтов, которые усилили необходимость патриотического воспитания. В годы Первой и Второй мировых войн примеры героизма солдат и офицеров использовались для укрепления национального духа и поддержки боевого духа населения. В послевоенное время патриотизм приобрел новые формы, объединяющие в одно военную службу, гражданский долг, научные достижения и культурное наследие.

В современном мире патриотизм продолжает оставаться важным звеном в формировании национальной идентичности. Сегодня патриотизм – это не только традиционные аспекты, такие как защита родины и уважение к национальным символам, но и гражданская активность, экологическая ответственность и глобальное сотрудничество. В условиях глобализации и информационных войн патриотическое воспитание становится важным инструментом сохранения национальных ценностей и укрепления гражданского общества.

История формирования патриотической идентичности демонстрирует, что патриотизм является важным элементом национального самосознания на протяжении веков. В разные исторические периоды он претерпевал изменения, отражающие социально-политические реалии своего времени. Сегодня, в условиях глобальных вызовов и изменений, патриотическое воспитание остается актуальным и требует новых подходов и методов, в том числе использования героических примеров участников современных конфликтов, таких как СВО.

Патриотизм, оставаясь одним из важнейших компонентов духовного развития личности, изучался в психолого-педагогических, социологических исследованиях.

Эмиль Дюркгейм считал, что патриотизм играет ключевую роль в социальной интеграции и поддержании социальной солидарности. Он подчеркивал значение коллективных представлений и ритуалов в формировании национальной идентичности.

Бенедикт Андерсон ввел понятие «воображаемых сообществ», подчеркивая, что нации являются социальными конструкциями, которые существуют в воображении их членов. Патриотизм, по его мнению, связан с чувством принадлежности к этому воображаемому сообществу.

Эрих Фромм различал два типа патриотизма: «зрелый» и «незрелый». Зрелый патриотизм основан на любви и критическом отношении к своей стране, тогда как незрелый патриотизм представляет собой слепую преданность. Он подчеркивал важность формирования критически мыслящих граждан [1, с. 36].

Абрахам Маслоу включил потребность в принадлежности и любви в свою иерархию потребностей. Патриотическая идентичность может рассматриваться как часть этой потребности, способствуя чувству принадлежности к группе и обеспечивая эмоциональную безопасность.

Пьер Бурдье акцентировал внимание на роли культурного капитала и социальных полей в формировании идентичности. Патриотическое воспитание можно рассматривать как процесс передачи культурного капитала, включающего национальные ценности и символы.

Энтони Смит развивал теорию этносимволизма, подчеркивая важность исторических мифов, символов и традиций в формировании национальной идентичности. Он считал, что патриотическое воспитание должно опираться на культурное наследие и исторические примеры героизма [2, с. 45].

К изучению проблемы патриотизма обращались и современные ученые. В работах Михаила Кожевникова рассматривается роль образовательных учреждений в патриотическом воспитании молодежи. Он подчеркивает важность интеграции патриотических ценностей в учебные программы и внеучебную деятельность.

Елена Романова исследует влияние массовой культуры и медиа на формирование патриотической идентичности. Она акцентирует внимание на необходимости критического подхода к потреблению медиа и активного использования примеров героизма в медийных продуктах.

Сороколетова М.Ф. рассматривает использование активных форм внеурочной деятельности в образовательных организациях и учреждениях дополнительного образования для формирования истинных духовных ценностей российского народа [3, с. 64].

Зинченко В.П. анализирует психологические аспекты патриотического воспитания, подчеркивая значение эмоциональной составляющей и личного примера. Он считает, что героизм участников современных конфликтов, таких как СВО, может служить мощным инструментом формирования патриотической идентичности [4].

Отечественные исследователи (С.Т. Алиева, Е.А. Казаева, Л.В. Кокуева, Л.Е. Никонова, Л.В. Филатова, Н.Ю. Ясева) рассматривают проблему патриотизма и патриотического воспитания через призму трех взаимосвязанных структурных компонентов: когнитивного (интеллектуального), эмоционального (чувственно-эмоционального) и деятельностного (практического) [5, с. 35].

Различные научные подходы к проблеме формирования патриотической идентичности подчеркивают ее многогранность и комплексность. Социологические, психологические, культурологические и образовательные аспекты играют важную роль в этом процессе.

Современные исследования акцентируют внимание на необходимости интеграции героических примеров в образовательные программы и использование медиа для укрепления патриотических чувств. В контексте современных вызовов и глобализации патриотическое воспитание остается актуальной задачей, требующей новых методов и подходов [7, с. 62].

Примеры героизма участников СВО обладают значительной эмоциональной и воспитательной силой, формируя у молодежи чувства глубокого уважения и гордости за свою отчизну, способствуя укреплению их национальной идентичности. В условиях глобализации и информационных войн патриотическое воспитание приобретает особую значимость. Примеры героизма помогают противостоять негативным тенденциям, направленным на разрушение национального самосознания [8, с. 55].

Внедрение примеров героизма участников СВО в учебные и воспитательные программы позволяет сделать патриотическое воспитание более актуальным и практичным. Это способствует развитию критического мышления и активной гражданской позиции у молодежи.

Методические рекомендации и учебные материалы, разработанные в рамках исследования, могут быть внедрены в образовательные учреждения, что свидетельствует об их практической значимости.

Использование примеров героизма участников СВО помогает разрешить существующие противоречия, такие как конфликт между глобализацией и национальной идентичностью, исторической памятью и современными вызовами, индивидуализмом и коллективной идентичностью.

Исследование вносит вклад в развитие теории патриотического воспитания, предлагая новые подходы и концепции, такие как «героическое воспитание» и «патриотическая идентичность через примеры героизма». Эти теоретические разработки могут стать основой для дальнейших исследований в данной области.

Результаты исследования подтверждают высокую практическую значимость разработанных методов патриотического воспитания. Дальнейшие исследования могут быть направлены на углубленное изучение влияния различных факторов на формирование патриотической идентичности и разработку новых методов и подходов в этой области.

Исследование подтверждает, что героизм участников СВО является эффективным средством формирования патриотической идентичности студенческой молодежи. Внедрение примеров героизма в образовательные программы способствует укреплению национального самосознания, развитию критического мышления и активной гражданской позиции у молодежи [12, с. 286].

Предложенные методические рекомендации и учебные материалы могут быть использованы в образовательных учреждениях, что подчеркивает практическую значимость исследования. Проведенный анализ показал, что формирование патриотической идентичности у студентов является важной задачей, требующей комплексного подхода, включающего образовательные программы, внеклассные мероприятия и использование современных технологий. Внедрение предложенных рекомендаций будет способствовать укреплению национального самосознания и гражданской ответственности у молодежи, что особенно важно в условиях современных социально-политических реалий.

Библиографический список

1. Гранин Ю.Д. Государство в новое и новейшее время. *Становление и эволюция:* научное издание. Москва: Академия медиаиндустрии, 2020.
2. Степанченко И.В., Пономаренко У.В. Исторические корни патриотизма в книге: *Развитие личностного потенциала молодежи средствами хореографического искусства в контексте патриотического воспитания:* материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Орел: Издательство «Орловский государственный институт культуры», 2018: 43–47.
3. *Воспитай патриота.* Методический сборник лучших практик в сфере патриотического воспитания детей и молодежи «». Автономная некоммерческая организация АСТИК. Available at: https://www.растимгражданина.рф/data/documents/Metodicheskiy-sbornik-luchshih-praktik-v-sfere-patrioticheskogo-vospitaniya-detey-i-molodezhi-Vospitay-patriota.pdf
4. Миллер Д.В., Миллер Н.Д. Патриотическое воспитание школьников на примерах героизма и мужества русских солдат. *Новая наука: история становления, современное положение, возможности развития:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2022: 68–70.
5. Бутырская Е.В. Теоретические подходы к формированию патриотизма *Высшее образование сегодня.* 2019; № 4: 34–37.
6. Евсеев В.Н. Патриотическое воспитание молодёжи на историческом наследии великой отечественной войны. *Уроки военного времени и их влияние на современное поколение:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню защиты ребенка. Ростов-на-Дону, 2022: 53–56.
7. Файн М.Б. *Подготовка молодого педагога в системе дополнительного профессионального образования к формированию индивидуальной профессиональной траектории.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2020.

8. Макарова Л.Н. Проблематика гражданско-патриотического воспитания младших школьников на современном этапе развития общества. *Проблемы внедрения результатов инновационных разработок:* сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015: 186–188.
9. *Словарник.* Библиотека словарей. Available at: www.slovarnik.ru/html_tsot/g/grajdanstvennost5.html
10. Макеев О. *Самоопределение и формирование гражданской идентичности личности как задача развития подросткового возраста*. Availalable at: https://mokeevo.edu.yar.ru/rip/seminari/27.02.12/grazh danskaya_identichnost.pdf
11. Никифоров Ю.Н., Скадина А.Н. О понятии «гражданственность»// *Вестник ВГУ. Лингвистика и международная коммуникация.* 2007; № 2, Ч. 2. Available*:* http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/ lingvo/2007/02/2007-03-25.pdf
12. Муслимов М.И., Григорян Д.К. Патриотизм современной молодежи в условиях специальной военной операции. *Патриотизм в современной России в условиях роста угроз национальной безопасности:* материалы научно-практической конференции с международным участием. Ростов-на-Дону, 2023: 285–288.
13. Шеин И.А. О патриотизме русской армии в войнах начала XX в. *Военный академический журнал.* 2021; № 1 (29): 33–43.

References

1. Granin Yu.D. Gosudarstvo v novoe i noveĭshee vremya. *Stanovlenie i `evolyuciya:* nauchnoe izdanie. Moskva: Akademiya mediaindustrii, 2020.
2. Stepanchenko I.V., Ponomarenko U.V. Istoricheskie korni patriotizma v knige: *Razvitie lichnostnogo potenciala molodezhi sredstvami horeograficheskogo iskusstva v kontekste patrioticheskogo vospitaniya:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Orel: Izdatel'stvo «Orlovskij gosudarstvennyj institut kul'tury », 2018: 43-47.
3. *Vospitaj patriota.* Metodicheskij sbornik luchshih praktik v sfere patrioticheskogo vospitaniya detej i molodezhi «». Avtonomnaya nekommercheskaya organizaciya ASTIK. Available at: https://www.rastimgrazhdanina.rf/data/documents/Metodicheskiy-sbornik-luchshih-praktik-v-sfere-patrioticheskogo-vospitaniya-detey-i-molodezhi-Vospitay-patriota.pdf
4. Miller D.V., Miller N.D. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov na primerah geroizma i muzhestva russkih soldat. *Novaya nauka: istoriya stanovleniya, sovremennoe polozhenie, vozmozhnosti razvitiya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2022: 68-70.
5. Butyrskaya E.V. Teoreticheskie podhody k formirovaniyu patriotizma *Vysshee obrazovanie segodnya.* 2019; № 4: 34-37.
6. Evseev V.N. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi na istoricheskom nasledii velikoj otechestvennoj vojny. *Uroki voennogo vremeni i ih vliyanie na sovremennoe pokolenie:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Vsemirnomu dnyu zaschity rebenka. Rostov-na-Donu, 2022: 53-56.
7. Fajn M.B. *Podgotovka molodogo pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya k formirovaniyu individual'noj professional'noj traektorii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2020.
8. Makarova L.N. Problematika grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov na sovremennom `etape razvitiya obschestva. *Problemy vnedreniya rezul'tatov innovacionnyh razrabotok:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2015: 186-188.
9. *Slovarnik.* Biblioteka slovareĭ. Available at: www.slovarnik.ru/html_tsot/g/grajdanstvennost5.html
10. Makeev O. *Samoopredelenie i formirovanie grazhdanskoĭ identichnosti lichnosti kak zadacha razvitiya podrostkovogo vozrasta*. Availalable at*:* https://mokeevo.edu.yar.ru/rip/seminari/27.02.12/grazh danskaya_identichnost.pdf
11. Nikiforov Yu.N., Skadina A.N. O ponyatii «grazhdanstvennost'»// *Vestnik VGU. Lingvistika i mezhdunarodnaya kommunikaciya.* 2007; № 2, Ch. 2. Available*:* http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/ lingvo/2007/02/2007-03-25.pdf
12. Muslimov M.I., Grigoryan D.K. Patriotizm sovremennoj molodezhi v usloviyah special'noj voennoj operacii. *Patriotizm v sovremennoj Rossii v usloviyah rosta ugroz nacional'noj bezopasnosti:* materialy nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Rostov-na-Donu, 2023: 285-288.
13. Shein I.A. O patriotizme russkoj armii v vojnah nachala XX v. *Voennyj akademicheskij zhurnal.* 2021; № 1 (29): 33-43.

Статья поступила в редакцию 27.07.24

УДК 37 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-55-61

Konkol M.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, MGIMO University, ORCID: 0000-0003-1664-4153, Researcher ID (WoS): A-6358-2016 (Moscow, Russia), E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru*
Ignatieva I.G., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, MGIMO University, ORCID: 0000-0002-0369-7291, Researcher ID (WoS): H-6011-2016 (Moscow, Russia), E-mail: i.ignateva@my.mgimo.ru*
Marjina E.D., *teacher, MGIMO University, ORCID: 0000-0003-4470-2680, Scopus Author ID: 58926646100, Researcher ID (WoS): ABO-6078-2022 (Moscow, Russia), E-mail: marina_e_d@my.mgimo.ru*
Chernaya S.N., *teacher, MGIMO University, ORCID: 0000-0002-9394-1314, Scopus Author ID: 58175432800, Researcher ID (WoS): AAS-7490-2021 (Moscow, Russia), E-mail: chernaya.s.n@my.mgimo.ru*

STUDY OF THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF AI TOOLS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS. The article analyzes the results of a study held at MGIMO University revealing teachers' and students' opinion regarding the types of AI tools used in the educational process in demand among both respondent groups. A detailed analysis of AI tools is carried out in order to select the most relevant ones to be used by teachers as effective teaching tools, and students as a means of assistance in their studies. In the process of the study, the AI tools are evaluated in terms of their functional potential, practical relevance, usability and impact on the quality of the educational process. The paper also proposes the author's methodology for classification of AI tools used for the purposes of implementation in the educational process. This classification allows defining more precisely the scope of application of each tool and its potential in educational practice. The concepts of a complex didactic tool and of mono- and polyfunctional tools are introduced and specified. The results of the study emphasize the importance of integrating AI-technologies into the educational process, contributing to the creation of a more flexible and adaptive learning environment. The conclusions of the article can be useful both for teachers seeking to improve their teaching methods and for developers of educational technologies oriented to meet the needs of modern educational space.

Key words: **Artificial intelligence in education, neural network tools, analysis of AI tools**

М.М. Конколь*, канд. пед. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: m.konkol@my.mgimo.ru*
И.Г. Игнатьева*, канд. филол. наук, доц., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: i.ignateva@my.mgimo.ru*
Е.Д. Марьина*, директор Центра изучения иностранных языков МГИМО, преп., кафедры учета, статистики и аудита, МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: marina_e_d@my.mgimo.ru*
С.Н. Черная*, зам. директора Центра по работе со школами, преп., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: chernaya.s.n@my.mgimo.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИИ-ИНСТРУМЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Статья посвящена современным трендам, связанным с использованием инструментов искусственного интеллекта в образовании. Проанализированы итоги исследования мнения преподавателей и студентов МГИМО МИД России относительно востребованных видов инструментов искусственного интеллекта. Проведен детальный анализ нейросетевых инструментов с целью выделения наиболее релевантных для применения преподавателями в качестве эффективных средств обучения. В процессе исследования ИИ-инструменты оценивались с позиции их функционального потенциала, практической значимости, удобства использования и влияния на качество обучения. В работе предложена авторская методика классификации инструментов искусственного интеллекта, используемых в целях реализации образовательного процесса. Данная классификация позволяет более точно определить область применения каждого инструмента и его потенциал в образовательной практике. Введено и конкретизировано понятие «комплексный дидактический инструмент», а также понятия моно- и полифункциональных инструментов. Результаты исследования подчеркивают важность интеграции ИИ-технологий в современный образовательный процесс для создания более гибкой и адаптивной учебной среды. Выводы статьи могут быть полезны как для преподавателей, стремящихся улучшить свою методику преподавания, так и для разработчиков образовательных технологий, ориентированных на удовлетворение потребностей современного образовательного пространства.

Ключевые слова: **искусственный интеллект в образовании, нейросетевые инструменты, анализ ИИ-инструментов, ИИ в образовании**

Хронология развития технологии искусственного интеллекта (ИИ) охватывает почти столетие, проходя через множество фаз, характеризуемых подъемами и спадами развития. Разработка ИИ эволюционировала от подходов, основанных на алгоритмах, то есть характеризующийся простыми запросами, к статистическим методам и, наконец, к методам, основанным на данных, и обработкой больших массивов данных, которые оказали значительное влияние на такие области, как компьютерное зрение, обработка естественного языка и машинное обучение. С начала XX века наблюдается настоящий бум в области ИИ.

Историческое развитие ИИ основано на значительных достижениях в аппаратном и программном обеспечении, алгоритмах и технологиях, которые с 50-х годов XX века сильно повлияли на создание ИИ и его практическое применение [1]. Возможности современных технологий ИИ стали доступны благодаря развитию производительности компьютеров, новым алгоритмам машинного обучения, созданию искусственных нейронных сетей и глубокому обучению. Глубокое обучение сделало возможным распознавание объектов, лиц и движений с высокой точностью, анализ больших объёмов данных и выявление скрытых закономерностей, что находит применение в системах безопасности, медицинской диагностике и автономных транспортных средствах, а также здравоохранении, финтех-индустрии и маркетинге для предсказания поведения пользователей, улучшения качества обслуживания и оптимизации бизнес-процессов. Алгоритмы глубокого обучения легли в основу появления и развития инструментов искусственного интеллекта и успешно применяются в чат-ботах и виртуальных ассистентах, создавая более естественное взаимодействие человека и машины [2].

Прогресс в методах глубокого обучения привел к созданию мощных языковых моделей, таких как инструменты искусственного интеллекта с 175 миллиардами параметров. Подобные инструменты обучаются на огромных наборах данных, собранных из корпусов знаний, а многие и через доступ к сети Интернет, что способствует генерации новых данных, которые интегрируются в экосистему учебных заведений и организаций. Кроме того, искусственный интеллект охватывает различные когнитивные компоненты, такие как восприятие, манипуляция, рассуждение, коммуникация и обучение. Для эффективного решения сложных задач системы ИИ используют эвристические методы и базы знаний. Интеллектуальные системы разрабатываются далее с использованием эволюционной модели, которая включает интеллектуальных ассистентов с самообучающимися способностями, разработанными с помощью генетических алгоритмов [3].

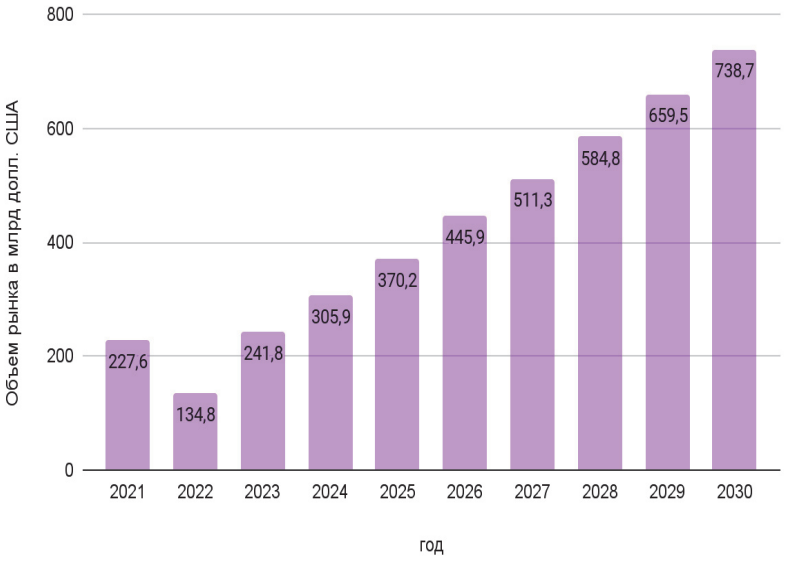


Рис. 1. Объем мирового рынка искусственного интеллекта 2020–2030 гг. в млрд долл. США (данные приведены по состоянию на май 2024 г.)

Источник: составлено авторами на основании данных Statista. Available at: https://www.statista.com/statistics/941835/artificial-intelligence-market-size-revenue-comparisons/

Согласно данным Statista, мировой объем рынка искусственного интеллекта ежегодно демонстрирует значительный рост: в ближайшие 10 лет индустрия ожидает ежегодный прирост капитала в среднем на 17,3%, что позволит рынку заработать 740 млрд долл. США уже в 2030 году (см. рис. 1). В настоящий момент технологии ИИ разрабатываются для использования в различных отраслях, таких как медицина, финансовый сектор, сельское хозяйство, не исключением стала сфера образования. Темпы развития технологии позволяют прогнозировать значительный прирост как объема инвестиций, так и пользователей.

Искусственный интеллект (ИИ) все активнее внедряется в обучение, особенно после длительных локдаунов, спровоцированных пандемией COVID-19, открывая новые возможности в образовательном процессе и ставя перед преподавателями сложные задачи. По прогнозам ЮНЕСКО к концу 2024 г. бюджет инвестиций в технологии ИИ в сфере образования достигнет 6 млрд долларов США. (Miao, Fengchun, Holmes, Wayne, Ronghuai Huang, Hui Zhang. AI and education: guidance for policy-makers. Available at: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709.locale=en).

В образовательной среде начали использоваться такие инструменты, как системы умного обучения, чат-боты и машинный перевод. С момента пандемии в образовательном процессе (во время занятий / в качестве домашней работы) как по инициативе преподавателей, так и по инициативе учащихся все чаще в настоящий момент используют инструменты искусственного интеллекта, что подчеркивает необходимость для преподавателей использовать текущие возможности нейросетей, а также проследить траекторию развития нового функционала инструментов ИИ, релевантных для образовательного процесса [4].

В эпоху четвертой индустриальной революции (Индустрия 4.0) образование претерпевает трансформацию благодаря искусственному интеллекту, который расширяет возможности обучения и развивает компетенции преподавателя и учащегося, относящиеся к использованию технологий. Искусственный интеллект используется в образовании для улучшения результатов студентов и экономии времени преподавателей за счет использования чат-ботов, систем интеллектуального наставничества, автоматизированной оценки и индивидуализированного обучения. Цель интеграции ИИ в образовательные системы заключается в создании более эффективного, персонализированного, доступного и инклюзивного обучения, которое отвечает современным требованиям общества [5].

Развитие ИИ относится к одному из ключевых краткосрочных технологических трендов в области обучения [6]. По мере ускорения технологических изменений образовательным системам крайне важно отвечать современным вызовам и противостоять рискам от внедрения новых решений. ИИ предлагает уникальную возможность для реализации Образования 4.0 [7]. Исследования показывают, что внедрение технологий ИИ, например, в онлайн-курсы английского языка способствует центрированию вокруг студента, обеспечивает эффективные циклы обучения и предсказывает языковые результаты [8]. ИИ также оказывает влияние на подготовку профессиональных переводчиков, совершенствуя ключевые компетенции будущих специалистов с помощью подходов, направленных на формирование и развитие навыков медиации (то есть навыков перевода текста с одного языка на другой в разных ситуациях общения) [9].

Отчет ЮНЕСКО указывает на необходимость более полного использования потенциала технологий ИИ для поддержки образовательного процесса, подчеркивая значительный рост применения ИИ-инструментов в образовании за последнее десятилетие [10]. Преподаватели положительно относятся к интеграции ИИ, но их намерение использовать подобные технологии зависит от различных факторов, включая социальное влияние, ожидания от результатов и знания в области ИИ [11].

Цель данного исследования состояла в выявлении и определении потенциала использования технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе современного высшего образования. Для достижения данной цели в рамках МГИМО МИД России в 2024 г. было проведено комплексное исследование возможностей использования инструментов ИИ в области образования.

Работа проходила в два этапа. Во-первых, была составлена картина восприятия новых технологий преподавателями и студентами, определена их готовность к использованию инструментов ИИ в ежедневном учебном процессе, то есть к смене образовательной парадигмы. Во-вторых, были отобраны инструменты ИИ, обладающие различным функционалом, и проведен их анализ в соответствии с рядом критериев, разработанных авторами. В процессе работы потребовалось ввести и конкретизировать новые понятия, описывающие функционал инструментов искусственного интеллекта в образовании.

Первый этап исследования был проведен в марте 2024 г. С целью выявления отношения, степени восприятия, уровня осведомленности и готовности преподавателей и студентов использовать современные нейросетевые инструменты в образовательном процессе руководством университета было принято решение о проведении внутреннего анкетирования профессорско-преподавательского состава и обучающихся МГИМО МИД России. В общей сложности было опрошено 400 преподавателей и 1092 студента бакалавриата, магистратуры, аспирантуры. Среди прочего в задачи данного анкетирования входило выявление доли респондентов – участников образовательного процесса, пользующихся инструментами искусственного интеллекта, определение частоты пользования ИИ-инструментами, а также определение видов инструментов и платформ, востребованных среди двух исследованных групп.

На втором этапе исследования необходимо было определить наиболее удобные и продуктивные для образовательного процесса инструменты ИИ. Очевидно, что также необходимо было выявить ограничения, с которыми могут столкнуться пользователи ИИ как объективного характера (невозможность использования на территории РФ, платная подписка) так и физические ограничения, существующие в рамках конкретного инструмента ИИ (объем обрабатываемого текста, длина аудио- и видеофайлов для загрузки и т. п.). Факторы субъектив-

ного характера (качество воспроизводимого текста, страх утечки персональных данных и т. п.) не рассматривались и представляют перспективное направление исследования.

В рамках исследования было реализовано следующее:

– определение доступности технологий широкому кругу пользователей (например, открытый доступ на территории РФ);
– определение и оценка функционала и удобства использования;
– определение возможности персонализированного подхода;
– определение релевантных для учебного процесса инструментов ИИ;
– анализ релевантных для учебного процесса моно- и полифункциональных инструментов ИИ.

Объектом исследования стал функциональный потенциал новых технологий для применения в учебном процессе (в частности, в высших учебных заведениях РФ). Предметом – инструменты искусственного интеллекта, наиболее часто используемые в процессе преподавания в высших учебных заведениях на текущий момент.

Актуальность проведенного исследования обусловлена необходимостью изучения восприятия, осведомленности и готовности преподавателей и студентов к использованию нейросетевых инструментов в условиях стремительного развития технологий и их интеграции в различные сферы жизни, включая образование. Крайне важным является определение, какие технологии представляют максимальную полезность для участников образовательного процесса.

Новизна исследования заключается в нескольких ключевых аспектах. Например, анкетирование охватило сразу две респондентские группы – преподавателей и студентов различных уровней обучения. Более того, впервые удалось охватить значительное число участников опроса (400 преподавателей и 1092 студента), что обеспечивает высокую репрезентативность данных и позволяет делать обоснованные выводы. Исследование направлено на выявление не только доли пользователей ИИ-инструментов, но и частоты их использования, а также на определение конкретных видов инструментов, которые оказались наиболее популярными. Данный подход позволяет глубже понять потребности и предпочтения респондентов. Впервые функционал ряда нейросетевых инструментов был проанализирован с точки зрения его востребованности и пользы в образовательном процессе.

В теоретическом плане результаты анкетирования предоставили новые данные о том, как преподаватели и студенты воспринимают использование нейросетевых инструментов в образовательном процессе, что, в свою очередь, может помочь выявить новые закономерности и тенденции в использовании ИИ-инструментов среди различных групп участников образовательного процесса. Данное исследование вносит вклад в развитие понимания процессов интеграции искусственного интеллекта в образовательный процесс.

С практической точки зрения проведенное анкетирование позволяет административному и профессорско-преподавательскому составу определить, какие нейросетевые инструменты наиболее востребованы и полезны для студентов и преподавателей, что позволит более эффективно внедрять технологии в образовательный процесс. На основе полученных данных можно разработать специализированные курсы и мастер-классы для преподавателей и студентов по использованию нейросетевых инструментов. Обучение участников образовательного процесса повысит их компетентность и уверенность в использовании новых технологий. Анкетирование выявило конкретные потребности и предпочтения студентов и преподавателей, что позволит улучшить качество учебных материалов и адаптировать их под современные требования. Понимание того, как именно нейросетевые инструменты могут улучшить обучение и преподавание, может повысить мотивацию студентов к обучению и вовлеченность преподавателей в процесс использования новых технологий.

В качестве методологической основы для первой части исследования был выбран метод онлайн-опроса со стихийной выборкой, который был проведен на платформе Webanketa в период с 1 по 26 марта 2024 года. В анкету вошли открытые, полуоткрытые и закрытые вопросы (всего 31 вопрос). При обработке данных была задействована программа MS Excel, а также программное обеспечение IMS SPSS Statistics.

Во второй части исследования авторы провели сравнительно-сопоставительный анализ инструментов ИИ, проанализировав нейросети, которые потенциально возможно использовать в образовательном процессе, и отобрали те, которые являются наиболее востребованными и известными преподавателям.

1. Выявление осведомленности и практического применения преподавателями и студентами инструментов ИИ

Первым этапом исследования стал анализ уровня осведомленности и практического применения преподавателями и студентами нейросетевых технологий. Процесс исследования состоял из следующих задач: составление анкет для студентов и преподавателей, проведение онлайн-опроса со стихийной выборкой на платформе Webanketa, анализ результатов при помощи программы MS Excel, а также программного обеспечения IMS SPSS Statistics.

В онлайн-опросе приняли участие преподаватели и студенты всех ступеней обучения и всех филиалов МГИМО, включая основной кампус в Москве (Россия) и филиал в Ташкенте (Узбекистан). Гендерный баланс выборки составил: (1) среди преподавателей – 28% мужчин и 72% женщин; (2) среди студентов – 39,1% и 60,9% соответственно. Распределение участников по структурным подразделениям (факультетам и др.) выглядит следующим образом: (1) преподаватели: практически все опрошенные преподаватели (383 человека, или 95,75%) ведут свои занятия на программах бакалавриата. Примерно половина (52,25%) респондентов преподают на программах магистратуры. Только 5,5% опрошенных преподавателей работают с аспирантами и 2% – на прочих курсах (MBA, Центре изучения иностранных языков, факультете довузовской подготовки); (2) студенты: большинство опрошенных проходят обучение на программах бакалавриата (82,88%) и магистратуры (16,85%); незначительное количество (отбрасываемое при статистическом анализе) приходится на аспирантуру (0,09%) и иные программы (0,18%).

Полученные в ходе исследования результаты и примененная к нему методология анализа позволяют говорить о большой значимости этих данных (для дальнейших, более углубленных исследований и практического применения на перспективном этапе). Подобное заявление возможно сделать на основании того, что, во-первых, выборка двух респондентских групп представляется весьма репрезентативной за счет своего количества и охвата; во-вторых, выбранная методология анализа полученных данных является объективной и достоверной, субъективные искажения сведены к нулю, особенно при применении к анализу данных программного обеспечения IMS SPSS Statistics; в-третьих, анкетирование с использованием открытых, полуоткрытых и закрытых типов вопросов дает возможность для многоуровневого анализа, что, в свою очередь, позволяет получить более полное понимание выявленной проблематики.

В ходе исследования были выявлены наиболее востребованные платформы для использования нейросетей.

Преподаватели в большей степени используют в своей практической деятельности онлайн-переводчики, в то время как студенты в основном отдают предпочтение сайтам в сети Интернет. К наиболее востребованным платформам среди обеих респондентских групп относятся онлайн-боты. Приложения для мобильного телефона, виртуальные/голосовые помощники, компьютерные программы большей значимостью пользуются среди студентов (см. рис. 2).

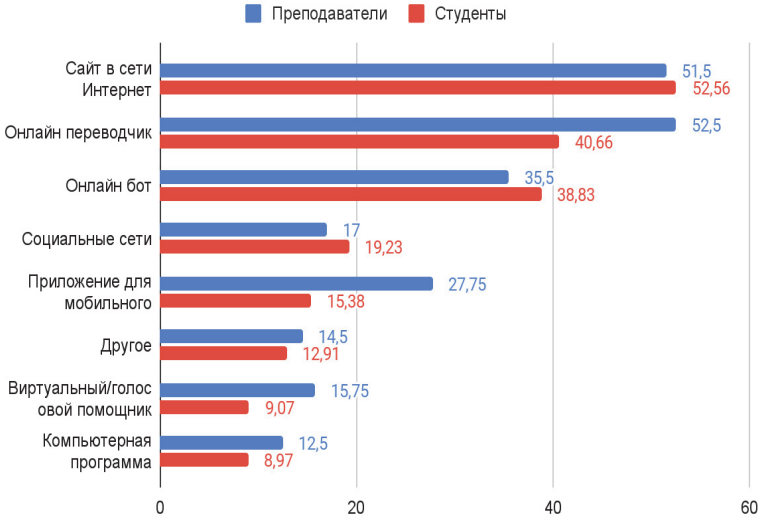


Рис. 2. Платформы для нейросетей, используемые преподавателями и студентами МГИМО, %

Источник: составлено авторами на основании проведённого исследования

Проведенный анализ анкетирования профессорско-преподавательского состава и обучающихся МГИМО МИД России показал, что обе респондентские группы находятся на начальной стадии понимания востребованности ИИ-инструментов. Большинство преподавателей и студентов незнакомы с отечественными нейросетевыми инструментами Kandinsky, GigaChat, YaChat, Gerwin AI, а также с иностранными разработками Twee, Playground (США), Jasper (США), Smodin (США), Writesonic (США), Merlin (США), Midjourney (Великобритания), Deep AI (США), Deepl (Германия).

Наиболее известными среди обеих респондентских групп, но необязательно используемыми нейросетевыми инструментами являются ChatGPT, GigaChat, Kandinsky, DeepAI, Midjourney, YaChat, Deepl. Наиболее часто используемой нейросетью преподаватели и студенты выделили ChatGPT, при этом 33,06% студентов используют данный инструмент при подготовке домашнего задания, 24,75% преподавателей – при подготовке материалов занятия. Инструмент машинного перевода Deepl выделен обеими группами (13,25% преподавателей, 12,91% сту-

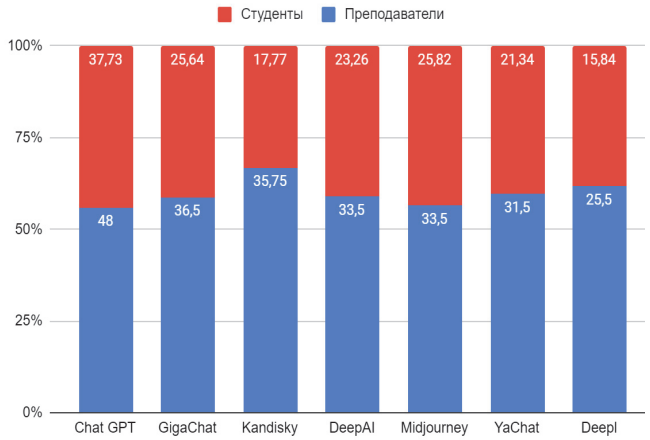


Рис. 3. Наиболее востребованные среди преподавателей и студентов нейросетевые инструменты, %

Источник: составлено авторами на основании проведённого исследования

дентов), используется для решения повседневных учебных задач. Генератор изображений Midjourney применяется преподавателями и студентами для решения учебных задач – 5,75% и 5,13% соответственно (см. рис. 3).

Исследование показало недостаточную осведомленность участников образовательного процесса о вариативности существующих ИИ-инструментов и их расширенного функционала. К наиболее часто называемым инструментам относятся давно используемые в образовательной среде платформы (Deepl), а также инструменты OpenAI, по которым в настоящее время представлено значительное количество исследований (ChatGPT).

2. Сравнительно-сопоставительный анализ инструментов ИИ

Во второй части исследования было проведено сравнение функционала инструментов ИИ с ориентиром на дальнейшее использование, в первую очередь, преподавателями, во вторую – обучающимися в рамках всех образовательных программ. Сравнение и сопоставление специфических аспектов, связанных с особенностями образовательного процесса – задача, которую авторы реализовали посредством критериальной диагностики целого ряда нейросетевых технологий, релевантных для использования в рамках педагогической парадигмы. Для проведения сравнительно-сопоставительного анализа использования инструментов ИИ в образовательном процессе были выбраны следующие критерии: доступность технологий, функционал, удобство использования, возможности персонализированного подхода, готовность внедрять ИИ в учебную деятельность, восприятие эффективности, этический аспект, ожидания от использования ИИ инструментов, а также оценка влияния на успеваемость. В процессе анализа авторами были выделены категории моно- и полифункциональности. Особое внимание было уделено возможностям персонифицированного подхода у выбранных ИИ инструментов, их эффективности и качеству обратной связи.

Следует отметить, что использование инструментов искусственного интеллекта в образовательном процессе не нарушает основных дидактических принципов, наоборот, дополняет список возможностей, открывающихся для преподавателя при обучении студентов [12; 13]. Для целей данного исследования были рассмотрены инструменты ИИ, которые позволяют реализовать задачи, востребованные в процессе обучения. В ходе решения всех задач, стоящих перед преподавателем, возможно использование целого комплекса инструментов и технологий ИИ.

Для целей настоящего исследования были проанализированы более 600 инструментов, использующих механизмы искусственного интеллекта и генеративных сетей. В процессе анализа были выделены инструменты, которые получили широкое распространение и доступные на территории Российской Федерации и которые позволяют реализовать функции, так или иначе востребованные в процессе обучения иностранном языку (всего 116).

Из них около трети инструментов (31,3%) представляют собой полифункциональные инструменты, остальные – монофункциональные (см. рис. 4).

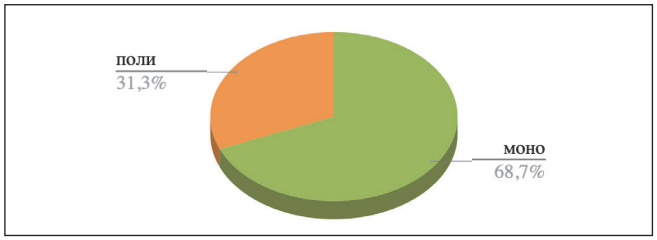


Рис. 4. Распределение между моно и полифункциональными инструментами

Источник: составлено авторами

Необходимо отметить, что лидирующими разработчиками инструментов ИИ являются такие западные страны, как США, Великобритания, Испания, Канада и др. Однако на этом рынке присутствуют также Индия, Сингапур, ОАЭ, Израиль. Китайские разработки пока мало представлены для применения международными пользователями. Радует, что Россия идет по пути создания собственных инструментов ИИ. Ситуация с рынком стран-производителей ИИ для нужд образования представлена на рис. 5.

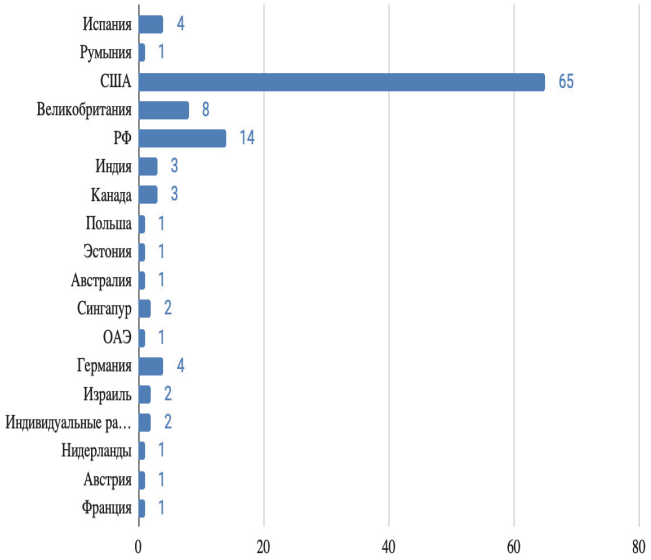


Рис. 5. Страны-производители инструментов ИИ для образования

Источник: составлено авторами

Несмотря на то, что компании-разработчики ИИ расположены в западных странах, в целом некоторые из инструментов ИИ находятся в свободном доступе, не требуют установки дополнительных программ, не запрещены к использованию на территории РФ (см. рис. 6).

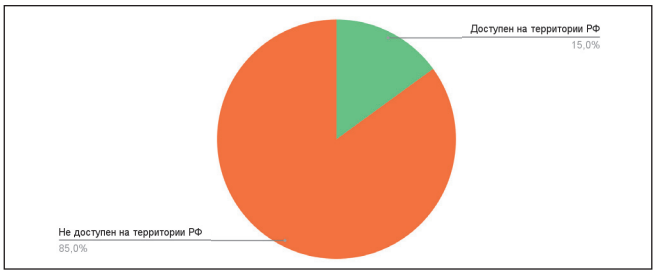


Рис. 6. Доступность проанализированных нейросетевых инструментов на территории РФ

Источник: составлено авторами

Однако существуют ограничения коммерческого характера. Очевидно, что в дальнейшем их количество будет только возрастать. Большинство инструментов ИИ (практически 85%) требует регистрации. Во многих инструментах лимитировано количество бесплатных обращений и объем обрабатываемых материалов, для увеличения количества запросов и использования определенных функций необходимо переходить на следующие (уже платные) тарифы и планы (см. табл. 1).

Необходимость отмены ограничений доступа к ИИ-платформам относится к важному фактору развития и дообучения нейросетевых инструментов. В табл. 1 представлена выборка больших языковых моделей LLM и комплексного дидактического инструмента Twee на основе возможности применения на территории РФ. Наиболее развитые LLM предоставляют расширенную языковую палитру, что позволяет генерировать текст и составлять упражнения на различных языках.

В процессе проведения сравнительно-сопоставительного анализа авторы предложили разделить инструменты ИИ на моно- и полифункциональные, то есть предназначенные для выполнения одной или нескольких задач в комплексе.

К монофункциональным можно отнести инструменты, способные выполнять следующие задачи:

1. Автоматическое распознавание речи: ИИ-инструменты, основанные на “глубоком обучении” и нейронных сетях, могут автоматически распознавать и анализировать речь. Такие возможности позволяют студентам получать моментальную обратную связь и коррекции в реальном времени, увеличивать количе-

Таблица 1

Сравнительный анализ больших языковых моделей и комплексного дидактического инструмента

ИИ-инструмент	Разработчик	Платформа	Доступность в использовании	Поддержка языковых особенностей
Категория LLM				
ChatGPT	OpenAI, США	сайт, телеграм-чаты	сайт vpn- чаты – доступен в РФ	95+
Mistral	Mistral AI, Франция	сайт	доступен в РФ	50+
Perplexity	Perplexity AI, США	сайт, приложение для телефона	доступен в РФ	50+
BardAI	Google, США	интеграция в интерфейс, телеграм-чаты	vpn	40
Claude	Anthropic, США	сайт, телеграм-чаты	сайт vpn- чаты – доступен в РФ	30+
GigaChat	Сбер, РФ	сайт, телеграм-чат	доступен в РФ, но требуется Sber ID	20
YaGPT	Яндекс, РФ	сайт, голосовой помощник “Алиса”	доступен в РФ	1
Категория: Комплексный дидактический инструмент				
Twee	Twee, Израиль	сайт	доступен в РФ	15

Источник: составлено авторами

ство времени, которое затрачивается на отработку навыков и в конечном итоге улучшать произношение и разговорные навыки (западные Wavel, Nvidia, российские PP и ВОИС и др.).

2. Автоматическая генерация речи: ИИ-инструменты в настоящий момент – это одно из самых активно развивающихся направлений в области ИИ-технологий. Они обладают возможностями генерации текста на иностранных языках, включая воспроизведение различных акцентов, тембров, возрастных и гендерных особенностей. Такие технологии позволяют увеличить время для самостоятельного освоения студентами навыков аудирования. Часто такие технологии называют “созданием говорящих голов”, но в ближайшем будущем с ростом вычислительных возможностей и визуализация собеседника полностью уже не будет представлять технологических трудностей. Технологии создания аудио и видео на основе текстового контента активно развиваются (Synthesia, Tavus, Murf, российский Zvukogram и др.).

3. Генерация текста из аудио- и видеозаписей: в настоящий момент более востребованными и отработанными являются способы траскрибирования, перевода, компилирования и суммирования звучащих текстов (Sonix, ListenMonster и др.).

4. Интерактивные диалоговые инструменты: основанные на ИИ инструменты эмуляции диалогов и полилогов могут генерировать ситуации и типичные конструкции для общения на иностранном языке. Данные технологии помогают в практике навыков коммуникации, создают эффект погружения в иноязычную среду. Они могут предлагать подсказки, исправления и дополнительные объяснения. (Vocalo, Prep AI и др.).

5. Инструменты создания текстов: данные ИИ-инструменты позволяют увеличить количество репрезентативных образцов текстов на иностранных языках, на которых студенты могут совершенствовать навыки чтения, увеличивать словарный запас и отрабатывать грамматические конструкции. Данные инструменты позволяют учитывать тематику, ключевые слова, уровень владения иностранным языком, адаптируя тексты для индивидуальных потребностей обучения (Jenni AI, Piggy AI).

6. Автоматический перевод: ИИ-инструменты способны обрабатывать большие объемы текста и быстро переводить даже объемные тексты на разные языки. Это делает процесс изучения иностранного языка более доступным. Большинство ИИ-переводчиков сейчас предлагает варианты выбора слов и конструкций на языке перевода, что позволяет расширять словарный запас и осознанно подходить к процессу перевода в учебных целях (DeepL, GoogleTranslate, Yandex переводчик и др.).

7. Инструменты для исследований: позволяют работать с массивом данных научных статей, обзоров и другими типами информации. Данные инструменты ориентированы на улучшение процесса поиска, понимания и анализа данных, что делает их ценными помощниками как для преподавателей, так и для студентов, начинающих проводить научные исследования (Smodin, HyperWrire, Scite AI, Elicit, ChatPDF и др.).

8. Генерация презентаций: как показывает практика, создание презентаций в настоящий момент является крайне востребованным способом выработки аналитического мышления, критического анализа и структурирования мыслей и высказываний. Использование комплексных инструментов ИИ для создания презентаций позволяет отработать навыки создания текстов, а также говорения (при выступлении и докладом на основе презентации) (Focus, Gamma, MagicSlides и др.).

Особое положение занимают полифункциональные инструменты, позволяющие комбинировать различные аспекты речевой деятельности.

Авторами расширена и конкретизирована категоризация полифункциональных инструментов в соответствии с имеющимся функционалом, предложено

Таблица 2

Примеры нейросетевых инструментов и их функционал, релевантный для использования в учебном процессе

Категория	Вид функционала	Название ИИ-инструментов	Применение в образовательном процессе
Большие языковые модели LLM	поли	ChatGPT, Mistral, Perplexity, Bard AI, Claude, Giga Chat YaGPT	создание учебного текста/сбор информации на заданную тему, разработка материалов для промежуточной/итоговой аттестации, перевод текста на иностранный язык, создание ИИ-ассистентов
Комплексный дидактический инструмент	поли	Twee, Google AiTutor, MindSmith	В контексте обучения английскому языку: комплексная разработка номенклатуры заданий (от генерации текста на заданную тему, до создания лексико-грамматических упражнений), отвечающих потребностям каждой отдельной группы учащихся
Инструменты перевода	моно	Deepl, GoogleTranslate, Yandex переводчик	В контексте обучения иностранным языкам: перевод текстов, проверка переводов и изучение новых слов и фраз в целях расширения словарного запаса и понимания грамматики
Генератор изображений	моно	Midjourney, DALL-E, Kandinsky, Шедеврум, Нейроплод, Нейрохолст, Stable Diffusion, Gerwin, Playground, Starrai, Hotpot, Fotor	Подготовка иллюстративных материалов к учебным заданиям
Генератор аудио, видео	моно	Zvukogram, Ad Auris, Wake You, Wellsaidlabs, Podcastle, Audioread, Descript, Murf.ai, Synthesia, D-ID, Heygen, Colossyan, Rephrase AI, Elai	Подготовка аудио- и видеоматериалов для проведения аудирования
Конструктор презентаций	моно	Fokus, Gamma, MagicSlides, SlidesAI, Slider AI, Wepik, Prezo, SlidesGo	Подготовка презентаций для сопровождения практических занятий

Источник: составлено авторами

понятие “комплексный дидактический инструмент” (или КДИ), под которым авторы понимают программную технологию, которая в учебно-образовательных целях интегрирует различные средства и методы создания учебных материалов для достижения более глубокой и всесторонней проработки учебного процесса. Такой инструмент сочетает возможность создания текстовых, визуальных, аудиовизуальных и интерактивных элементов, а также разнообразных педагогических техник, направленных на активизацию когнитивных процессов учащихся. Целью подобного инструмента является разработка комплексной номенклатуры заданий и упражнений, которая учитывает индивидуальные потребности каждой отдельно взятой группы учащихся.

К полифункциональным инструментам прежде всего относятся LLM-системы (GPT, GigaChat, YaGPT, Claude, Mistral и др.), а также комплексные дидактические инструменты, использующие технологии ИИ (Twee, Scholarcy, Google AITutor и др.).

Именно эта группа представляет особый интерес для использования в образовательном процессе, поскольку позволяет применять разновекторную направленность своего функционала наиболее эффективно. Однако данные инструменты все еще не охватывают весь спектр дидактических задач, стоящих перед преподавателем в процессе обучения. Рассмотренные технологии находятся на пике развития в текущий момент, ожидается, что в ближайшей перспективе возможности полифункциональных инструментов будут значительно расширяться.

В зависимости от целевого предназначения нейросетевые инструменты с поли- и монофункционалом могут комбинироваться в ходе образовательного процесса. В табл. 2 представлена выборка ИИ-инструментов, наиболее востребованных и релевантных для применения преподавателями и обучающимися. В развитие методики классификации нейросетевых инструментов на моно- и полифункциональные авторы исследования предлагают ввести понятия моноинструментов и полиинструментов. С учётом быстро развивающихся технологий в эпоху Образования 4.0. авторы исследования предполагают, что моноинструменты будут расширять свой функционал и претерпевать изменения в виде новых алгоритмов обучения, улучшенной архитектуры, более глубокого понимания данных.

Многие монофункциональные системы постепенно переходят к увеличению функциональных возможностей. Так, в 2024 году русскоязычная нейросеть от разработчиков компании Sber Developer (ПАО Сбербанк) GigaChat перешла в категорию полиинструментов. Ранее пользователям был доступен исключительно диалог с чат-ботом, в настоящий момент с помощью данного нейросетевого инструмента стало возможным генерировать изображения, звуки, воспроизводить текст в аудиоформате, создавать сторилайн, работать с большими текстами с помощью загрузки файлов в PDF-формате в чат. Ожидается, что GigaChat продолжит наращивать возможности инструментов ИИ, что позволит нейросети отвечать на более широкий спектр запросов пользователей, в том числе со стороны B2B сегмента (см. рис. 7).

Результаты исследования, проведенного среди преподавателей и студентов МГИМО МИД России, представляют собой ценную информацию о восприятии и использовании нейросетевых инструментов в образовательном процессе. Первая часть исследования позволила выявить текущий уровень осведомленности и практического применения ИИ-инструментов среди участников образовательного процесса. Это важно для понимания того, насколько широко распространено использование ИИ в учебных целях и какие конкретно инструменты и платформы пользуются спросом среди преподавателей и студентов.

Вторая часть исследования сосредоточилась на сравнительно-сопоставительном анализе различных ИИ-инструментов, отобранных на основе предпочтений участников образовательного процесса. Анализ позволил выявить наиболее релевантные и перспективные инструменты для конкретных образовательных целей, а также определить основные ограничения, с которыми могут столкнуться пользователи. Результаты сравнительного анализа инструментов ИИ указывают на значительный потенциал нейросетевых инструментов в образовании, способных значительно улучшить процессы обучения и преподавания. Использование искусственного интеллекта в образовании может привести к повышению эффективности обучения, персонализации учебного процесса, автоматизации рутинных задач преподавателей, а также улучшению доступности образования для всех категорий обучающихся. Успешная интеграция нейросетевых инструментов требует не только технической готовности, но и понимания со стороны образовательных учреждений и обучающихся преимуществ и ограничений использования ИИ в образовании.

Результаты исследования не только раскрывают текущее состояние использования и восприятия ИИ в образовании, но и предоставляют ценную информацию для развития образовательных программ, адаптации новых технологий и повышения качества образовательного процесса в целом.

Исследование позволило получить ценные данные о восприятии и использовании нейросетевых инструментов в образовательном процессе, выявить потребности и предпочтения участников образования, а также подчеркнуло важность дальнейшего развития и интеграции современных технологий в образовательную среду.

В качестве рекомендаций авторы выделяют следующее:

– необходимость проведения курса повышения квалификации и мастер-класса для преподавателей и студентов по использованию нейросетевых инструментов, что будет способствовать повышению их компетентности и уверенности в использовании новых технологий;

– мотивирование преподавателей и студентов к внедрению нейросетей в образовательный процесс при помощи создания технологичной среды для экспериментирования и инноваций;

– установление партнерства с разработчиками отечественных нейросетевых инструментов для обеспечения доступности и адаптации инструментов под потребности образовательного процесса;

– проведение дополнительного исследования для оценки реального влияния нейросетевых инструментов на качество усвоения материала и успеваемость студентов с целью определения эффекта от использования ИИ в образовательном процессе.

Предложенные рекомендации способствуют более эффективному использованию инструментов ИИ в образовании, развитию современных методик преподавания и подготовке студентов к использованию новых технологий в будущей профессиональной деятельности.

Возрастает потребность в исследованиях в области этики использования инструментов ИИ, проведении подготовки специалистов и повышении квалификации преподавателей в области ИИ-грамотности. Потенциал ИИ в образовании значителен и позволяет усовершенствовать анализ данных для принятия обо-

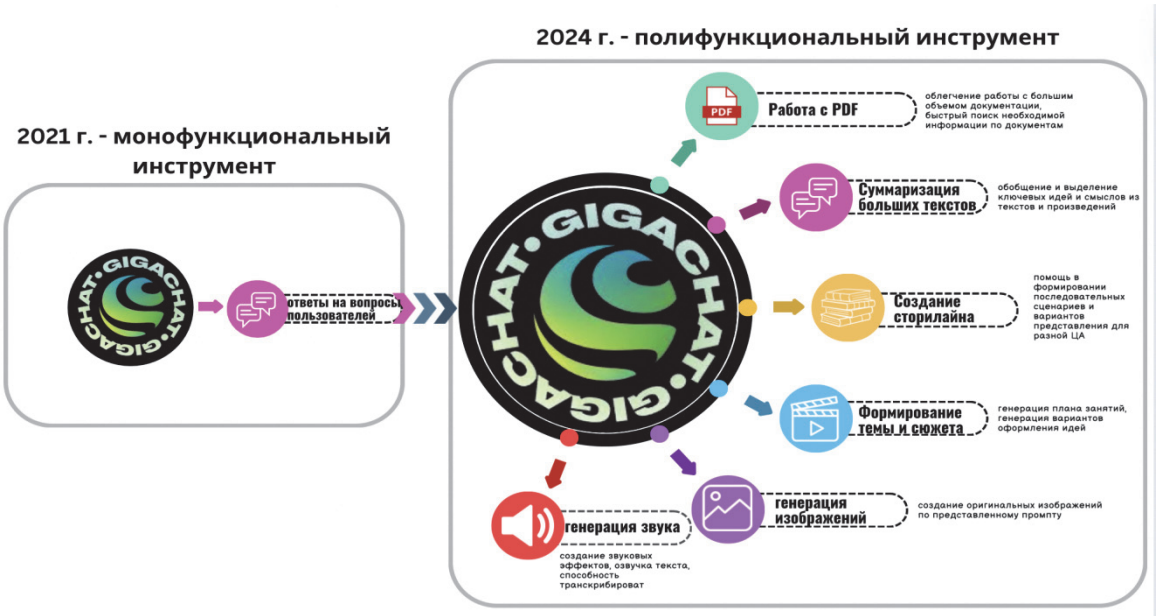


Рис. 7. Переход от моно- к полифункциональной модели работы нейросети на примере GigaChat

Источник: составлено авторами на основе данных ПАО Сбербанк. Available at: https://developers.sber.ru/gigachat/login

снованных решений преподавателями, несмотря на существующие ограничения, включая опасения по поводу конфиденциальности данных и непрозрачности работы нейросетей [14].

Несмотря на значительный потенциал ИИ-приложений, ориентированных на поддержку преподавательской деятельности, до недавнего времени пристальное внимание уделялось преимущественно приложениям, ориентированным на студентов и замещающим преподавателя. Однако сегодня в фокусе интересов исследователей и разработчиков всё чаще оказываются потребности преподавателей. Разрабатываемые ИИ-приложения – ассистенты ППС направлены на снижение рабочей нагрузки за счет автоматизации ряда задач: от создания текстов и комплекса упражнений до автоматической проверки контрольных работ и проведения диагностических тестов. Предполагается, что такие меры позволят преподавателям освободить время для более качественной поддержки студентов [15].

Образование переживает эволюцию инноваций вслед за всеми отраслями экономики и жизни общества в условиях развития Четвертой промышленной революции. Ответственное внедрение и использование потенциала ИИ открывает новую веху развития образования и требует своевременных педагогических преобразований при соблюдении этических норм.

Библиографический список

1. Zhang L. *Artificial intelligence: 70 years down the road*. 2023. Available at: https://www.researchgate.net/publication/369035625_Artificial_Intelligence_70_Years_Down_the_Road
2. Лекун Я. *Как учится машина. Революция в области нейронных сетей и глубокого обучения*. Перевод с французского А. Широкова. Москва: Альпина Про, 2021.
3. Tuomi I. The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education. *Policies for the future*. Publications Office of the European Union. 2018: 1–24.
4. Amuga E.O. Artificial intelligence in education. In Innovations and Trends in Educational Technology for the Modern Learner. *IGI Global*. 2023: 241–255.
5. Camilleri P. *Keeping education relevant in times of change. Media and Learning*. Available at: https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/developing-career-ready-graduates-the-importance-of-ai-literary-across-the-curriculum/
6. *L&D Trends*. Available at: https://www.offbeat.works/l-d-trends-map
7. *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0. 2024*. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf
8. Harry A. Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal of Humanity (INJURITY)*. 2023; № 2 (3): 260–268.
9. Migliaccio K., Southworth J. Developing career-ready graduates: The importance of AI literacy across the curriculum. *Media and Learning*. 2023. Available at: https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/developing-career-ready-graduates-the-importance-of-ai-literacy-across-the-curriculum/
10. *UNESCO. Ministerial round table on generative AI in education*. 2023. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/ministerial-roundtable-generative-ai-education
11. Некрасова И.И., Розов К.В., Шрайнер Б.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего и общего образования. *Сибирский педагогический журнал.* 2021; № 3: 20–27.
12. Токтарова В.И., Сагдуллина И.И., Белянин В.А. Технологии искусственного интеллекта в практике современного высшего образования. *Вестник Марийского государственного университета.* 2023; Т. 17, № 2 (50): 210–220.
13. Иванченко И.С. Оценка перспектив применения искусственного интеллекта в системе высшего образования. *Science for Education Today*. 2023; Т. 13, № 4: 170–194.
14. Другова Е.А., Журавлева И.И., Захарова У.С. и др. Искусственный интеллект для учебной аналитики и этапы педагогического проектирования: обзор решений. *Вопросы образования*. 2022; № 4: 107–153.
15. Староверова Н.А., Шустрова М.Л. Влияние развития технологий искусственного интеллекта на профессиональное образование. *Управление устойчивым развитием*. 2023; № 5 (48): 108–114.

References

1. Zhang L. *Artificial intelligence: 70 years down the road*. 2023. Available at: https://www.researchgate.net/publication/369035625_Artificial_Intelligence_70_Years_Down_the_Road
2. Lekun Ya. *Kak uchitsya mashina. Revolyuciya v oblasti nejronnyh setej i glubokogo obucheniya*. Perevod s francuzskogo A. Shirokova. Moskva: Al'pina Pro, 2021.
3. Tuomi I. The impact of artificial intelligence on learning, teaching, and education. *Policies for the future.* Publications Office of the European Union. 2018: 1-24.
4. Amuga E.O. Artificial intelligence in education. In Innovations and Trends in Educational Technology for the Modern Learner. *IGI Global*. 2023: 241-255.
5. Camilleri P. *Keeping education relevant in times of change. Media and Learning*. Available at: https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/developing-career-ready-graduates-the-importance-of-ai-literary-across-the-curriculum/
6. *L&D Trends*. Available at: https://www.offbeat.works/l-d-trends-map
7. *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0. 2024*. Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf
8. Harry A. Role of AI in education. *Interdisciplinary Journal of Humanity (INJURITY)*. 2023; № 2 (3): 260-268.
9. Migliaccio K., Southworth J. Developing career-ready graduates: The importance of AI literacy across the curriculum. *Media and Learning*. 2023. Available at: https://media-and-learning.eu/type/featured-articles/developing-career-ready-graduates-the-importance-of-ai-literacy-across-the-curriculum/
10. *UNESCO. Ministerial round table on generative AI in education*. 2023. Available at: https://www.unesco.org/en/articles/ministerial-roundtable-generative-ai-education
11. Nekrasova I.I., Rozov K.V., Shrajner B.A. Perspektivy vnedreniya tehnologij iskusstvennogo intellekta v sfere vysshego i obschego obrazovaniya. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal.* 2021; № 3: 20-27.
12. Toktarova V.I., Sagdullina I.I., Belyanin V.A. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v praktike sovremennogo vysshego obrazovaniya. *Vestnik Marijskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2023; T. 17, № 2 (50): 210-220.
13. Ivanchenko I.S. Ocenka perspektiv primeneniya iskusstvennogo intellekta v sisteme vysshego obrazovaniya. *Science for Education Today*. 2023; T. 13, № 4: 170-194.
14. Drugova E.A., Zhuravleva I.I., Zaharova U.S. i dr. Iskusstvennyj intellekt dlya uchebnoj analitiki i `etapy pedagogicheskogo proektirovaniya: obzor reshenij. *Voprosy obrazovaniya*. 2022; № 4: 107-153.
15. Staroverova N.A., Shustrova M.L. Vliyanie razvitiya tehnologij iskusstvennogo intellekta na professional'noe obrazovanie. *Upravlenie ustojchivym razvitiem*. 2023; № 5 (48): 108-114.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 378.091.64:811.111+811.111'276.6:32 (072) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-61-65

Naturkach M.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, chair of the English Language in International Professional Activity, Belarusian State University (Minsk, Belarus), E-mail: michellinnoff@gmail.com*
Markosian E.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Belarusian State University of Informatics and Radioelectronics (Minsk, Belarus), E-mail: parrotcramer@gmail.com*

ADAPTATION OF EDUCATIONAL MATERIALS THROUGH IDEOLOGICAL AND SOCIO-POLITICAL CONTEXT IN ENGLISH STUDIES FOR INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS. The article reflects the results of a study, aimed at theoretical and methodological substantiating of features of English educational materials selection and adaptation in the light of ideological and socio-political context in teaching English for International Relations specialties. The practice usage for the obtained results is envisaged. In the course of research, theoretical methods are used to analyze and understand the semantic, linguistic principles of pedagogical selection and adaptation of materials for English classes. The classification and interpretation methods enable the researchers to identify the most common markers of the global influence of ideological, political, socio-economic subtexts in the media discourse of the English language. The reliability of the obtained results is achieved due to compliance with the methodology of research activities and the scientific validity of the used available data. The current research carried out through the use of a questionnaire makes it possible to collect information about the object of study and analyze the results. The novelty of the research consists in the study of ideological aspect and socio-political context influence in selecting and adapting educational materials in teaching English for International Relations students in modern conditions, not previously covered in scientific sources. The theoretical and practical significance of the results of the research reflects the theory of Critical Discourse Analysis updating in the studied area. The research will enable to apply the results for developing recommendations and further studying and implementation of ideological and socio-political contexts in teaching a foreign language. The pedagogical strategy for working with ideologically marked media materials not only improves language skills, but also livens up students engagement and academic performance of students, prepares them to critically navigate the ideological landscapes of our time.

Key words: **ideological perspectives, socio-political context, International Relations, media discourse, pedagogics, educational standards, English language teaching, Critical Discourse Analysis, linguistic markers**

М.В. Натуркач, *канд. пед. наук, доц., Белорусский государственный университет, г. Минск, E-mail: michellinnoff@gmail.com*
Е.И. Маркосьян, *канд. филол. наук, доц., Белорусский государственный университет информатики и радиоэлектроники, г. Минск, E-mail: parrotcramer@gmail.com*

АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СВЕТЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье отражены результаты исследования, цель которого заключалась в теоретико-методологическом обосновании особенностей отбора и адаптации учебных материалов по английскому языку в свете идеологических перспектив и социально-политического контекста в обучении английскому языку для международных специальностей и возможностей использования полученных результатов на практике. В ходе исследовательской деятельности были задействованы теоретические методы для анализа и понимания семантических, лингвистических принципов педагогического отбора и адаптации материалов для занятий по английскому языку. Использование методов классификации и интерпретации позволило представить наиболее распространенные маркеры глобального влияния идеологических, политических, социально-экономических подтекстов в медиадискурсе английского языка. Достоверность полученных результатов достигнута благодаря соблюдению методологии исследовательской деятельности и научной обоснованности доступных и используемых данных, полученных путём применения анкетирования, позволившего собрать информацию об изучаемом объекте и провести анализ результатов. Новизна работы заключается в исследовании аспекта влияния идеологических перспектив и социально-политического контекста при отборе и адаптации учебных материалов в обучении английскому языку для международных специальностей в современных условиях, что не было ранее освещено в научных источниках. Теоретическая и практическая значимость результатов исследования обусловлена обновлением теории в изучаемой области критического дискурс-анализа. Работа даёт возможность применения результатов исследования для разработки рекомендаций и дальнейшего изучения влияния и внедрения в работу идеологического и социально-политического контекстов в подготовке учебных материалов при обучении иностранному языку. Педагогическая стратегия по работе с идеологически маркированными медиаматериалами не только улучшает языковые навыки, но и повышает уровень заинтересованности и успеваемости студентов, готовит критически ориентироваться в идеологических ландшафтах современности.

Ключевые слова: **идеологические перспективы, социально-политический контекст, международные отношения, медиадискурс, педагогика, образовательные стандарты, преподавание английского языка, дискурс-анализ, лингвистические маркеры**

Актуальность темы данного исследования обусловлена обостряющимися проблемами организации и функционирования общества. В этих условиях формирование специалиста международного профиля зависит от языковой политики в условиях конкурирующих интересов государства и групп, в том числе провластных. Анализ международной политики приводит к пониманию глобального распространения английского языка и идеологии западных стран. Недопустимо игнорирование самобытности собственной национальной идеологии, что требует профессионального педагогического внимания в системе обучения иностранному языку. Практика и психология уподобления иностранной культуре требует адаптации и корректировки.

Ограниченность универсального набора принципов обучения иностранному языку ведет к глобальной практике использования ресурсов западной идеологии, в том числе касающихся учебных материалов и их единообразия.

Стандартизированный подход к разработке учебных материалов влияет на эффективность преподавания и обучения. Адаптация образовательных ресурсов к конкретным культурным и социально-политическим контекстам является жизненно важным инструментом для повышения вовлеченности и понимания учащихся. Спрос на контекстно зависимые учебные материалы значительно вырос, что подчеркивает потребность в учебных пособиях, соответствующих идеологическим и образовательным задачам различных дисциплин. Важно учитывать, как социально-политический и идеологический контексты влияют на тематику и структуру учебных материалов. Отбор учебных материалов с точки зрения идейно-воспитательных целей представляет собой сложный процесс, требующий тщательного рассмотрения. Преобладание стандартизированных учебных пособий предполагает приоритет удобства и конкурентоспособности над педагогической эффективностью. Поэтому крайне важно выступать за более адаптированные и контекстно зависимые образовательные ресурсы, отвечающие уникальным требованиям различных областей обучения.

Цель статьи заключается в теоретико-методологическом обосновании особенностей отбора и адаптации учебных материалов по английскому языку в свете идеологических перспектив и социально-политического контекста в обучении английскому языку для международных специальностей и возможностей использования полученных результатов на практике.

Задачи, которые необходимо решить для достижения цели, включают:

– доказать актуальность настоящей темы исследования;

– осуществить теоретический анализ исследовательского материала в контексте идеологического, нравственного воспитания в рамках обучения иностранному языку;

– определить основные принципы отбора и адаптации учебных материалов по английскому языку для международных специальностей в свете идеологических, экономических, социально-политических проблем;

– выявить наиболее распространенные причины сложности процесса адаптации;

– выявить и охарактеризовать маркеры глобального влияния идеологических, политических, социально-экономических подтекстов в медиадискурсе английского языка;

– проанализировать практику отбора и адаптации учебных материалов в свете идеологических перспектив и социально-политического контекста в обучении английскому языку;

В ходе исследования авторами применялись следующие методы: *теоретические* (анализ научных источников для понимания семантических, лингвистических принципов педагогического отбора и адаптации материалов для занятий по английскому языку); синтез и обобщение для формулирования выводов исследования; метод классификации, с помощью которого были представлены наиболее распространенные маркеры глобального влияния идеологических, политических, социально-экономических подтекстов в медиадискурсе английского языка; и *прикладные* (метод анкетирования, позволяющие собрать информацию об изучаемом объекте и провести анализ полученных результатов и разработать рекомендации по дальнейшему совершенствованию образовательного процесса; метод схематизации, позволяющий наглядно представить виды распространенных маркеров глобального влияния идеологических, политических, социально-экономических подтекстов; метод разъяснения.

Научная новизна статьи заключается в том, что в данной работе осуществлен теоретический анализ исследовательского материала в контексте влияния идеологических, экономических, социально-политических аспектов на обучение английскому языку для международных специальностей, в выявлении на современном этапе наиболее распространенных трудностей процесса отбора и адаптации учебных материалов с учётом идеологической составляющей.

Теоретическая значимость определяется вкладом в теоретико-методологическое знание по специфике отбора и адаптации учебных материалов по английскому языку, особенностям анализа медиадискурса в свете идеологических перспектив и социально-политического контекста в обучении английскому языку для международных специальностей.

Практическая значимость состоит в обобщении теоретико-методологического материала по особенностям отбора, адаптации учебных материалов и анализу медиадискурса с учётом идеологических, социально-экономических и политических подтекстов по английскому языку, в создании анкет, позволяющих выявить осознание важности аспектов идеологической, социально-экономической и политической направленности при работе с медиадискурсом на занятиях по иностранному языку, проанализировать полученные результаты и разработать рекомендации и стратегии по отбору и адаптации учебных материалов.

Зарубежная педагогика не выделяет идеологическое и политическое воспитание в строгом его понимании, обращая внимание на нравственное воспитание. Еще в Древней Греции Сократ утверждал, что идеологическое воспитание может осуществляться посредством дискуссий, вопросов и ответов. Иоганн Фридрих Гербардт, отец современной педагогики, выступает за сочетание интеллектуального воспитания с нравственным [1, с. 165]. Карл Маркс придерживается мнения, что воспитание должно преодолеть изолированный образ мышления людей, так как между людьми существуют сложные общественные отношения, поэтому воспитание должно исходить из целого [2, с. 63]. Сухомлинский, советский педагог, предлагает всегда обращать внимание на духовный мир детей и посвящать им всю свою душу [3, с. 129].

Студенты ESP (English for Special Purposes) нацелены на профессиональную подготовку и развитие профессиональных компетенций, в том числе средствами иностранного языка. Между тем обучающиеся, особенно по специальностям международного профиля («Международные отношения», «Мировая экономика», «Таможенное дело», «Менеджмент в сфере международного туризма») должны быть вовлечены в проблемы международных отношений, опосредованно воспринимая актуальную информацию медиадискурсивного поля через систему национальных приоритетов в политике, идеологии, культуре.

Принципы педагогики сотрудничества, политкорректность в процессе обучения, внимание к национальным культурам и традициям обучающихся в условиях поликультурного мира и многонационального состава студентов требуют особым образом отбирать и анализировать учебный материал. Темы, материалы религиозного содержания, неоднозначные с точки зрения расовой, этнической, гендерной политкорректности, медиаматериалы, тексты, изображения пророков, святых, духовных лидеров требуют продуманного использования и готовности преподавателя корректно интерпретировать сложные вопросы [4]. Однозначного

истолкования требуют вопросы осмысления Второй мировой войны, холокоста, нацизма, вклада народов Советского Союза в победу. Процесс формирования новой стратегии развития образования как в России, так и в Беларуси проходит в условиях беспрецедентных вызовов нашим государствам. Именно система образования должна сыграть ключевую роль в защите экономического и культурного суверенитета Союзного государства [5].

Традиционная европейская культура, подогреваемая экономическими кризисами, уже ощутила шаткость своих позиций. Переосмысленные ценности семейного воспитания, традиционных подходов к воспитанию подрывают основы общества. Приспособление к новым условиям миграционной политики приводит к межэтническим проблемам и конфликтам. Вместо мирного сосуществования и взаимообогащения псевдооткрытость к иным культурам проявляет изначально скрываемую борьбу за социальные блага и стремление стран глобального Севера к доминированию [6, с. 53]. Существование в эпоху постмультикультурализма приводит к критике мультикультурализма и политкорректности, что воплощается в отрицательной дискриминации [7]. Подобные материалы – предмет рассмотрения на занятиях по английскому языку и должны сопровождаться качественным лингвистическим разбором и комментариями, уравновешивающими возможную нежелательную идеологическую направленность текста [8, с. 76].

Цели устойчивого развития ООН до 2030 года в области образования учитывают неотделимость обучения от воспитания. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года предполагает воспитание образованной, нравственной, компетентной личности. Качественная гуманитаризация образования даже в условиях сокращении объема общих и обязательных дисциплин ввиду увеличения объёма информации возможна при условии надлежащего отбора учебных материалов [9].

Идеология, по К. Мангейму, – это «духовное образование», складывающееся у правящей группы как теоретическое обоснование определенной социально-политической ситуации, отвечающей интересам этой группы. Любая идеология ориентирована на сохранение сложившегося статус-кво и выделяет в реальном мире лишь то, что соответствует установкам властителей.

В практике преподавания английского с учётом идеологических аспектов нужно не забывать системность и в составлении глоссариев, отражающих идеологические маркеры анализируемого дискурса, и в работе над переводом, при выполнении синтаксических, грамматических преобразований.

Анализ сформулированных проблемных аспектов позволит решить проблему влияния получаемой информации на восприятие, анализ и адаптацию учебных материалов в обучении английскому языку для международных специальностей.

Необходимо рассматривать двуязычие и многоязычие с социокультурной точки зрения, где идеологические аспекты играют важную роль, что необходимо учитывать в работе с медиадискурсом в практике овладение вторым языком (SLA – second language aquisition) на занятиях по английскому языку [10, с. 177].

Принципы выбора учебных материалов не являются ни фиксированными, ни универсальными: мы понимаем естественную экологию, и мы должны работать над сохранением языковой экологии [11, с. 56].

В рамках изучения английского языка на международных специальностях факультета международных отношений (БГУ) активно используется практика работы с медиадискурсом как в рамках занятиях, так и на этапе контроля, где нужно уметь выполнить качественный перевод, пересказ, реферирование текста на актуальную международную тематику, где текст часто несёт определённую идеологическую нагрузку. Студентам экспериментальной группы (94 человека) было предложено оценить актуальность подобной практики путём анкетирования:

1. Следует ли включать в занятия по иностранному языку компонент работы с массмедиа?
2. Какого плана аспекты следует рассматривать на занятиях по иностранному языку: политико-экономический, идеологический, культурный компоненты?
3. Следует ли знать, как распознавать тенденциозную информацию, материалы сомнительного происхождения, одностороннее подаваемые сведения?

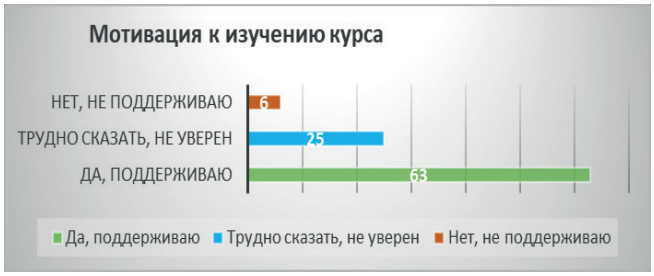


Рис. 1. Предварительный уровень мотивации

Итоги изучения курса английского с применением элементов дискурс-анализа идеологически маркированных медиаматериалов продемонстрировали, что ситуация изменилась, о чем свидетельствует более высокий уровень востребованности курса и успеваемость.



Рис. 2. Итоговый уровень мотивации

Опрос среди групп специальностей «Международные отношения», «Мировая экономика» (94 человек) показал высокие уровни академической успеваемости, заинтересованность студентов и обоснованность в подобной работе с медиадискурсом.

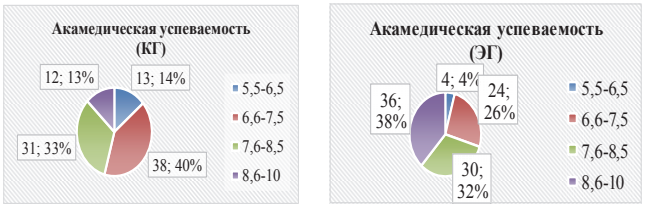


Рис. 3. Характеристика академической успеваемости испытуемых контрольной и экспериментальной групп (средний балл по итогам сессии 2024 года)

Отбор и адаптация учебных заданий, использованных на занятиях по английскому языку в рамках ESL-обучения, осуществлялся по тематическому принципу с широким использованием медиаматериалов. Особый интерес у студенческой аудитории вызвали такие темы, как «Стиль печатных СМИ Великобритании и США», «Телевизионный дискурс США и Великобритании», «Стиль новых СМИ», «Феномен Fake News в США», «Этнические меньшинства в американской прессе» [12, с. 97].

Содержательное наполнение занятий базируется на таких видах работ, как комментированный перевод, работа с глоссарием, особенности перевода политкорректной лексики, метафоризации, интернациональной лексики, аллюзий, фразеологизмов. Внимание уделяется параллельным конструкциям, особенностям функционирования и переводу грамматических средств выражения экспрессии, переводу выражений с оценочной семантикой. Важными элементами занятий являются работа с прагматическими нюансами медиатекстов, упражнения на аудирование, перевод с листа, двусторонний перевод, генерация собственных медиасообщений и их анализ, чтение текстов, анализ особой маркированной лексики, поиск скрытых интенций, работа с культуронимами, креолизацией, подготовка собственных сообщений. Курс призван развивать интеллектуальную гибкость посредством соотнесения собственного и чужого мнений, умения анализировать новые тенденции в языке массовой коммуникации, способствовать преодолению коммуникативного барьера, индивидуального догматизма и коммуникативного эгоцентризма.

Влияние получаемой информации на восприятие и анализ в процессе обучения является предметом рассмотрения многих учёных. Академическая практика также подвергается влиянию глобального английского языка и соответствующих идей через контекст. Масштабное распространение английского языка имеет глубокие последствия для академического дискурса и преподавания английского языка во всем мире [13, с. 125].

В работе с медиадискурсом, особенно при анализе идеологических подтекстов, необходимо обращение к ресурсам языка, используемым для организации дискурса или выражения позиции автора по отношению к его содержанию или читателю, анализ адаптации языка для достижения прагматических целей. Языковыми средствами могут служить особые маркеры.

Для анализа идеологических политических контекстов, или *socio-semiotic mood* [14, с. 385] метод анализа маркеров применим и при работе с заголовками медиатекстов, активно применяемый на занятиях по английскому языку. В приведённых примерах осуществляется анализ синтаксиса, грамматики предложения и средств организации прагматики теста, часто идеологической направленности.

1. Transitions (маркеры переходов, выражают отношения между основные положениями текста, вводные слова) – in addition, furthermore, but, thus, and, moreover, also, anyway):

However justified, more government intervention risks being counterproductive [15].

2. Frame Markers (маркеры фреймов, передают последовательность или этапы в дискурсе: finally, to conclude, my purpose is to):

a) to sequence (in Chapter X, first, next, lastly, I begin with, I end with);
b) to label stages (all in all, at this point, in conclusion, on the whole);

c) to announce goals (my focus, goal, objective is to, I seek to, my purpose is to);
d) to shift topic (back to, in regard to, return to, turn to) [16, с. 12].

3. Endophoric Markers (эндофорические маркеры, отсылают к информации в других частях текста) – as noted above, see Fig., in section 3):

… As I've discussed before, the first three months of your employment is often called the probationary period because it's when employers closely evaluate your performance and suitability for the role [17].

Подобный анализ медиадискурса, выявление идеологических контекстов в рамках дискурс-анализа на занятиях по английскому языку близок к социо- и психолингвистике, рассматривающим понятия «языковая экология» [18].

Вместо того чтобы принимать политику, способствующую глобальному распространению английского языка, мы должны работать над сохранением языковой экологии. В этом отношении идеологические и политические контексты анализируемых текстов следует рассматривать в рамках контекста, его роли в служении интересам государства и групп, которые в нем доминируют [19, с. 222].

Принципы «культивирования и сохранения языков» [20, с. 441] закреплены в образовательных программах, и этим достигается сохранение национальной идеологии и политики.

4. Evidentials (маркеры подтверждения, отсылающие к информации из других текстов) – according to somebody, somebody states that):

… According to recent questionnaires and surveys, most young people in the country preferred to use one of the two official languages [21].

При переводе подобных международных документов важно давать соответствующие комментарии в ходе дискурс анализа. Доминирование английского языка в современном мире, продвижение соответствующей идеологии поддерживаются и поощряются через систему как материальных или институциональных структур (например, благодаря доминированию английского языка в Интернете) [22], так и идеологических позиций (аргументы, которые продвигают западную идеологию и английский язык).

5. Code Glosses (кодовые глоссы, развивают предложенные ранее значения) – namely, e.g., such as, in other words:

Island's economic woes continue as its chief export markets – namely the US and European countries – struggle with inflation, interest rates and fears of recession [23].

Дискурс и идеология являются ключевыми понятиями в CDA (Critical Discourse Analysis). Цель критического анализа на занятиях по английскому языку, особенно на специальностях международного профиля, – искать в дискурсе проявления идеологии. Этот подход имеет смысл для тех, кто получает и языковое образование, для кого язык и дискурс являются элементами, которые связаны с более широкими проблемами общества и идеологии. Как предполагает Миллс, «все теоретики культуры и критического дискурс-анализа столкнулись с серьезными трудностями при принятии решения, следует ли использовать работу, основанную на понятии идеологии, или работу, которая относится к дискурсу» [24, с. 29].

6. Hedges (языковые средства хеджирования, выражения некатегоричности) – might, perhaps, possible, about:

a) Epistemic verbs,
b) Probability adverbs,
c) Epistemic Expressions.

… Well, it seems pretty likely the Federal Reserve will cut them, and probably more than once. (The Editors) [25].

Дискурсы неразрывно связаны с властью, знанием и истиной, но они не репрезентируют и не искажают истину и знание в интересах власти. В случае с идеологией дискурс, скорее, порождает знание и истину [26, с. 32]. Работа на занятиях английского языка по анализу медиадискурса, определению идеологических маркеров помогает разбираться в нюансах идеологических подтекстов.

7. Boosters (маркеры-усилители, подчёркивающие уверенность, вовлечённость в ситуацию):

a) emphatics – certainly, demonstrate, really;
b) amplifying adverbs – totally, always in fact, definitely;
c) cognitive verbs – it is clear that.

… *This clearly shows that the United States pursues an extremely hostile policy towards these countries – an unprecedented [...] case in the history of contemporary international relations.* [27].

8. Attitude Markers (маркеры отношения, выражающие позицию автора):

a) aeontic verbs – Have to/need to/we must know...;
b) attitudinal adverbs – Unfortunately/remarkably…;
c) attitudinal adjectives – It is absurd/it is surprising...;
d) cognitive verbs – I feel/I think/I agree/I believe;

The end of landlords: the surprisingly simple solution to the UK housing crisis [28].

9. Engagement Markers (маркеры вовлеченности, авторские маркеры выстраивания отношений с читателем):

a) second-person pronouns – you, your, yourself;
b) interjection – by the way, you may notice, consider, note that, see, look at;
c) imperative verbs – must, have to, should;
d) necessity modals

… A lack of transparency around these unilateral policy decisions by executive administrations is likely to cause more frequent market volatility, as we saw towards the tail end of last year [29].

Работы в области CDA не отражают проблему утверждений об истинности. Идеология часто (хотя и необязательно) может формировать ложные, противоречивые смысловые конструкции [30, с. 86]. В этом отношении у прикладной лингвистики есть научный статус и значение в политической сфере [31, с. 14].

Возможные искажения в понимании дискурса возникают в результате разрывов между отдельными и недостаточно совпадающими когнитивными мирами: инсайдерской и аутсайдерской информацией, институциональными знаниями и сведениями, знаниями элиты и обычных граждан, непосвященных в тайны бюрократического языка и жизни. [32, с. 18].

Исследование подчеркивает необходимость адаптации учебных материалов в соответствии с идеологическими перспективами и социально-политическими контекстами изучения английского языка для студентов-международников. Стандартизированный методологический подход к обучению, традиционные программы, образовательные ресурсы, часто игнорируют сложности, присущие разнообразной культурной и политической среде. Исследование показывает, что благодаря интеграции анализа медиадискурса в учебную программу студенты получают значительную пользу от изучения международных тем, наделённых идеологическим подтекстом.

Методика, используемая на факультете международных отношений Белорусского государственного университета (БГУ), включает в себя различные педагогические практики, такие как комментированный перевод, работа с глоссариями, понимание политкорректной лексики, анализ международной лексики и фразеологизмов. Студенты занимаются прагматическим анализом медиатекстов, переводом с листа, а также создают и анализируют свои медиасообщения. Такой комплексный подход помогает развивать интеллектуальную гибкость, преодолевать коммуникативные барьеры и критически взаимодействовать в современных условиях, учитывая изменяющиеся тенденции и направленность дискурса массовой коммуникации.

Исследование показывает, что работа с идеологически маркированными медиаматериалами повышает способность студентов распознавать тенденциозную информацию и понимать идеологические подтексты в медиадискурсе. Опрос, проведенный среди 94 студентов специальностей «Международные отношения» и «Мировая экономика», подтверждает это, показывая высокий уровень успеваемости и заинтересованности студентов. Эта педагогическая стратегия не только улучшает языковые навыки, но и готовит учащихся критически ориентироваться в идеологических ландшафтах мировых СМИ.

Кроме того, исследование подчеркивает глобальное влияние английского языка и связанные с ним идеологические последствия. В работе последовательно раскрывается методология и позиция в поддержку критического анализа и использования языка при организации дискурса и выражении авторских интенций. Подобный подход способствует сохранению языковой экологии в условиях глобального распространения английского языка. Анализируя медиадискурс с помощью лингвистических маркеров, таких как переходы, маркеры фреймов, эндофорические маркеры, маркеры подтверждения, языковые средства хеджирования, выражения некатегоричности, маркеры-усилители, маркеры отношения и маркеры вовлеченности, студенты получают ясное понимание идеологических и политических контекстов в дискурсе.

Исследование призывает к переходу к более контекстно зависимой и идеологически осознанной практике преподавания английского языка. Такой подход повышает педагогическую эффективность и вооружает студентов критически важными навыками, необходимыми для навигации и анализа идеологических ландшафтов международного медиадискурса. Полученные результаты вносят значительный вклад в обсуждение языковой политики и развитие образовательных ресурсов, продвигая более инклюзивную и адаптируемую структуру преподавания английского языка студентам, изучающим международные отношения.

Библиографический список

1. Зотова О.А. Педагогические идеи И.Ф. Гербарта. *Форум молодых ученых*. 2019; № 11 (39): 164–166.
2. Кондрашов П.Н., Кручинина А.В. Гуманистические идеи Карла Маркса и педагогика. *Проблемы современной науки и образования*. 2014; № 1 (19): 59–65.
3. Русских Г.А. Особенности педагогической системы воспитания В.А. Сухомлинского. *Педагогическое искусство*. 2019; № 2: 127–131.
4. *Teaching and Learning Resources – Selecting Appropriate Materials*. Avalaible at: https://www2.education.vic.gov.au/pal/selecting-suitable-teaching-resources/policy
5. Парламентское Собрание союза Беларуси и России. *Образование в СГ подразумевает единый взгляд на историю*. Available at: https://belrus.ru/info/obrazovanie-v-sg-podrazumevaet-edinyj-vzglyad-na-istoriyu/
6. Колесников А.С. Диалог культур в эпоху постмультикультурализма. *Studia Culturae*. 2017; № 34: 52–66.
7. *Positive Action not Positive Discrimination*. Available at: https://www.bannerjones.co.uk/resources/positive-action-not-positive-discrimination

8. Пинаев П.В., Яцкевич Ю.Ю. Мультикультурализм в странах западной европы: причины неудачи. *Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология*. 2015; № 2 (22): 74–80.
9. *Национальный правовой Интернет-портал Республики Беларусь. О Концепции развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года*. Available at: https://https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1
10. May St. *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge, 2013.
11. Leather J. Modeling the acquisition of speech in a "multilingual" society: An ecological approach. *Language Acquisition and Language Socialization Ecological Perspectives edited by Claire Kramsch*. 2002: 47–68.
12. Натуркач М.В., Романенко Н.М., Илларионова Л.П. Формирование медиадискурсивной компетенции студентов международного профиля: результаты практики. *Московский педагогический журнал*. 2023; № 3: 84–104.
13. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Contex. Continuum*. London and New York, 2009.
14. Casti J.L. *Searching for Certainty: What Science Can Know About the Future*. London: Scribners. William Morrow & Co. New York, 1991.
15. *The economist. However justified, more government intervention risks being counterproductive*. Available at: https://www.economist.com/special-report/2022/01/10/however-justified-more-government-intervention-risks-being-counterproductive
16. Khadije M. Ghahremani and Reza Biria. Exploring Interactive and Interactional *Metadiscourse Markers in Discussion Sections of Social and Medical Science Articles. International Journal of Research 2.* 2017: 11–29.
17. *Forbes. How To Stand Out In Your First 3 Months At The New Job*. Available at: https://www.forbes.com/sites/shodewan/2024/04/16/how-to-stand-out-in-your-first-3-months-at-the-new-job/
18. Haugen E. *The ecology of language. Stanford: Stanford University Press*, 1972.
19. Tollefson J. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman. 1991: 221–223.
20. Phillipson R. Skutnabb-Kangas T. *English only worldwide or language ecology?* TESOL Quarterly, 3. 1996: 429–452.
21. *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. Committee on the Elimination of Racial Discrimination* Seventy-sixth session Summary record of the 1992-nd meeting Held at the Palais Wilson, Geneva, on Monday, 1 March 2010, at 10 a.m. Available at: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g10/409/19/pdf/g1040919.pdf?token=Y02BydJf2ttR8WB0bw&fe=true
22. Phillipson R. *Linguistic imperialism.* Oxford: Oxford Univesity Press. 1992.
23. *Taiwan exports fall for eighth straight month, hurting hopes of quick turnaround in world tech centre*. Available at: https://www.scmp.com/economy/china-economy/article/3219809/taiwan-exports-fall-eighth-straight-month-hurting-hopes-quick-turnaround-world-tech-centre
24. Mills S. *Discourse*. London: Routledge, 2004.
25. *Bloomberg. THE YEAR AHEAD.* 2024. Available at: https://www.bloomberg.com/features/2024-businessweek-year-ahead-issue/
26. Foucault M. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972–1977*. New York: Pantheon, 1980.
27. *United Nations Security Council. Letter dated 31 August 2012 from the Permanent Representative of the Democratic People's Republic of Korea to the United Nations addressed to the President of the Security Council*. Available at: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n12/478/61/pdf/n1247861.pdf?token=u3BxAWkCTooNEmXjkL&fe=true
28. *The Guardian. The end of landlords: the surprisingly simple solution to the UK housing crisis*. Available at: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/mar/19/end-of-landlords-surprisingly-simple-solution-to-uk-housing-crisis
29. *Business Insider. Paul Krugman, Rick Rieder, and 47 more of the brightest minds on Wall Street reveal the world's most important charts*. Available at: https://www.businessinsider.com/most-important-charts-that-explain-markets-investing-finance-2019-2
30. Kress G. Critical discourse analysis. Annual review of applied linguistics. 1996; Vol. 11: 84–99.
31. Hodge R., Kress G. *Language as ideology*. London: Routledge, 1993.
32. Wodak R. *Disorders of discourse*. London: Longman, 1996.

References

1. Zotova O.A. Pedagogicheskie idei I.F. Gerbarta. *Forum molodyh uchenyh*. 2019; № 11 (39): 164-166.
2. Kondrashov P.N., Kruchinina A.V. Gumanisticheskie idei Karla Marksa i pedagogika. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2014; № 1 (19): 59-65.
3. Russkih G.A. Osobennosti pedagogicheskoj sistemy vospitaniya V.A. Suhomlinskogo. *Pedagogicheskoe iskusstvo*. 2019; № 2: 127-131.
4. *Teaching and Learning Resources – Selecting Appropriate Materials*. Avalaible at: https://www2.education.vic.gov.au/pal/selecting-suitable-teaching-resources/policy
5. Parlamentskoe Sobranie soyuza Belarusi i Rossii. *Obrazovanie v SG podrazumevaet edinyj vzglyad na istoriyu*. Available at: https://belrus.ru/info/obrazovanie-v-sg-podrazumevaet-edinyj-vzglyad-na-istoriyu/
6. Kolesnikov A.S. Dialog kul'tur v `epohu postmul'tikul'turalizma. *Studia Culturae*. 2017; № 34: 52-66.
7. *Positive Action not Positive Discrimination*. Available at: https://www.bannerjones.co.uk/resources/positive-action-not-positive-discrimination
8. Pinaev P.V., Yackevich Yu.Yu. Mul'tikul'turalizm v stranah zapadnoj evropy: prichiny neudachi. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psihologiya. Sociologiya*. 2015; № 2 (22): 74-80.
9. *Nacional'nyj pravovoj Internet-portal Respubliki Belarus'. O Koncepcii razvitiya sistemy obrazovaniya Respubliki Belarus' do 2030 goda*. Available at: https://https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=C22100683&p1=1
10. May St. *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*. Routledge, 2013.
11. Leather J. Modeling the acquisition of speech in a "multilingual" society: An ecological approach. *Language Acquisition and Language Socialization Ecological Perspectives edited by Claire Kramsch*. 2002: 47-68.
12. Naturkach M.V., Romanenko N.M., Illarionova L.P. Formirovanie mediadiskursivnoj kompetencii studentov mezhdunarodnogo profilya: rezul'taty praktiki. *Moskovskij pedagogicheskij zhurnal*. 2023; № 3: 84-104.
13. Hyland K. *Academic Discourse: English in a Global Contex. Continuum*. London and New York, 2009.
14. Casti J.L. *Searching for Certainty: What Science Can Know About the Future*. London: Scribners. William Morrow & Co. New York, 1991.
15. *The economist. However justified, more government intervention risks being counterproductive*. Available at: https://www.economist.com/special-report/2022/01/10/however-justified-more-government-intervention-risks-being-counterproductive
16. Khadije M. Ghahremani and Reza Biria. Exploring Interactive and Interactional *Metadiscourse Markers in Discussion Sections of Social and Medical Science Articles. International Journal of Research 2.* 2017: 11-29.
17. *Forbes. How To Stand Out In Your First 3 Months At The New Job*. Available at: https://www.forbes.com/sites/shodewan/2024/04/16/how-to-stand-out-in-your-first-3-months-at-the-new-job/
18. Haugen E. *The ecology of language. Stanford: Stanford University Press*, 1972.
19. Tollefson J. *Planning language, planning inequality: Language policy in the community*. London: Longman. 1991: 221-223.
20. Phillipson R. Skutnabb-Kangas T. *English only worldwide or language ecology?* TESOL Quarterly, 3. 1996: 429-452.
21. *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination. Committee on the Elimination of Racial Discrimination* Seventy-sixth session Summary record of the 1992-nd meeting Held at the Palais Wilson, Geneva, on Monday, 1 March 2010, at 10 a.m. Available at: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g10/409/19/pdf/g1040919.pdf?token=Y02BydJf2ttR8WB0bw&fe=true
22. Phillipson R. *Linguistic imperialism.* Oxford: Oxford Univesity Press. 1992.
23. *Taiwan exports fall for eighth straight month, hurting hopes of quick turnaround in world tech centre*. Available at: https://www.scmp.com/economy/china-economy/article/3219809/taiwan-exports-fall-eighth-straight-month-hurting-hopes-quick-turnaround-world-tech-centre
24. Mills S. *Discourse*. London: Routledge, 2004.
25. *Bloomberg. THE YEAR AHEAD.* 2024. Available at: https://www.bloomberg.com/features/2024-businessweek-year-ahead-issue/
26. Foucault M. *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon, 1980.
27. *United Nations Security Council. Letter dated 31 August 2012 from the Permanent Representative of the Democratic People's Republic of Korea to the United Nations addressed to the President of the Security Council*. Available at: https://documents.un.org/doc/undoc/gen/n12/478/61/pdf/n1247861.pdf?token=u3BxAWkCTooNEmXjkL&fe=true
28. *The Guardian. The end of landlords: the surprisingly simple solution to the UK housing crisis*. Available at: https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2024/mar/19/end-of-landlords-surprisingly-simple-solution-to-uk-housing-crisis
29. *Business Insider. Paul Krugman, Rick Rieder, and 47 more of the brightest minds on Wall Street reveal the world's most important charts*. Available at: https://www.businessinsider.com/most-important-charts-that-explain-markets-investing-finance-2019-2
30. Kress G. Critical discourse analysis. Annual review of applied linguistics. 1996; Vol. 11: 84-99.
31. Hodge R., Kress G. *Language as ideology*. London: Routledge, 1993.
32. Wodak R. *Disorders of discourse*. London: Longman, 1996.

Статья поступила в редакцию 25.07.24

УДК 372.878+37.026.9 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-66-68

Naumova Yu.O., *music teacher, Gymnasium № 5 (Krasnogorsk, Russia), E-mail: morozik_yuliya@mail.ru*

THE INCLUSION OF SPECIAL METHODS OF MASTERING RUSSIAN SACRED MUSIC USING POLY-ARTISTIC TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS. The article presents a currently relevant problem of mastering Russian sacred music and Orthodox culture in music lessons in secular comprehensive schools. Teachers inevitably experience difficulties when addressing the topics of church art. This problem is associated not only with the multinationality and multi-confessional nature of classes. Researchers observe resistance from parents of students, students, and teachers themselves to the inclusion of the basics of Orthodox culture in school. The author of the article emphasizes the historical significance of Orthodox culture and thus offers special methods for mastering Russian sacred music by primary school students. The article provides a brief description of the special methods developed by the author for the purpose of mastering Russian sacred music using polyartistic technologies. The article summarizes the material on the topic under study and pays special attention to the description of the research results before and after the use of polyartistic technologies and special methods for mastering Russian sacred music. Analysis of the dynamics of students' interest in the process of studying Russian sacred music and church art as part of culture allows us to speak about their effectiveness.

Key words: **poly-artistic technologies, Russian sacred music, music lesson, inter-artistic connections, methods of mastering Russian sacred music**

Ю.О. Наумова, *аспирант, Московский педагогический университет, учитель музыки МБОУ Гимназия № 5, г. Красногорск, E-mail: morozik_yuliya@mail.ru*

ВКЛЮЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДОВ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ

Статья посвящена актуальной в настоящее время проблеме освоения русской духовной музыки и Православной культуры на уроках музыки в общеобразовательных школах светского характера. Учителя неизбежно испытывают трудности при обращении к темам церковного искусства. Проблема эта связана не только с многонациональностью и многоконфессиональностью классов. Нами наблюдается сопротивление родителей учеников, учащихся, а также самих учителей к включению основ православной культуры в школе. Автор статьи подчеркивает историческую значимость православной культуры и тем самым предлагает специальные методы освоения русской духовной музыки младшими школьниками. В данной статье дана краткая характеристика специальных методов, разработанных автором с целью освоения русской духовной музыки с применением полихудожественных технологий. В статье обобщен материал по исследуемой теме, и отдельное внимание уделяется описанию результатов исследования до и после применения полихудожественных технологий и специальных методов освоения русской духовной музыки. Анализ динамики интереса учащихся к процессу изучения русской духовной музыки и церковного искусства как части культуры позволяет говорить об их эффективности.

Ключевые слова: **полихудожественные технологии, русская духовная музыка, урок музыки, межхудожественные связи, методы освоения русской духовной музыки**

Актуальность данного исследования выражается в том, что в связи с последними событиями, происходящими в мире, назрела острая необходимость воспитания подрастающего поколения страны на национальных традициях нашего государства. Один из таких источников – это русская духовная музыка и православная культура. Исторически православие является основой становления российского государства и ее народа. Важный фундамент морально-этических и духовно-нравственных ценностей закладывается в стенах школы, в частности на уроках литературы, истории, музыки и других предметах искусства. Однако в настоящее время учителя сталкиваются с некоторыми трудностями в процессе знакомства детей с церковной культурой и ее традициями. Это подтверждает проведенное нами анкетирование среди учителей, родителей и учащихся, часть которых считают изучение основ православной культуры нашей страны пропагандой религии. Но здесь упускается из виду важный факт, касающийся того, что православие несет фундаментальную историческую ценность, о который мы упоминали выше, а православная культура является колыбелью русского искусства, в основе которого лежит их взаимосвязь.

Цель исследования – теоретическое обоснование и экспериментальная проверка специальных методов освоения русской духовной музыки младшими школьниками с помощью полихудожественных технологий.

Задачи исследования: охарактеризовать формы и методы освоения русской духовной музыки с применением полихудожественных технологий; экспериментально проверить эффективность педагогических условий, форм и методов освоения русской духовной музыки младшими школьниками с применением полихудожественных технологий; провести анализ динамики роста интереса учащихся к православной культуре и изменения их поведения и духовно-нравственных ориентиров.

Научная новизна: исследованы теоретические предпосылки освоения русской духовной музыки в российской светской общеобразовательной школе; выделены идеи, положенные в основу методики освоения русской духовной музыки младшими школьниками с позиций культурологического подхода; определены педагогические условия процесса освоения русской духовной музыки младшими школьниками средствами полихудожественных технологий; разработаны *формы* и *методы* освоения русской духовной музыки младшими школьниками с применением полихудожественных технологий.

Теоретическая значимость исследования: внесен вклад в теорию и методику музыкально ориентированной полихудожественной деятельности на основе обоснования новых полихудожественных технологий.

Практическая значимость исследования состоит в том, что материалы исследования могут стать теоретическим и методическим ориентиром для педагогов-музыкантов, ставящих задачи духовно-нравственного воспитания школьников младших классов на основе традиционных ценностей русской музыкальной культуры. Обоснованные в диссертации полихудожественные технологии, формы и методы освоения русской духовной музыки могут использоваться в процессе повышения квалификации учителей общеобразовательных школ, а также в содержании учебных дисциплин бакалавриата и магистратуры педагогических вузов России.

Особенности методики освоения русской духовной музыки получили свое обоснование в работах таких авторов, как С.Ю. Дивногорцева, И.В. Кошмина, В.И. Мартынов, Е.В. Николаева, Г.П. Стулова, З.В. Фомина и А.А. Морозова, Л.В. Шишкина и др.

Э.Б. Абдуллиным и Е.В. Николаевой в рамках предмета «Теория музыкального образования» был введен термин «музыкально ориентированная полихудожественная деятельность», который подразумевает связь музыки с другими искусствами на художественно-образной основе, выявление общего и особенного в различных видах искусства. Привлечение возможностей других видов искусств помогает полноценному раскрытию художественного образа произведения [1].

В программе «Русская духовная музыка», автором которой является И.В. Кошмина, выделены основные принципы освоения русской духовной музыки в светской школе. Это принцип параллельности (между духовной музыкой и народным творчеством; между религиозно-духовной музыкой и русской классикой) и принцип комплексного введения духовной музыки. Русская духовная музыка вводится в урок как одно из направлений русской музыкальной культуры [2].

На основании общепедагогических и музыкально-педагогических методов, теории межхудожественных связей и взаимосвязи искусств, а также культурологической концепции Л.А. Рапацкой нами был разработан комплекс специальных методов освоения русской духовной музыки с применением полихудожественных технологий с целью освоения русской духовной музыки младшими школьниками на уроках музыки [3].

При разработке методов, позволяющих применять полихудожественные технологии в процессе освоения русской духовной музыки, мы также, в свою очередь, опирались на содержание учебно-методического комплекта «Музыка» Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной.

В настоящем исследовании специальные методы являются способом освоения русской духовной музыки младшими школьниками на уроках музыки с применением полихудожественных технологий. Рассмотрим разработанный нами ***комплекс специальных методов***. К ним относятся:

1. Метод анализа историко-художественного контекста русской духовной музыки.
2. Метод реализации межхудожественных связей русской духовной музыки с другими видами искусства.
3. Метод духовно-нравственного познания русской духовной музыки.
4. Метод интеграции различных видов художественно-творческой деятельности.

Полихудожественные технологии в данном исследовании представлены:

1. Освоением взаимопроникновения слова и звука как основы русской духовной музыки.
2. Анализом взаимосвязи образов русской духовной музыки и иконописи в контексте древнерусской культуры.

3. Включением русской духовной музыки в театральную деятельность младших школьников.

4. Рассмотрением колокольности как собирательного образа культуры России.

5. Сопоставлением образов русской духовной музыки и образов отечественной кинематографии.

6. Синтезом искусств в православном храме [4, с. 186].

Практическая часть исследования включала в себя опытно-экспериментальную работу на базе МБОУ Гимназии № 5 г. о. Красногорск. В эксперименте принимали участие 275 учащихся младших классов. На констатирующем этапе и перед началом применения и включения полихудожественных технологий, форм и специальных методов освоения русской духовной музыки в учебный процесс нами был проведен 1-й «срез», который позволили определить уровень теоретических знаний в области русской духовной музыки и православной культуры, ценностных ориентиров и духовно-нравственного воспитания младших школьников. Сбор материала осуществлялся путем составленного нами анкетирования и применения тестирования по методике Т.П. Авдуловой «Цветик-семицветик» [5]. Результаты анкетирования показали, что доминирующим является низкий уровень знаний в области православной культуры и традиций.

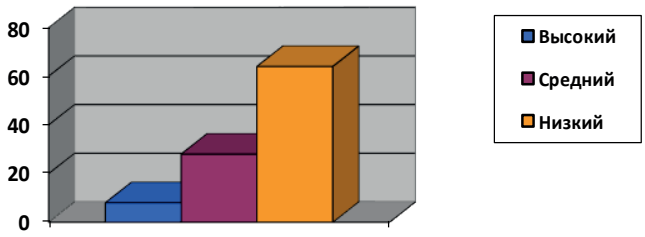


Рис. 1. Средние показатели констатирующего эксперимента в знании русской духовной музыки

Далее нами была проведена ещё одна диагностика на выявление уровня ценностных ориентиров учащихся. Для этого исследования была выбрана методика модификации и критерия анализа Т.П. Авдуловой «Цветик-семицветик» [5]. Это игровое загадывание желания.

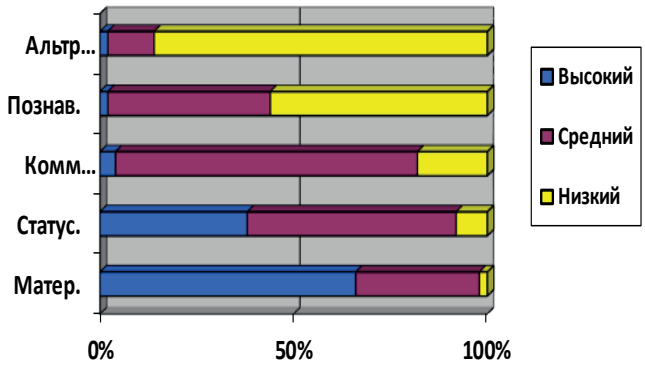


Рис. 2. Показатели констатирующего эксперимента (тестирование по методике Т.П. Авдуловой «Цветик-семицветик»)

Как видно из полученных данных, у большинства детей преобладают «материальные и статусные желания», что говорит о низком уровне духовных и творческих стремлений детей. «Альтруистические желания» представлены самыми низкими показателями (5 чел. – 20%). После проведения среза учащиеся были поделены на 2 группы: **экспериментальную**, где на уроках музыки в разделах изучения русской духовной музыки и православных традиций обучались с применением полихудожественных технологии, форм и специальных методов освоения русской духовной музыки младшими школьниками и **контрольную** группы, обучение на уроках музыки в которой проходило по стандартной программе, представленной в ФГОС и УМК «Музыка» авторов Е.Д. Критской, Г.П. Сергеевой, Т.С. Шмагиной для начальной школы (1–4 класс). На заключительном этапе опытно-экспериментальной работы нами был проведен 2 «срез» экспериментальной и контрольной групп учащихся. В ходе контрольной диагностики, которая представляла собой сравнительный анализ эффективности процесса освоения русской духовной музыки младшими школьниками на уроках музыки с применением полихудожественных технологий, нами была использованы следующие методы:

– проведена оценка уровня убеждений, интересов и потребностей учащихся;

– анализ степени адекватного восприятия русской духовной музыки;

– анализ теоретических знаний в области русской духовной музыки и православного искусства.

Процедура 2-го «среза» заключительного этапа опытно-экспериментальной работы включала в себя диагностические методики 1-го «среза», анкетирование, повторное тестирование по методике Т.П. Авдуловой «Цветик-семицветик» [3]. Также нами была проведена музыкальная викторина, где дети должны были узнать произведения русской духовной музыки, изученные ими ранее на уроках музыки; составлен опросник с целью анализа уровня духовно-нравственных ценностей учащихся; написание эссе на темы по выбору: «Что такое Пасха Христова», «Что такое Рождество Христово», «Русская духовная музыка, ее значение в нашей жизни».

Диагностика проводилась в обеих группах: контрольной и экспериментальной. В ходе повторного анкетирования в **экспериментальной группе** мы видим, что низкие баллы теперь у сравнительно маленького количества учащихся, результаты **контрольной группы** остались практически на том же уровне, как на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты анкетирования представлены на диаграмме ниже (рис. 3, 4).

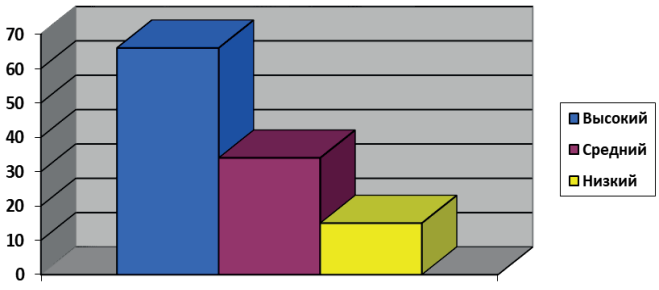


Рис. 3. Результаты контрольной диагностики экспериментальной группы учащихся

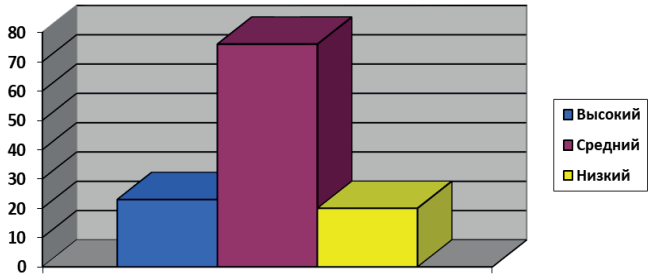


Рис. 4. Результаты контрольной диагностики контрольной группы учащихся

Как мы видим, в экспериментальной группе теперь преобладает высокий уровень освоения духовной музыки, понимания культурных ценностей, умения понимать эмоциональное напряжение. Высокие баллы наблюдаются у большей части опрошенных (66%), т. е. многие ученики имеют высокий уровень представления о духовной музыке.

Средние баллы представлены теперь в меньшем ключе, чем были первоначально (34%), т. к. многие результаты перешли на высокий уровень. Низкие баллы набрали сравнительно маленькое количество учащихся. Теперь проследим полученные баллы контрольной диагностики методики «Цветик-семицветик», выявим уровень сформированности духовно-нравственных ценностей в процессе освоения русской духовной музыки младшими школьниками с применением полихудожественных технологий (рис. 5, 6).

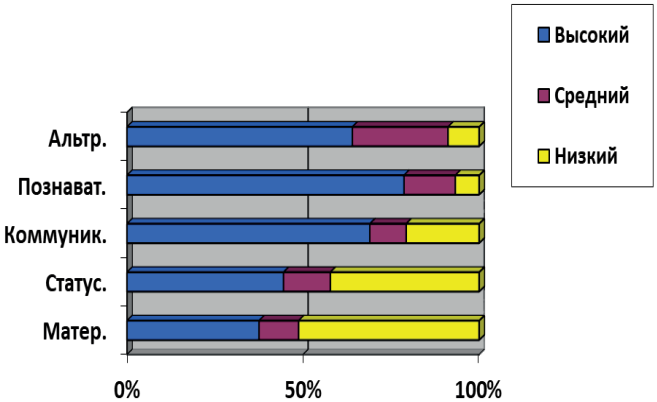


Рис. 5. Контрольные результаты методики «Цветик-семицветик» экспериментальной группы учащихся

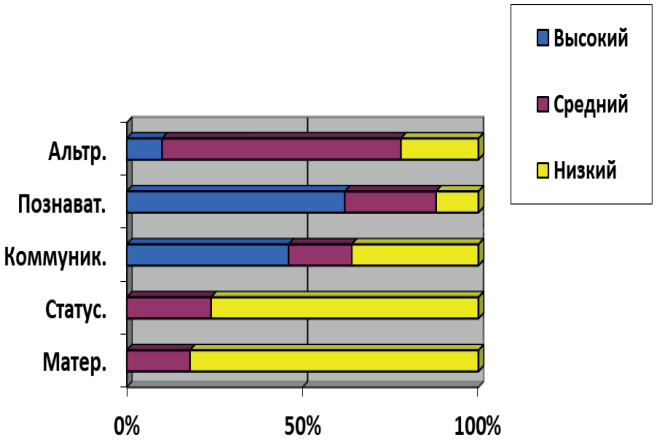


Рис. 6. Контрольные результаты методики «Цветик-семицветик» контрольной группы учащихся

Проанализировав данные, можно говорить о том, что показатели изменились после проведения занятий с включением в урок музыки разработанных нами полихудожественных технологий, форм и специальных методов освоения русской духовной музыки младшими школьниками. Полученные данные показали другой уровень потребностей учащихся, чем на констатирующем этапе. Теперь «материальные и статусные потребности» совсем не имеют высоких баллов, что говорит о переоценке взглядов школьников, формировании у них духовного пространства, умения эстетически ценить и понимать окружающий мир.

Отметим, что самый высокий результат представлен в категории «познавательные способности», здесь 62% учащихся набрали высокие баллы, что говорит о продуктивности проведённых занятий, о том, что дети стали раскрываться творчески.

На втором месте находятся «коммуникативные способности», учащиеся стали лучше взаимодействовать друг с другом, обсуждать услышанное, научились петь хором, интонировать, анализировать русскую духовную музыку.

Заметим, что «альтруистические потребности» так и остались в меньшинстве, но по данному критерию появились и высокие баллы, которых почти не было на констатирующей этапе. Теперь высокие баллы по данному критерию набрали 10% учащихся, а больше половины школьников (68%), имеют средние показатели развития данного пункта. Всё это говорит о переосмыслении учащимися своих взглядов, проявлении уважения к другим, понимания окружающего мира и других людей.

Таким образом, результаты диагностики заключительного этапа позволяют выявить эффективность и целесообразность разработанных в рамках опытно-экспериментального исследования полихудожественных технологий, форм и специальных методов освоения русской духовной музыки. Важным аспектом нашего исследования является тот факт, что разработанные нами полихудожественные технологии, формы и специальные методы освоения русской духовной музыки, могут быть гармонично включены в уроки музыки, не меняя хода, структуры и основных задач, и целей урока. Мы считаем, что в настоящее время данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Методология педагогики музыкального образования*. Москва: Академия, 2007.
2. Кошмина И.В. *Русская духовная музыка*: в 2 кн. Москва: ВЛАДОС, 2001; Т. 1.
3. Рапацкая Л.А. Формирование художественной культуры учителя музыки в условиях высшего музыкально-педагогического образования. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 1991.
4. Наумова Ю.О. Полихудожественные технологии в педагогике музыкального образования: история вопроса и современные подходы. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 5 (96): 185–187.
5. Авдулова Т.П., Аксенова Е.Г., Захарова Т.Н. *Диагностика и развитие моральной компетентности личности дошкольника*. Москва: ООО «Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС», 2014.

References

1. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Metodologiya pedagogiki muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2007.
2. Koshmina I.V. *Russkaya duhovnaya muzyka*: v 2 kn. Moskva: VLADOS, 2001; T. 1.
3. Rapackaya L.A. Formirovanie hudozhestvennoj kul'tury uchitelya muzyki v usloviyah vysshego muzykal'no-pedagogicheskogo obrazovaniya. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1991.
4. Naumova Yu.O. Polihudozhestvennye tehnologii v pedagogike muzykal'nogo obrazovaniya: istoriya voprosa i sovremennye podhody. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 5 (96): 185-187.
5. Avdulova T.P., Aksenova E.G., Zaharova T.N. *Diagnostika i razvitie moral'noj kompetentnosti lichnosti doshkol'nika*. Moskva: OOO «Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS», 2014.

Статья поступила в редакцию 06.07.24

УДК 837 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-68-70

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

MICRO-LEARNING AS A WAY TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN AND A MEANS TO INCREASE EFFECTIVENESS OF HIGHER EDUCATION. The article suggests considering micro-learning as a new learning format. This approach arose as a response to the challenges faced by teachers in a modern university. Problems that students experience regardless of their specialization, university, or even country of residence are universal. They are reduced to a lack of motivation to learn, lack of time, rapid loss of concentration, fatigue from traditional forms of learning. Micromodules help to solve these problems. The essence of micro-education lies in its conciseness. One micromodule lasts an average of 5 minutes. In addition, this approach is characterized by clarity and the absence of unnecessary information, which is not critical for grasping the concepts taught. It is available and can be used at any time convenient for the student. Moreover, a well-designed micromodule offers more effective assimilation and memorization of information. In our opinion, university teachers can use the micro-learning format as homework, breaking it down into micromodules. This will increase the percentage of homework completion. In the lesson, micromodules are suitable for practicing, consolidating and repeating the material already studied, allowing students to benefit from spaced repetition. This will contribute to the lasting memorization of information and its transition from short-term to long-term memory.

Key words: **micro-learning, micromodule, motivation, personalization of learning, attention, interval repetition**

Е.Н. Нечина*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: ennechina@fa.ru*

МИКРООБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Данная статья предлагает рассмотреть новый формат обучения – микрообучение. Данный подход возник как ответ на вызовы, с которыми сталкиваются преподаватели в современном вузе. Проблемы, которые испытывают студенты независимо от специализации, вуза и даже страны проживания, универсальны. Они сводятся к отсутствию мотивации к обучению, нехватки времени, быстрой потере концентрации внимания, усталостью от традиционных форм обучения. Микромодули помогают решить данные проблемы. Суть микрообучения заключается в его лаконичности. Один микромодуль длится в среднем 5 минут. Кроме того, этому подходу характерна четкость и отсутствие ненужной информации. Оно доступно и предполагает использование в любое удобное для студента время. Более того, грамотно созданный микромодуль предлагает более эффективное усвоение и запоминание информации. На наш взгляд,

преподаватели вузы могут использовать формат микрообучения в качестве домашнего задания, разбив его на микромодули. Это повысит процент выполняемости домашних работ. На занятии микромодули подойдут для отработки, закрепления и повторения уже изученного материала, создавая условия для интервального повторения. Это будет способствовать прочному запоминанию информации и ее переходу из краткосрочной в долгосрочную память.

Ключевые слова: **микрообучение, микромодуль, мотивация, персонализация обучения, внимание, интервальное повторение**

Актуальность темы данной статьи связана с поиском новых форматов обучения, соответствующим меняющейся действительности и миру и удовлетворяющим потребности студентов. Это неразрывно связано с ключевым вопросом обучения, который заключается в повышении мотивации студентов к учебе. Таким образом, разработка новых методов и подходов является средством повышения эффективности и качества высшего образования.

Цель статьи заключается в том, чтобы показать, как повысить заинтересованность студентов вуза в изучении иностранного языка и вернуть мотивацию к обучению в целом. Автор рассматривает новый формат обучения – микрообучение, его преимущества, формы, ограничения и способы внедрения. Автор предлагает, как изменить способы подачи информации, отработки навыков и закрепление знаний с помощью данного формата, чтобы вовлечь студентов в работу, повысив эффективность занятий и улучшив успеваемость студентов.

Для достижения данных целей автор предполагает решить следующие задачи:

– рассмотреть основные принципы микрообучения;

– описать преимущества этого метода;

– предложить способы внедрения данного формата в курс иностранного языка в вузе;

– предложить ресурсы и материалы, которые помогут преподавателям получить максимальную пользу от использования данного формата обучения.

При написании статьи автор использовал такие методы, как анализ статей, книг, планов занятий и курсов, посвященных микрообучению. Рекомендации по внедрению микромодулей в академический курс иностранного языка в вузе основаны на педагогическом опыте автора и практике использования данного формата обучения.

Научная новизна данной работы состоит в том, что автор предлагает изменить и дополнить традиционные методы обучения, показав связь между меняющимся темпом жизни и способом восприятия информации и подходом к обучению в целом.

Теоретическая значимость данного исследования заключается в обосновании того, как применение микромодулей повлияет на повышение мотивации к выполнению заданий, позволит решить проблемы с отстающими студентами, повысит уверенность студентов и повысит эффективность усвоения материала.

Практическая значимость заключается в применении результатов исследования преподавателями вузов для трансформации подхода к способу предоставления информации и формированию необходимых навыков. Это позволит персонализировать процесс обучения, создавая при необходимости индивидуальную траекторию для каждого студента. Кроме того, это даст студентам инструменты для саморазвития и повысит интерес к обучению за счет новизны.

Микрообучение – один из популярных трендов в образовании. Этот формат обучения более активно используется в онлайн-образовании и корпоративном обучении сотрудников. Это, прежде всего, связано с тем, что у людей нет возможности уделять много времени на изучение чего-либо. Традиционно занятие длится два-три академических часа два раза в неделю. Стремительный темп жизни, занятость и неспособность сконцентрироваться надолго сформулировали запрос на создание коротких блоков обучения, которые содержат самое необходимое. Кроме того, данный формат позволяет учиться тогда, когда на это есть время и возможность. Таким образом, один из главных принципов микрообучения выражается в доступности знаний в тот момент, когда в этом возникает потребность.

Микрообучение – это подача информации в виде коротких сфокусированных фрагментов. Как правило, данные фрагменты длятся 5–10 минут. Вторая важная составляющая данного подхода заключается в регулярном повторении изученного материала. Микрообучение включает три основных компонента: цель, взаимодействие и механизм реализации. Таким образом, этот подход предполагает кратковременное участие в деятельности, намеренно созданной для достижения участником определенного результата [1].

Идея микрообучения возникла в связи с двумя открытиями, сделанными Джорджем Миллером, основателем когнитивной психологии, и немецким психологом Германом Эббингаузом. Джордж Миллер обнаружил интересную закономерность. Он заметил, что в среднем человек способен удерживать в памяти семь (плюс-минус два) элементов информации. Исходя из этого, не стоит перегружать память студентов избыточной информацией. Это не приведет к запоминанию. В контексте изучения иностранных языков преподавателям стоит вводить пять–семь слов или коллокаций на занятии, так как именно это количество новых лексических единиц студенты могут запомнить [2]. Герман Эббингауз, в свою очередь, на основе экспериментов разработал кривую забывания. Согласно его исследованиям, которые неоднократно повторялись позже разными учеными, студенты забывают 50% информации через 20 минут после окончания занятия, а спустя месяц помнят всего 20% материала. Единственный способ справиться с забыванием заключается в регулярном повторении изученного материала. Именно эти интервальные повторения легли в основу идеи микрообучения. Повторения приводят к укреплению нейронных связей, в которых сохранилась новая информация. Это позволяет знаниям перейти из кратковременной памяти в долговременную.

Таким образом, можно выделить несколько преимуществ микрообучения:

– изучение контента требует меньше времени. Это одно из главных преимуществ данного подхода. Студенты часто откладывают выполнение домашних заданий, потому что их отталкивает объем. Микрообучение, с помощью которого можно организовать самостоятельную работу студентов дома, предполагает максимум 10 минут на выполнение. Такая задача кажется более посильной. Кроме того, студенты в непрофильном вузе изучают разные дисциплины. Они не имеют возможности тратить большое количество времени на каждый предмет. Зачастую это приводит к тому, что, расставляя приоритеты, они не выбирают иностранный язык. Систематическое невыполнение домашнего задания приводит к отставанию определённых студентов от программы и потере мотивации. Таким образом, внедрение микрообучения дает возможность студентам выполнять задания, не тратя на них много времени [3];

– повышается вовлеченность студентов. Зная, что выполнение задания займет максимум 10 минут, студенты легче выдерживают это время. Они не отвлекаются и, соответственно, запоминают больше. Особое значение данное преимущество имеет сейчас, когда многие студенты страдают от синдрома дефицита внимания;

– улучшается запоминание знаний. Как было отмечено выше, небольшой объем новых единиц информации гарантирует запоминание. А регулярное повторение этого материала приведет к закреплению знаний в долгосрочной памяти;

– позволяет обучаться на ходу. Современное поколение Z известно своей способностью и стремлением к многозадачности. Микрообучение дает возможность обучаться или выполнять задания по пути в университет, занимаясь в тренажерном зале, выполняя рутинную работу дома или в офисе. То есть студенты могут учиться в любом месте и в любое время, имея плотный график;

– развивает способность к самообучению. Все учатся по-разному. Микрообучение позволяет каждому найти свой подход к обучению. Кроме того, студенты могут учиться в свойственном им темпе и потратить больше времени на усвоение материала, если им это требуется;

– позволяет персонализировать обучение. Микрообучение дает неограниченные возможности выбрать то содержание и те задания, которые необходимы конкретному студенту для улучшения его знаний и навыков. Это избавляет студента от необходимости изучать информацию, которая ему не нужна, являющуюся сложной для него на данном этапе обучения по разным причинам, и которая не является необходимой для решения поставленной перед ним задачи. Микрообучение дает возможность построить индивидуальную траекторию для каждого студента, отталкиваясь от его потребностей, интересов, нужд и особенностей [4].

Виды микрообучения.

1. Видео. Это наиболее выгодная форма микрообучения по нескольким причинам. Во-первых, на видео, как правило, присутствует человек. Это позволяет ощутить личное присутствие эксперта, пусть даже виртуально. Если видео записано с соблюдением всех правил, характерных для обучающих видео, таких как краткость предложений, точность при выборе слов, меняющаяся интонация, приятный тембр голоса и комфортный темп речи, информацию будет гораздо легче запомнить. Видео можно посмотреть столько раз, сколько это необходимо. Можно остановить видео или вернуться к тому месту, которое вызывает трудности. На занятиях иностранным языком можно использовать короткие видео с объяснением грамматики, видео по пройденной теме, снабдив его 3–5 вопросами, микролекции с 1–2 заданием на проверку понимания. Такие задания вовлекают и мотивируют студентов, не давая им отвлечься.

2. Приложения. Популярные приложения на отработку лексического и грамматического материала Quizlet, Memrise, Anki, Duolingo, Brainscape, Ewa, Puzzle English, Rosetta Stone, English Galaxy, Menura, Wordwall активно используются некоторыми преподавателями. В основе всех приложений лежат одни и те же принципы. Тем не менее разнообразие позволяет варьировать задания и вносит элемент новизны в обучение, что помогает сохранить мотивацию студентов.

3. Игры. Геймификация улучшает успехи студентов в обучении, делая процесс обучения интересным и внося элемент соревновательности. Игры можно использовать как на занятии, так и в качестве домашнего задания на закрепление материала. Квесты и головоломки стимулируют когнитивную активность, развивая попутно навыки критического мышления. Командные игры способствуют улучшению навыков командной работы и коммуникации.

4. Инфографика. Этот вид материала позволяет в сжатой форме передать большой объем информации. Инфографика структурирует информацию, выделяя главное. Она легче воспринимается и запоминается. Она привлекает внимание студентов. Вместо длинного текста можно использовать таблицу, график, диаграмму, облако слов. Преподаватели иностранных языков могут воспользоваться такими ресурсами, как Wordscloud.pythonanywhere.com, Wordcloud.online, Wordclouds.com, Wordcloud.pro, WordArt, Canva, Easel.ly, Venngage и другие.

5. Аудио. Это могут быть подкасты, TedTalks, elllo.org, twee.com и другие сайты с аудио, соответствующие изучаемой теме или направлению вуза. Прак-

тически все подобные аудио сопровождаются короткими заданиями. Если их нет, преподаватель может составить несколько вопросов на проверку понимания. Это позволит студентам убедиться в том, что разобрались в материале и запомнить его лучше.

6. Тесты и квизы. Они подходят для проверки изученного материала. Преимущества таких заданий заключается в том, что тесты можно пройти неограниченное количество раз. К ним можно вернуться позже, усвоив материал лучше. Преподаватель может использовать такие ресурсы, как test-english.com, fluent-english-grammar.com, britishcouncil.com и другие. Плюс таких ресурсов в немедленной обратной связи. Студенты получают результаты теста сразу после его завершения. Многие ресурсы предлагают объяснение тех вопросов, на которые дан неправильный ответ.

7. Тексты. Это самый консервативный вид микрообучения. Что делает тексты подходящими для данного метода, так это краткость, организация информации, обеспечивающая легкость восприятия, наличие вопросов или другого задания.

Для того чтобы эффективно использовать все плюсы микрообучения, необходимо ответить на несколько вопросов создавая курс с элементами микромодулей. Данный подход может дополнить содержание курса материалами, позволяющими повысить уверенность в усвоении материала и приобретении необходимых навыков. Он может помочь исправить сформировавшиеся ошибки и восполнить существующие пробелы в знаниях.

Способы применения микрообучения.

1. Данный формат подходит для рефлексивных заданий. Например, можно дать задание проанализировать идею, ситуацию, проблему или задачу. Цель – провести мозговой штурм, развить критическое мышление и творческий подход к решению проблем. Можно составить вопросы так, чтобы привлечь внимание к тем аспектам проблемы, которые воспринимаются как нечто само собой разумеющееся. Например, рассматривая кейсы при изучении делового иностранного языка, можно попросить студентов поразмышлять над тем, как решаются подобные проблемы в других отраслях, других странах, в условиях разных бюджетов. Переключение контекста помогает студентам отвлечься от проблемы, что может привести к когнитивному прорыву.

2. Микрообучение можно применять для улучшения определенных навыков или исправления автоматических ошибок. В данном случае этот формат поможет усовершенствовать технику выполнения заданий, исправить ошибку, отработать определенный материал. Например, если студент регулярно делает ошибку в условных предложениях, используя будущее время вместо настоящего в условных предложениях первого типа, преподаватель может создать микромодуль на отработку именно этой ошибки.

3. Микрообучение с помощью убеждения предназначено для изменения поведения студента. Оно помогает скорректировать и улучшить поведение. Например, изучая тему окружающей среды, преподаватель может создать микромодели для формирования определенного поведения у студентов, направленного на бережное отношение к природе. Изучая работу российских компаний, занимающихся разработкой высоких технологий, преподаватель формирует чувство патриотизма у студента [5].

4. Микрообучение может дополнять основную программу, объединяя главные понятия и темы курса в небольшие фрагменты. В данном случае целью может быть повторение, дополнение, подкрепление основной информации. С подобной задачей помогает справиться инфографика. Графики и таблицы позволяют организовать основные данные визуально, что способствует лучшему запоминанию. Облако слов может собрать всю ключевую лексику, выделяя основные коллокации, которые необходимо запомнить.

5. Микромодули прекрасно справляются с задачей отработки материала, предоставляя неограниченные возможности практиковать использование лексики, грамматики, тренировки навыков аудирования, чтения, письма и говорения. Различные приложения и электронные ресурсы позволяют отследить прогресс студентов, помогая им практиковать свои навыки постепенно, предоставляя своевременную обратную связь. Например, задания на аудирование помогут улучшить понимание основных мыслей, деталей, цифр. Задание на чтение помогут отработать выделение основной и дополнительной информации.

6. Предварительное микрообучение поможет подготовиться к более масштабной теме. Это позволяет снять возможные проблемы, связанные с пониманием сложных концепций, создает контекст, вызывает интерес к новой теме. Например, перед тем как приступить к новой теме, преподаватель может дать микрозадание, основанное на видео по данной теме. Данное видео может поднимать неоднозначные темы, задавать неожиданные вопросы, быть забавным. Главное – активировать существующие знания по теме и создать мотивацию к ее изучению.

Ограничения микрообучения.

1. Данный подход не подходит для сложных понятий и концепций. Можно попробовать разбить сложную тему на простые части, но это может привести к потере общей картины и неспособности установить взаимосвязи между частями и явлениями. Микрообучение не подойдет для решения сложных вопросов, глубоких размышлений и формирования системных знаний. Например, микромодуль не подойдет для того, чтобы научить студентов тому, как составить бизнес-план на иностранном языке. Однако его можно использовать для практики составления различных элементов бизнес-плана.

2. Создание микромодулей может потребовать больших временных затрат от преподавателя. Как известно, чем короче занятие, тем большей подготовки оно требует и тем тщательнее нужно выбирать материал. Однако этот минус микрообучения легко устранить, если воспользоваться приложениями, ресурсами и базами готовых заданий.

3. Этот метод не является панацеей. Его необходимо использовать в сочетании с основными методами обучения. Он не является самостоятельным подходом, достаточным для составления курса. Однако он прекрасно подходит как элемент курса, помогающий закрепить материал, разнообразить занятия и поднять мотивацию студентов, увлекая их новым форматом обучения, сокращающим время подготовки.

В заключение данной работы автор хотел бы отметить, что микрообучение одновременно и старое, и новое явление. Концепция проведения кратких, но содержательных занятий существует давно. Новым является возможность использовать новые технологии и ресурсы для решения задач микрообучения. Кроме того, необходимо помнить, что этот подход не заменяет и не отменяет традиционный формат обучения. Применение данного формата в сочетании с классическими методами дает возможность получить максимальный результат обучения. Лучшие примеры микрообучения используют проверенные временем методики обучения. Изменение способа доступа к контенту благодаря современным электронным ресурсам не изменило фундаментальную природу того, как мы учимся. Однако микромодули помогают решить три основных проблемы современного обучения: отсутствие мотивации, быстрое переключение, связанное с отвлекающими факторами и нехватки времени на подготовку и выполнение домашнего задания. Именно поэтому популярность и востребованность микрообучения будет расти. Используя микромодули на занятиях и в качестве самоподготовки, преподаватель сможет повысить заинтересованность студентов в предмете и, как следствие, улучшить их успеваемость.

Библиографический список

1. Диллон Дж.Д. *Микрообучение: полное руководство*. Axonify, 2018.
2. Хиердайс Х. *От Мело к микрообучению: исторический обзор. В дидактике микрообучения*. Нью-Йорк: Ваксманн, 2017; № 5: 32–35.
3. Риццо С.А. *Микрообучение в John Hancock Investments приводит к достижению результатов*. Нью-Йорк: The Learning Guild, 2017.
4. Капп К.М., Дефеличе Р.А. *Микрообучение. коротко и ясно*. Association for Talent Development Press, 2019.
5. Тальхаймер У. *Определение микрообучения. Исследование в области обучения на рабочем месте*. Нью-Йорк: Axonify, 2017.

References

1. Dillon Dzh.D. *Mikroobuchenie: polnoe rukovodstvo*. Axonify, 2018.
2. Hierdajs H. *Ot Meno k mikroobucheniyu: istoricheskij obzor. V didaktike mikroobucheniya*. N'yu-Jork: Vaksmann, 2017; № 5: 32-35.
3. Ricco S.A. *Mikroobuchenie v John Hancock Investments privodit k dostizheniyu rezul'tatov*. N'yu-Jork: The Learning Guild, 2017.
4. Kapp K.M., Defeliche R.A. *Mikroobuchenie. korotko i yasno*. Association for Talent Development Press, 2019.
5. Tal'hajmer U. *Opredelenie mikroobucheniya. Issledovanie v oblasti obucheniya na rabochem meste*. N'yu-Jork: Axonify, 2017.

Статья поступила в редакцию 23.08.24

УДК 377 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-70-73

Ivanova A.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Pedagogical Institute, North-Eastern Federal University n.a. M.K. Ammosov (Yakutsk, Russia), E-mail: mionova-72@mail.ru*
Olesova M.D., *teacher, Yakut Pedagogical College of the Republic of Sakha (Yakutia) n.a. S.F. Gogolev (Yakutsk, Russia), E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

MODEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE ORIENTATIONS. The paper describes a problem of developing value orientations of students in secondary vocational education institutions of the Republic of Sakha (Yakutia). The concepts of "modeling method" and "development of value guidelines" are revealed. Approaches and principles, structural components have been identified and justified, pedagogical conditions for the development of students' value orientations have

been determined. A logical structure of the model has been constructed, consisting of 5 components: target, methodological, content-based, criterion-diagnostic and effective. Approbation of the model in the educational process took place in Yakut Industrial Pedagogical College named after V.M. Chlenov of the Republic of Sakha (Yakutia). The result of experimental work to identify the levels of development of students' value orientations is presented. The proposed model for the development of students' value orientations can be used not only for the pedagogical activities of educational institutions of secondary vocational education, but also at different levels and types of educational organizations.

Key words: **modeling method, development of students' value orientations, model to develop value orientations, college students**

***А.В. Иванова**, д-р пед. наук, проф., Педагогический институт Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, г. Якутск, E-mail: mionova-72@mail.ru*

***М.Д. Олесова**, воспитатель, Якутский педагогический колледж Республики Саха (Якития) имени С.Ф. Гоголева, г. Якутск, E-mail: Olesovamaria@mail.ru*

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В работе описывается проблема развития ценностных ориентиров обучающихся в учреждениях среднего профессионального образования Республики Саха (Якутия). Раскрыты понятия «метод моделирования», «развитие ценностных ориентиров». Выявлены и обоснованы подходы и принципы, структурные компоненты, определены педагогические условия развития ценностных ориентиров обучающихся. Построена логическая структура модели, состоящая из 5 компонентов: целевой, методологический, содержательный, критериально-диагностический и результативный. Апробация модели в практике воспитательного процесса Якутского индустриально-педагогического колледжа имени В.М. Членова Республики Саха (Якутия). Представлен результат опытно-экспериментальной работы по выявлению уровней развития ценностных ориентиров обучающихся. Предложенная модель развития ценностных ориентиров обучающихся может быть использована не только для педагогической деятельности образовательных учреждений среднего профессионального образования, но и разного уровня, типов образовательных организаций.

Ключевые слова: **метод моделирования, развитие ценностных ориентиров обучающихся, модель развития ценностных ориентиров, обучающиеся колледжа**

Проблема исследования актуальна в нынешней ситуации мирового сообщества, так как ценности, а далее ценностные ориентиры молодежи теряют значимость в процессе преобразования общества. Молодежь, как уязвимая часть населения, болезненно принимает любые перемены, происходящие вокруг нее. В связи с этим одной из приоритетных задач Российской Федерации является повышение мотивации молодежи, направленной на позитивные общечеловеческие и национальные ценности [1].

Правильный выбор ценностных ориентиров молодежи является не только задачей педагогического сообщества, но и всего общества. Взаимодействие образовательных организаций и органов государственной власти, социальных организаций гарантирует успех в деле воспитания подрастающего поколения. В настоящее время в обществе наметились улучшения в социально-экономической жизни молодежи, но вместе с тем отмечено влияние внешних и внутренних факторов, угрожающих общественно-ценностным, социально-экономическим аспектам жизнедеятельности российского общества [1].

Цель исследования: теоретическое обоснование понятия «метод моделирования» и разработка механизмов его реализации. Задачами являются раскрытие сущности понятий «метод моделирования», «развитие ценностных ориентиров», теоретическое обоснование и создание модели развития ценностных ориентиров обучающихся колледжа и ее проверка на практике.

Научная новизна исследования: уточнение понятий «метод моделирования», «развитие ценностных ориентиров», создание модели развития ценностных ориентиров, содержащей педагогические условия, подходы и принципы, структурные компоненты.

Теоретическая значимость состоит в доказательстве результативности внедрения модели в развитие ценностных ориентиров обучающихся, а также в теорию педагогики за счет уточнений понятий «метод моделирования», «развитие ценностных ориентиров», разработки модели по теме исследования. Практическая значимость заключается в проверке модели развития ценностных ориентиров обучающихся колледжа, состоящей из 5 компонентов, реализующей педагогические условия, которую можно использовать в педагогической практике образовательных организаций не только Республики Саха (Якутия), но и Российской Федерации в целом.

Прежде чем приступить к определению понятия «метод моделирования», коротко раскроем значение термина «модель», который представляет довольно распространенное и разностороннее понятие, например: модель поведения, модель судна, модель платья и т. д. В педагогике к моделированию прибегают тогда, когда нужна помощь в виде воображаемой модели, схемы для изучения неопознанного объекта, чтобы получить новую информацию (А.М. Новиков, 2010). С.А. Бешенков, говоря о модели, отмечает, что ее создают для исследования нового объекта в виде схем, конструкций, форм, которые представлены в простом и наглядном виде и связаны между собою [2].

Данной проблеме посвящены труды В.В. Краевского, Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского и др. Более подробное описание процесса моделирования было дано в работе академика Российской академии образования Российской Федерации А.М. Новикова «Методология научного исследования» [3]. Кроме гуманитарных наук, этим методом пользуются при технических, естественных, общественных и др. исследованиях. А также метод моделирования широко используется в педагогической науке.

Метод моделирования имеет ярко выраженный междисциплинарный характер [4; 5]. Моделирование позволяет упрощать сложные системы чего-либо, в данном случае процесс развития ценностных ориентиров [6]. В.И. Писаренко определяет смысл моделирования «в получении информации об объекте посредством исследования модели, повторяющей объект в идеале» [4, с. 4]. При помощи моделирования проверяют гипотезу исследования на практике (А.М. Новиков, 2010; Ю.З. Кушнер, 2001). А.М. Новиков отмечает, что 1) моделирование тесно связано с экспериментом, где модель как рассматривается средство, и объект заменяет оригинал [3, с. 85]; 2) приводит виды моделирования: знаковое и предметное [3, с. 196]; 3) при моделировании следует соблюдать такие требования, как ингерентность, простота и адекватность [3, с. 199].

Итак, анализ педагогической литературы дает понять, что метод моделирования используется для изучения неопознанного объекта исследования, содержит четкую структуру и содержание, которые направлены на развитие данного объекта. Частое обращение исследователей к моделированию кроется в его простоте, наглядности и удобстве.

В нашем исследовании проблема ценностных ориентиров рассматривается в рамках изучения ценностных ориентаций, которые освещены в работах А.В. Кирьяковой, Н.С. Орловой, Т.К. Ростовской, Т.Б. Калиевой и др. Методику исследования ценностных ориентаций разработали В.Ф. Сопов, С.С. Бубнова, О.И. Моткова. В педагогике под понятием «развитие ценностных ориентиров» следует понимать воспитательную деятельность, направленную на привитие, развитие ценностных ориентиров в процессе активной деятельности.

Приступим к разработке модели по теме исследования. Авторы М.С. Чванова, И.А. Киселева предлагают следующую структуру развития ценностных ориентиров: «целевой блок (цель, задачи); ценностный блок (механизм развития ценностных ориентиров и их компоненты – когнитивный, эмоциональный, поведенческий), содержательный блок (новые формы и методы обучения, организационно-педагогические условия), результативный блок (критерии, уровни и развитость ценностных ориентиров обучающихся)» [5]. М.А. Якунчев и др. предлагают следующие компоненты модели развития ценностных ориентиров: «методологический, целевой, содержательный, организационно-процессуальный, критериально-педагогический» [7].

В рамках данного исследования авторы предлагают ознакомиться с формами воспитательной работы программы воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся колледжа [5]. По мнению Н.Н. Казначеевой, Метлик И.В., Шестаковой О.А., модель развития ценностных ориентиров осуществляется «посредством реализации программ воспитания в образовательных организациях, может быть только вариативной и имеет структуру из блоков» [8, с. 103], включающую «ценностно-целевой (учет особенностей образовательных организаций и т. д.), содержательный (содержание, виды, форы воспитательной деятельности, уклад образовательной организации и т. д.); организационный (особые условия и кадры, инновационная деятельность, реализация механизмов в воспитательной работе, распространение и результат опыта воспитательной деятельности и т. д.)» [8, с. 103–104]. Педагогическими условиями могут быть «определение и разработка проектов, воспитательных программ; подготовка педагогов по реализации проектов, программ; активизация деятельности обучающихся по выполнению проектов, программ и сотрудничество субъектов образовательного пространства» [7].

Итак, приходим к выводу, что модель не имеет общего правила и единой структуры. Нет строгих требований к построению модели, зачастую это работа авторская. Однако есть некоторая схема, структура, система моделирования. Изучение ряда работ исследователей позволяет выявить основные структуры модели развития ценностных ориентиров. Структура модели может быть содержательной, функциональной и т. д., состоящей из компонентов, блоков, этапов и других элементов. Таким образом, на основе анализа исследований по развитию ценностных ориентиров предлагаемый образец модели может выглядеть следующим образом [9]:

1. Целевой компонент. Содержит социальный, образовательный заказ государства и общества в области воспитания по развитию ценностных ориентиров обучающихся в виде следующих документов: «Концепция духовно-нравственного развития воспитания личности гражданина России», «Федеральный государственный образовательный стандарт СПО», «Федеральный закон «Об образовании в РФ».

2. Методологический компонент. На основе изучения теории по проблеме исследования обосновать педагогические условия и структурный компонент, подходы и принципы. Нами выбраны подходы:

1) аксиологический – для того чтобы привить молодому поколению какие-либо ценности, нужно иметь основное понятие ценности: виды, категории, система ценностей и т. д.;

2) системный – нужен для построения модели, т. е. она имеет свою четкую структуру: компоненты, блоки, цели, задачи и т. д. С помощью данного подхода можно грамотно выстроить модель, конструкцию для получения нового знания;

3) культурологический – все то, что нас окружает, имеет культурную ценность, поэтому чтобы привить ценность, ребенку нужно отталкиваться от понятия «культура». Например: национальная культура, культура разных народов и т. д.

Авторами выделены следующие принципы:

1) природосообразности – организация воспитательной деятельности с учетом психолого-возрастных особенностей обучающихся: особенности подросткового возраста, психологические особенности, этнические особенности молодежи данного региона;

2) гуманизации – высшей ценностью является ребенок, поэтому гуманное отношение, терпеливость и отзывчивость педагога стоят на первом месте;

3) единства – означает то, что в деле воспитания имеет смысл взаимодействия между субъектами этого процесса: обучающийся, родитель и воспитатель. Только в единстве можно достичь результатов воспитания.

3. Содержательный компонент включает:

– педагогические условия развития ценностных ориентиров:

1) методическое сопровождение воспитательного процесса;

2) подготовка педагогов для реализации воспитательной программы;

3) привлечение обучающихся в активную творческую деятельность.

– структурные компоненты ценностных ориентаций: мотивационный – осмысление и принятие ценностей, тем самым побудить к мотивации к позитивным ценностям; деятельностный – воспроизводство принятых ценностей путем активной деятельности; рефлексивный – в результате привития, принятия и воспроизводства позитивных ценностей происходит подытоживание данных процессов.

4. *Критериально-диагностический компонент.* Данный компонент предполагает методику диагностирования уровней развития ценностных ориентиров. Для диагностики структурных компонентов выбраны следующие методики: 1) мотивационный – «Диагностика ценностных ориентаций подростков» В.Ф. Сопова, Л.В. Карпушиной; 2) деятельностный – тест «Диагностика реальной структуры ценностных ориентаций личности» С.С. Бубновой; 3) рефлексивный – методика «Ценностные ориентации» О.И. Мотковой, Т.А. Огневой. Уровни развития ценностных ориентиров: низкий, средний и высокий.

5. *Результативный компонент.* Итоговый этап, который предполагает конечный результат – развитость ценностных ориентиров обучающихся колледжа.

Далее представляем результаты исследования по внедрению разработанной модели. Как было указано ранее, в студенческом общежитии Якутского индустриально-педагогического колледжа имени В.М. Членова проводилась опытно-экспериментальная работа с 2022 г. по 2024 г. В общежитии проживают студенты (643 чел.), которые обучаются в разных образовательных учреждениях СПО Республики Саха (Якутия). В эксперименте приняли участие обучающиеся групп очной формы в количестве 253 чел. Распределение респондентов по группам: контрольная – 127 чел., экспериментальная – 126 чел.

На первом этапе (2020–2021 гг.) была проведена первичная диагностика уровней развитости ценностных ориентиров по структурным компонентам, которая показала низкий уровень. Разработана модель, реализующая педагогические условия, и план воспитательных мероприятий [5].

На втором этапе (2021–2022 гг.) была проведена воспитательная деятельность согласно плану. Вся воспитательная деятельность проведена воспитателями и социальным педагогом колледжа. Осуществилось сравнение уровней развитости ценностных ориентиров у экспериментальных групп (КГ и ЭГ).

На заключительном этапе (2022–2023 гг.) проведен анализ опытно-экспериментальной работы. Результаты двух этапов приведены в табл. 1.

Таблица 1

Сравнение уровней развитости ценностных ориентиров КГ и ЭГ по компонентам в начале и конце исследования, в чел. /%

Группы	Этапы	Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
1.	Мотивационный компонент			
КГ	«До»	33 (26%)	47 (37%)	47 (37%)
	«После»	35 (28%)	46 (36%)	46 (36%)
ЭГ	«До»	37 (29%)	44 (35%)	45 (36%)
	«После»	45 (36%)	52 (41%)	29 (23%)
2.	Деятельностный компонент			
КГ	«До»	35 (28%)	50 (39%)	42 (33%)
	«После»	36 (29%)	47 (37%)	44 (34%)
ЭГ	«До»	34 (27%)	50 (40%)	42 (33%)
	«После»	38 (33%)	51 (45%)	37 (22%)
3.	Рефлексивный компонент			
КГ	«До»	37 (29%)	51 (40%)	39 (31%)
	«После»	38 (30%)	53 (42%)	36 (28%)
ЭГ	«До»	39 (31%)	54 (43%)	33 (26%)
	«После»	44 (35%)	58 (46%)	24 (19%)

Из табл. 1 видно, что первичная диагностика эксперимента показывает, что уровни развитости ценностных ориентиров между КГ и ЭГ сильно не отличаются. Представим средние показатели первичной диагностики по структурным компонентам. Высокий уровень: КГ – 35 (27%) и ЭГ – 37 (29%); отличие: 2 (2%);

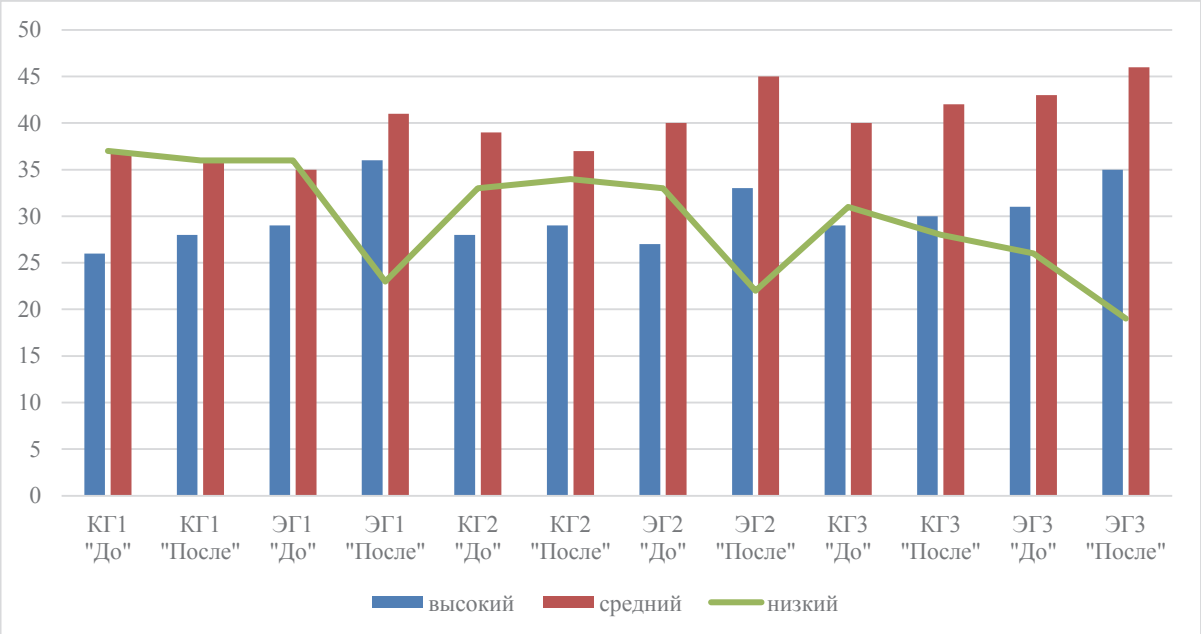


Рис. 1. Динамика изменения уровней развития ценностных ориентиров КГ и ЭГ в ходе эксперимента, в %

средний уровень: КГ – 49 (39%) и ЭГ – 49 (39%), отличие: 0%; низкий уровень: КГ – 43 (34%) и ЭГ – 40 (32%), отличие: 3 (2%).

Показатели вторичной диагностики выявили отличие между КГ и ЭГ. Средние показатели по структурным компонентам: высокий уровень: КГ – 36 (29%) и ЭГ – 43 (34%), прирост составляет 7 (2,3%); средний уровень: КГ – 49 (38%) и ЭГ – 53 (42%), прирост составил 5 (5,7%); низкий уровень: КГ – 42 (33%) и ЭГ – 30 (24%), прирост 12 (12%).

Далее приводим динамику изменений уровней развития ценностных ориентиров обучающихся в виде диаграммы (рис. 1).

Для наглядного восприятия данных опытно-экспериментальной работы по структурным компонентам экспериментальные группы КГ и ЭГ условно обозначаем следующим образом: мотивационный – КГ 1 и ЭГ1, деятельностный – КГ 2 и ЭГ 2, рефлексивный – КГ 3 и ЭГ 3.

Из рис. 1 видно, что показатели низкого уровня имеют очевидную динамику снижения уровней по структурным компонентам, что доказывает результативность проведенного исследования. Показатели высокого и среднего уровней показывают повышение динамики изменений уровней по структурным компонентам развития ценностных ориентиров обучающихся колледжа.

Таким образом, на основании приведенного результата уровней развития ценностных ориентиров можно говорить, что использование разработанной модели развития ценностных ориентиров обучающихся дает положительный результат в процессе воспитательной деятельности колледжа.

Таким образом, в статье раскрыта сущность понятий «метод моделирования», «развитие ценностных ориентиров», теоретически обоснована и разработана модель. Проверены педагогические условия развития ценностных ориентиров обучающихся колледжа. Выявлены и обоснованы подходы и принципы, структурные компоненты и методы их диагностирования. Результатом исследования является построенный авторами образец модели развития ценностных ориентиров обучающихся колледжа. Данная модель не претендует на идеально верный вариант, есть все предпосылки ее усовершенствовать и дополнить.

Дальнейшая перспектива исследования видится в большем охвате респондентов из числа обучающихся учреждений СПО Республики Саха (Якутия), в раскрытии аспектов влияния региональных особенностей на развитие ценностных ориентиров обучающихся.

Библиографический список

1. *Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года*. Москва, 2015.
2. Бешенков С.А. *Моделирование и формализация*: методическое пособие. Москва: Лаборатория базовых знаний, 2002.
3. Новиков А.М., Новиков Д.А. *Методология научного исследования*. Москва, 2010.
4. Писаренко В.И. Особенности и перспективы использования в современной педагогике. *Информатика, вычислительная техника и инженерное образование.* 2019; № 3 (36): 1–14.
5. Чванова М.С., Киселева И.А. Педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2022; Т. 27, № 1: 7–17.
6. Кушнер Ю.З. *Методология и методы педагогического исследования*: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.
7. Якунчев М.А., Поляков Е.В. Модель формирования ценностных ориентаций подростков средствами культурно-образовательного проекта. *Гуманитарные науки и образование.* 2020; Т. 11, № 3 (43): 112–118.
8. Казначеева Н.Н., Метлик И.В., Шестакова О.А. Модель формирования ценностных ориентаций детей в образовательных организациях: подходы к проектированию. *Психолого-педагогические исследования.* 2022; Т. 14, № 3: 97–112.
9. Иванова А.В., Олесова М.Д. Формы воспитательной работы по формированию ценностных ориентаций обучающихся колледжа. *Глобальный научный потенциал.* 2022; № 2 (131): 22–24.

References

1. *Osnovy gosudarstvennoj molodezhnoj politiki Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Moskva, 2015.
2. Beshenkov S.A. *Modelirovanie i formalizaciya*: metodicheskoe posobie. Moskva: Laboratoriya bazovyh znanij, 2002.
3. Novikov A.M., Novikov D.A. *Metodologiya nauchnogo issledovaniya*. Moskva, 2010.
4. Pisarenko V.I. Osobennosti i perspektivy ispol'zovaniya v sovremennoj pedagogike. *Informatika, vychislitel'naya tehnika i inzhenernoe obrazovanie*. 2019; № 3 (36): 1-14.
5. Chvanova M.S., Kiseleva I.A. Pedagogicheskaya model' formirovaniya cennostnyh orientacij studentov v usloviyah internet-socializacii. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2022; T. 27, № 1: 7-17.
6. Kushner Yu.Z. *Metodologiya i metody pedagogicheskogo issledovaniya:* uchebno-metodicheskoe posobie. Mogilev: MGU im. A.A. Kuleshova, 2001.
7. Yakunchev M.A., Polyakov E.V. Model' formirovaniya cennostnyh orientacij podrostkov sredstvami kul'turno-obrazovatel'nogo proekta. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie.* 2020; T. 11, № 3 (43): 112-118.
8. Kaznacheeva N.N., Metlik I.V., Shestakova O.A. Model' formirovaniya cennostnyh orientacij detej v obrazovatel'nyh organizaciyah: podhody k proektirovaniyu. *Psihologo-pedagogicheskie issledovaniya.* 2022; T. 14, № 3: 97-112.
9. Ivanova A.V., Olesova M.D. Formy vospitatel'noj raboty po formirovaniyu cennostnyh orientacij obuchayuschihsya kolledzha. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2022; № 2 (131): 22-24.

Статья поступила в редакцию 21.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-73-76

Pogodina Yu.Yu., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Language and Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: yypogodina@fa.ru*
Drozdova E.A., *senior teacher, Department of Theory and Practice of Foreign Languages, Institute of Foreign Languages, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: drozdova_ea@pfur.ru*

STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF THE SEMIOSPHERE OF "IMAGINARY ENGLAND" (NEUROMODELLING METHOD). In modern society, the semiosphere of higher education, created with the help of mass media, cinema and fiction, is of great importance. This semiosphere particularly includes visual and aesthetic representation of the "imaginary university", closely related to the concept of "imaginary England", constructed by numerous works that use fantasy and magical realism techniques. The aestheticization of higher education is associated with the subculture of the "dark academy", which has spread among foreign and Russian youth in the 2020s. In this regard, students, coming to higher education, correlate the real practice of teaching a foreign language and other disciplines with a mental image of higher education, and the comparison is often disappointing. This study proposes an option for overcoming this disappointment by involving artificial intelligence in teaching practice. Artificial intelligence is proposed to play the role of a "virtual professor", which allows simulating the situation of "fantasy" higher education and satisfying the aesthetic needs of students.

Key words: **teaching foreign languages, artificial intelligence, aestheticization of higher education, virtual professor**

Ю.Ю. Погодина, *канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: yypogodina@fa.ru*
Е.А. Дроздова, *ст. преп., Институт иностранных языков Российского университета дружбы народов, г. Москва, E-mail: drozdova_ea@pfur.ru*

ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ СЕМИОСФЕРЫ «ВООБРАЖАЕМОЙ АНГЛИИ» (МЕТОД НЕЙРОМОДЕЛИРОВАНИЯ)

В современном обществе большое значение имеет семиосфера высшего образования, создаваемая с помощью массмедиа, кинематографа и художественной литературы. В эту семиосферу входит, в частности, визуальное и эстетическое представление о «воображаемом университете», тесно связанное с концептом «воображаемой Англии», сконструированном многочисленными произведениями, в которых используются приемы фэнтези и магического реализма. Также эстетизация высшего образования связана с субкультурой «темной академии», распространившейся среди зарубежной и отечественной

молодежи в 2020-х гг. В связи с этим обучающиеся, приходя в высшую школу, соотносят реальную практику обучения иностранному языку и другим дисциплинам с воображаемым образом высшего образования, и сравнение зачастую оказывается разочарующим. В настоящем исследовании предлагается вариант преодоления этого разочарования через привлечение искусственного интеллекта к практике преподавания. Искусственному интеллекту предлагается выполнить функцию «виртуального профессора», что позволяет моделировать ситуацию «фантазийного» высшего образования и удовлетворить эстетические запросы обучающихся.

Ключевые слова: **преподавание иностранного языка, искусственный интеллект, эстетизация высшего образования, виртуальный профессор**

Актуальность представленного исследования определяется рядом обстоятельств. Процесс получения высшего образования представляет собой кардинальную смену парадигмы – так, обучающиеся переходят из школы в университет, начинают учиться с относительно свободной посещаемостью, занятия делятся на лекционные и семинарские, причем оценки по многим из них студенты получают только в конце семестра. Традиция университетского образования предполагает наличие определенной академической свободы, диалог преподавателя и студента на равных и имплицитную отсылку к определенной эстетике университета – не только университета как здания, но и самого образовательного процесса. Этимология слова «университет» предполагает диалог на равных и совместный поиск истины учителем и учеником, восходящий к практике сократовской майевтики.

В 2020-х гг. во всем мире и в России набирает популярность эстетическое течение dark academia («темная академия»), подразумевающее погружение в чтение книг и изучение классических дисциплин гуманитарного цикла, своего рода эстетизацию университетской практики преподавания дисциплин гуманитарного цикла. Эстетика «темной академии» зачастую входит в контраст с реальной практикой преподавания дисциплин в университетах. Условно говоря, многие школьники ожидают увидеть в университете преемственность классических паттернов, проявляющую себя не только на словесном, но и на визуальном уровне, и испытывают разочарование, обнаруживая, что реальное здание университета не похоже на аудитории из школы Хогвартс, описанной Джоан Роулинг и визуализированной в кинофильмах о Гарри Поттере.

Как указывает О.Д. Рассказова, популярность dark academia особенно возросла в период пандемии коронавируса [1] – студенты, оказавшиеся в условиях дистанционного обучения, причем первоначально на неопределенное время, испытывали нехватку тактильного и визуального восприятия университета – физического пребывания в аудиториях, общения с профессурой, участия в практическом семинарском занятии и т. д. На фоне отсутствия реального университета возникла потребность в университете воображаемом, которая в 2020 г. не могла быть удовлетворена.

В реалиях 2024 года эстетика «темной академии» сохраняет и приумножает свою популярность, являясь своеобразным ответом, по крайней мере, в российских реалиях, на девальвацию образования в 1990-х и начале 2000-х – массовое образование учебных заведений с лексемами «университет» и «академия» в названии, практика продажи дипломов «в переходах» и пр. привели к падению престижности университетского образования в целом. Эстетика «темной академии» и отчасти антонимичной ей «светлой академии» возвращает университету его изначальный смысл: истинное получение образования, получение удовольствия от обучения. Хотя «темная академия» зародилась в англоязычной среде, ее популярность в России связана как с указанными выше факторами, так и с теплым эмоциональным отношением к «воображаемой Англии», образ которой сформирован отечественной школой перевода. В диссертационном исследовании Ламзиной А.В. [2] показано, что переводы Диккенса, Шекспира, Байрона, поэтов «озерной школы», выполненные в русле ценностей издательства «Всемирная литература», сформировали своего рода «воображаемый топос» Великобритании, имеющий мало общего с реальной Великобритании и с каждым годом все больше отдаляющийся от нее. Произведения о Гарри Поттере вписались в этот эстетический паттерн и во многом продолжили его.

Это ставит вопрос о необходимости формирования в современных условиях ответа на имплицитный запрос – стремление к эстетике «настоящего университета» может и должно быть удовлетворено, на наш взгляд, в ходе изучения английского языка. Он был и остается самым популярным иностранным языком для всех специальностей и направлений бакалавриата и магистратуры, а желание приблизиться к «воображаемой Великобритании» может и должно быть удовлетворено именно на занятиях английским языком.

Целью настоящего исследования, таким образом, является анализ возможностей моделирования эстетического паттерна виртуального университета при помощи возможностей искусственного интеллекта.

Задачи исследования:

– изучить возможности нейронной сети в отношении имитации речи преподавателя с целью построения модели «воображаемого университета»;

– оценить реакцию обучающихся на задания «виртуального профессора» и продуктивность их выполнения;

– рассмотреть возможности применения ИИ в ходе преподавания иностранного языка в высшей школе.

Использование нейронных сетей в педагогике, как правило, рассматривается через призму разного рода креативных экспериментов [3–6] и в качестве помощи преподавателю [7–10]. Вопрос моделирования при помощи нейронной сети виртуального преподавателя и продуктивного взаимодействия с ним не рассматривался, что обусловливает научную новизну настоящего исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в учете при организации преподавания иностранного языка эстетического фактора – представляется, что для студента важен не только сам факт взаимодействия с преподавателем, но и погружение в реалии «воображаемого университета», связанные с представлением об университете, моделируемом переводной литературой, кинематографом и средствами массовой информации.

Практическая значимость обусловлена возможностью использовать приводимые в статье разработки для преподавания иностранного языка в высшей школе. Преподаватель может продуктивно обыграть визуальное решение, предоставить обучающимся варианты внешности «псевдопрофессора» и пр.

Изучение иностранного языка на среднем и продвинутом уровнях подразумевает общение с носителями языка. При этом в современных условиях общение с носителями языка во многом затруднено, кроме того, реальный носитель английского языка зачастую является носителем диалектной формы языка, разговаривает с элементами местного жаргона и иными особенностями, которые малополезны студенту, осваивающему иностранный язык. В этой связи предлагается прибегнуть к использованию диалога с нейросетью. Как указывают авторы исследования [11], «для решения данной проблемы предлагается привлечь инструментарий нейронных сетей, который широко обсуждается в современном информационном пространстве. Нейросеть ChatGPT обладает способностью смоделировать собеседника с заданными биографическими данными и дискутировать с ним на определенную тематику» [11, с. 216]. Для удовлетворения потребности в эстетике «воображаемой Великобритании» нейросети можно поставить задачу создавать тексты в стилистике «темной академии», моделируя общение профессора со студентами.

Подобное взаимодействие с искусственным интеллектом подразумевает его кооперацию с реальным преподавателем и способствует повышению мотивации обучающихся. Для младших курсов можно сформулировать взаимодействие с искусственным интеллектом в русле «вызова духа» воображаемого профессора времен Чарльза Диккенса или Уильяма Шекспира. Нейросети, отвечающие за визуальный контент, могут помочь с визуализацией данного «воображаемого профессора», а реальный преподаватель – помочь с проверкой заданий и ответами на вопросы студентов.

Для реализации указанной задачи была использована нейросеть Claude Opus 3.1., получившая задание начать диалог с обучающимися на продвинутом уровне иностранного языка в стилистике профессора «темной академии». Было проведено три теста с различными вариациями системных запросов. После генерации заданий каждое из них было дано студенту второго курса бакалавриата без точных рамок по стилизации, выполнению и так далее. Задание было дано в неформальной обстановке, в рамках пары по иностранному языку. Студенту было разрешено использование выражений и слов, выученных вне курса языка, а также поощрялось использование стилистически окрашенной лексики.

1. Запрос, отправленный нейросети:

Симулируй стиль общения преподавателя английского языка в воображаемом университете (за пример возьми Оксфорд). Выдай от его лица и в его стиле общения любое задание по языку. При запросе использован отрезок из текста Чарльза Диккенса “Большие надежды”, как пример языка того времени.

Ответ:

“Ah, yes, young chap! Professor Winthrop P. Whitington III here, your esteemed tutor of the Queen’s English at the most venerable Oxford College. Now, listen carefully as I expound your next assignment, a most consequential exercise in linguistic acumen and rhetorical prowess.

Your charge, dear pupil, is to compose a descriptive passage, not unlike the exquisite excerpt we examined from Dickens’ “”Great Expectations.”” You shall paint a vivid scene, rich in atmospheric detail and characterization, transporting the reader to a realm both familiar yet enticingly foreign.

Perhaps you might recount a childhood remembrance, a formative episode that shaped your very essence. Perchance you will conjure a landscape, a tableau of nature’s grandeur or civilization’s toil. Whichever path you tread, ensure that your prose is as crisp and piquant as a freshly starched collar, as mellifluous and harmonious as a Beethoven sonata.

Eschew obfuscation and prolixity! Embrace clarity and concision! Let each sentence be a finely honed blade, slicing to the marrow of meaning with surgical precision. Yet do not neglect the art of understated eloquence, of poetic flourish judiciously applied like a dash of rare spice.

Above all, imbue your composition with authentic emotion, with the unvarnished truth of the human condition. For it is in the crucible of sincere expression that true literature is forged, that hearts are touched and minds expanded.

Onward then, brave scribe! Gird your loins, dip your quill, and embark upon this odyssey of wordcraft. The muses await your invocation, the blank page beckons like a lover's entreaty. I eagerly anticipate the fruits of your labors, to be savored and appraised with the discerning palate of a true connoisseur.

Class dismissed! And remember, the pen is mightier than the sword, but a well-turned phrase can conquer empires! Cheerio and happy scribbling!"

Выполнение задания студентом:

"Um okay so for this essay thing I'm gonna write about my hometown neighborhood. It's not like super fancy or nothin but it's where I grew up and stuff.

So like when you first come into the neighborhood there's this big oak tree on the corner. It's been there forever, way before I was born. In the summer us kids would always climb it and hang out in the branches. One time Jimmy fell out and broke his arm, that was crazy haha.

Anyway if you keep going down the street there's a bunch of houses all lined up. They're mostly just regular houses, nothing too special. Except for the Robinsons' house, they painted theirs bright purple for some reason. It looks wack but I guess they like it.

At the end of the street is the park. It's not a huge park but it's got some swings and a basketball court and stuff. Me and my boys would go there everyday after school to shoot some hoops. I remember one time we found a dead squirrel under the slide, that was nasty.

So yeah that's pretty much the neighborhood. It's just a normal place with normal people living their lives. But it's home ya know? It's where I learned to ride a bike and where I had my first kiss and all that. It ain't much but it's special to me.

I guess what I'm trying to say is that it doesn't matter if where you grow up is all fancy and shit. Home is home. It's the people and the memories that make it important. So yeah, that's my hood. It made me who I am today for better or worse haha. Peace out!"

2. Запрос, отправленный нейросети:

Симулируй стиль общения преподавателя английского языка в воображаемом университете (за пример возьми Оксфорд). Выдай от его лица и в его стиле общения любое задание по языку. При запросе использован отрезок из текста Донны Тартт «Тайная история» как пример художественного эстетизированного языка.

Ответ:

"Now then, class, settle down if you would, settle down. I say, it's time we buckled down and focused our minds on the task at hand, what? Right-o.

Your assignment for this week, and I expect each and every one of you to apply yourselves most diligently, is to compose an essay, let's say 1500 words or thereabouts, analyzing the use of unreliable narration in a work of your choosing. Could be a novel, short story, film, play, what have you. The key is to examine how the author employs this literary technique to shape the reader's perception and understanding of the events and characters depicted. Consider the narrator's limited knowledge, personal biases, or deliberate deceptions. How does this unreliability impact the themes and overall meaning of the work, hm?

I expect you to cite specific textual evidence to support your claims. Demonstrate insight and originality of thought. And for heaven's sake, do mind your grammar and punctuation. Sloppy writing simply will not do. We are scholars and wordsmiths, not ruffians.

You may select your own topic, but I would encourage you to venture beyond the obvious choices. Stretch yourselves a bit. Perhaps an unreliable narrator in an unexpected genre like science fiction or mystery. Or an example from an oft-overlooked work in the canon. Surprise me with your ingenuity and intellectual curiosity.

I shall be available during my office hours should anyone require guidance or a sounding board for their ideas. But do try to muddle through on your own first, there's a good lad. A little self-reliance never hurt anyone.

That's all for now. Off you go then. Apply your noses most assiduously to the grindstone and all that. Dismissed!"

Выполнение задания студентом:

Unreliable Narration in Edgar Allan Poe's "The Tell-Tale Heart"

"Edgar Allan Poe's famous short story "The Tell-Tale Heart" is a prime example of how unreliable narration can be used to build suspense and keep the reader guessing about what is real. Throughout the story, the narrator claims he is not mad but his bizarre actions and the frantic, paranoid tone of his words makes us question the reliability of his viewpoint.

The narrator admits right from the start that he has a "disease" which causes his senses, especially his hearing, to become extremely acute. He fixates irrationally on the old man's "vulture eye" and decides to murder him, all the while insisting that he loves the old man and harbors no ill will towards him. His actions of sneaking into the old man's room for seven nights, carefully peeking in at him, and then finally smothering him with a bed – all while the old man's heart beats loudly – do not seem like the actions of a sane man, despite the narrator's insistence otherwise.

After murdering the old man and dismembering the corpse, the narrator calmly answers the door when the police arrive, once again claiming he is perfectly fine. He even brings chairs into the old man's room and chats leisurely with the officers. However, he soon begins hearing a ringing in his ears and believes it is the dead man's heart still beating under the floorboards, driving him into a frenzy until he confesses his crime to the police.

From start to finish, the narrator's mental state and version of events is highly suspect. We only see things from his distorted point of view. Poe brilliantly uses this unreliable narrator technique to build tension and horror, leaving the reader wondering how much is real versus imagined and just how insane the narrator really is. The ending revelation calls into question everything that came before – was there even a real tell-tale heart or just the pounding of the narrator's guilty conscience? By filtering the bizarre events through the eyes of a madman and withholding a trustworthy perspective, Poe creates a disturbing, ambiguous tale that preys on our deepest fears and leaves us with unsettling questions about the human psyche".

Запрос, отправленный нейросети:

Симулируй стиль общения преподавателя английского языка в воображаемом университете (за пример возьми Оксфорд). Выдай от его лица и в его стиле общения любое задание по языку. Дополнительных инструкций не прилагалось.

Ответ:

"Greetings, dear scholars! Professor Archibald Pennington at your service. Welcome to Advanced Topics in Linguistic Theory! I do hope you've all come prepared for a rousing intellectual journey through the labyrinthine depths of the English language.

Now then, for this week's assignment, I would like each of you to compose an essay, nay, a dissertation if you will, on the following prompt:

"Elucidate the socio-cultural implications and semiotic significance of slang terminology in early 20th century British colonial literature, with particular emphasis on works published between 1910-1920. Your analysis should incorporate no fewer than 3 primary sources and 5 secondary sources, cited in proper MLA format. Extra credit will be awarded for those intrepid souls who manage to work in references to post-structuralist literary theory".

I expect nothing less than your utmost scholarly efforts poured into this endeavor. The word count minimum shall be 5,000 – though true academics such as yourselves should have no trouble surpassing that meager milestone!

Fret not if the task seems daunting at first blush. Why, I have full faith that the academic acumen and erudition of pupils in this distinguished institution shall shine through in your submissions.

The due date for this trifling assignment shall be precisely one fortnight from today, by high noon GMT. No extensions shall be granted, save for the most extenuating of circumstances as determined by yours truly.

I bid you all the very best of luck, and eagerly await the fruits of your intellectual labors! Pip pip, carry on, future luminaries of linguistics! Pennington out".

Выполнение задания студентом:

"The use of slang terminology in early 20th century British colonial literature, particularly in works published between 1910 and 1920, carries significant socio-cultural implications and semiotic meaning. This paper will elucidate these aspects through an analysis of three primary sources and five secondary sources.

Slang, as a linguistic phenomenon, serves as a mirror reflecting the social, cultural, and political realities of its time. In the context of British colonial literature, slang often functioned as a marker of class, race, and power dynamics between the colonizers and the colonized (Smith, 2015). For instance, in E.M. Forster's A Passage to India (1924), the use of Hindi slang by British characters is a subtle yet poignant indication of their perceived superiority and the asymmetrical power relations between the British and the Indians (Rao, 2018).

Moreover, slang in colonial literature also served as a tool for subversion and resistance. By appropriating and repurposing the language of the oppressor, colonized subjects could assert their agency and challenge dominant narratives (Ngugi, 1986). This is evident in the works of writers such as Mulk Raj Anand and Raja Rao, who employed Indian slang and vernacular expressions to contest colonial hegemony and reclaim their cultural identity (Ashcroft et al., 2002).

From a semiotic perspective, slang operates as a system of signs that convey meaning beyond the literal level. Drawing upon post-structuralist theory, it can be argued that slang signifiers in colonial literature are inherently unstable and open to multiple interpretations (Derrida, 1978). The slipperiness of slang meaning reflects the ambiguities and contradictions inherent in the colonial experience itself.

In conclusion, the use of slang in early 20th century British colonial literature is not merely a stylistic device but a complex signifying practice that encodes the social, cultural, and political tensions of the colonial era. By examining these texts through a socio-cultural and semiotic lens, we can gain a deeper understanding of the ways in which language shapes and is shaped by the dynamics of power and resistance.

Works Cited:

Ashcroft, B., Griffiths, G., & Tiffin, H. (2002). The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures. London: Routledge.

Derrida, J. (1978). Writing and Difference. Chicago: University of Chicago Press.

Forster, E.M. (1924). A Passage to India. London: Edward Arnold.

Ngugi, w. T. (1986). Decolonising the Mind: The Politics of Language in African Literature. London: James Currey.

Rao, R. (2018). Postcolonial Literature and the Politics of Language. Cambridge: Cambridge University Press.

Smith, J. (2015). Slang and the Construction of Identity in British Colonial Literature. Journal of Commonwealth Literature, 50 (2), 123–138».

Как видно из приведенного текста, задание построено в совершенно иной стилистике, чем речь «диккенсовского профессора» – фразы короче, в них существенно меньше маргинальной лексики, виртуальный преподаватель дает конкретное задание, задавая параметры его объема и критерии проверки. В ответе нейросеть использует эллиптические конструкции: “Stretch yourselves a bit. Perhaps an unreliable narrator in an unexpected genre like science fiction or mystery. Or an example from an oft-overlooked work in the canon”; эмфатическое усиление “But do try to muddle through on your own first”. Профессор «темной академии» выдает задание, связанное с семиотикой и литературоведением, и оно тоже, скорее, характерно для языковых специальностей.

В целом с искусственным интеллектом можно экспериментировать, задавая ему различные тексты в качестве референса, а также направляя его в отношении задания и диалога с преподавателем. Виртуальных профессоров, смоделированных искусственным интеллектом, можно визуализировать – например, подобрать кадры из фильмов либо обратиться к другой нейросети, которая может нарисовать портреты придуманных профессоров воображаемого классического университета. Это позволяет реализовать рекреативную составляющую преподавания – не просто дать задание и получить ответ, а привлечь внимание обучающихся к интересным и развлекательным аспектам с помощью мощностей искусственного интеллекта.

Мотивация к изучению иностранного языка в университете – своеобразное «слабое место» университетского образования в принципе. Альтернативой иностранному языку в университетской программе является изучение английского и других языков на многочисленных курсах, практикующих коммуникативный метод обучения, игровые методы и пр. Академическое преподавание, в особенности на неязыковых факультетах, проигрывает коммуникативной методике за счет своей обусловленности программой и большого количества обучающихся в группах по сравнению с курсами и занятиями с репетитором. Вариантом повышения мотивации через эстетическое и языковое погружение в «воображаемую Великобританию» может стать кооперация преподавателя с нейросетью, в которой преподаватель станет своего рода медиумом, передающим ее задания и интерпретирующим их результаты. Практический эксперимент показал, что нейросеть формулирует задания по иностранному языку, опираясь на стереотипные тексты, и для реализации необходимого паттерна ее необходимо сориентировать на конкретные тексты. Максимально подходящим в рамках неязыковых специальностей оказался Чарльз Диккенс – нейросети можно дать задачу «смоделировать профессора в стиле Чарльза Диккенса», попросив ее опираться на конкретный текст или на совокупность текстов.

Преподавание английского языка в вузе является обязательным на всех направлениях бакалавриата в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами. При этом оно во многом неконкурентно по отношению к преподаванию на различных курсах за счет академической манеры подачи, относительно больших групп и отсутствия коммуникативных методов преподавания. Соответственно, возникает задача повышения мотивации к изучению иностранного языка в вузе, которая может быть реализована в корреляции с образом «виртуального университета», во многом вдохновленного образами из кинофильмов и художественных произведений. Эстетизация данного «виртуального университета» и реальной практики обучения в университете характерна для современной субкультуры dark academia, во взаимодействии с которой можно использовать мощность искусственного интеллекта для моделирования общения с воображаемым англоязычным преподавателем.

В данном исследовании намечены возможные пути моделирования образа виртуального профессора в его взаимодействии с реальным преподавателем иностранного языка. Примененную практику можно расширить, используя, например, тексты Голусорси, Теккерея и других авторов. Используемая нейросеть позволяет задавать стартовые настройки создания текста, и обучающихся, заинтересованных в вопросе, можно также заинтересовать возможными вариантами взаимодействия с ней. В целом в исследовании описан позитивный пример кооперации с искусственным интеллектом и возможность применения его мощностей для приближения реалий университета к семиосфере «воображаемой Великобритании».

Примененный в описанном эксперименте принцип может быть экстраполирован на проведение занятий в младшей школе: с понижением уровня сложности и обращением к визуализации паттернов.

Библиографический список

1. Рассказова О.Д. Молодежное субкультурное эстетическое течение «Темная академия» в социальной сети ВКонтакте. *Коммуникативные стратегии информационного общества:* труды XIV Международной научно-теоретической конференции. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, 2022: 159–165.
2. Ламзина А.В. *Англоязычная литература в творческом осмыслении Н. Гумилева и А. Ахматовой: переводы и рецепции*. Диссертация … кандидата филологических наук. Москва, 2021.
3. Дубкова Е.С., Дубков Н.С. Искусственный интеллект в образовании. *Актуальные вопросы энергетики в АПК. Материалы всероссийской (национальной) научно-практической конференции.* Благовещенск, 2024: 179–186.
4. Белов А.Н. Использование нейронных сетей в процессе образования. *Месмахеровские чтения – 2024:* сборник научных статей международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 2024: 220–225.
5. Евстафиади О.А., Акинин С.И., Проценко Д.М., Мадаев А.А., Токмакова М.Е. Исследование применения нейронных сетей в образовании. *Студенческая наука для развития информационного общества:* материалы XV Всероссийской научно-технической конференции с приглашением зарубежных ученых. Ставрополь, 2024: 23–30.
6. Курбанов С.С., Мигалевич С.А. Использование нейронных сетей в образовательной сфере. *Инженерное образование в цифровом обществе:* материалы Международной научно-методической конференции: в 2 ч. Минск, 2024: 53–55.
7. Гладских Е.А. Основные тенденции применения нейронных сетей в сфере образования. *Школа практических инноваций – инженерному бизнесу региона:* материалы Всероссийской научно-практической конференции памяти профессора Александра Николаевича Шичкова. Вологда, 2024: 137–140.
8. Капустина Л.В., Ермакова Ю.Д., Калюжная Т.В. ChatGPT и образование: вечное противостояние или возможное сотрудничество? *Концепт.* 2023; № 10: 119–132.
9. Субботина М.В. Искусственный интеллект и высшее образование – враги или союзники. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: Социология. Т. 24; № 1, 2024: 176–183.
10. Сильчева А.Г., Ламзина А.В., Павлова Т.Л. Особенности использования текстовых и графических чат-ботов с искусственным интеллектом в преподавании английского языка. *Перспективы науки и образования.* 2023; № 4 (64): 621–635.
11. Шуйская Ю.В., Дроздова Е.А., Мыльцева М.В. Привлечение нейросетей к проведению дебатов на иностранном языке на продвинутом этапе его изучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 216–218.

References

1. Rasskazova O.D. Molodezhnoe subkul'turnoe `esteticheskoe techenie «Temnaya akademiya» v social'noj seti VKontakte. *Kommunikativnye strategii informacionnogo obschestva:* trudy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-teoreticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij politehnicheskij universitet Petra Velikogo, 2022: 159-165.
2. Lamzina A.V. *Angloyazychnaya literatura v tvorcheskom osmyslenii N. Gumileva i A. Ahmatovoj: perevody i recepcii*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. Dubkova E.S., Dubkov N.S. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii. *Aktual'nye voprosy `energetiki v APK. Materialy vserossijskoj (nacional'noj) nauchno-prakticheskoj konferencii.* Blagoveschensk, 2024: 179-186.
4. Belov A.N. Ispol'zovanie nejronnyh setej v processe obrazovaniya. *Mesmaherovskie chteniya – 2024:* sbornik nauchnyh statej mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg, 2024: 220-225.
5. Evstafiadi O.A., Akinin S.I., Procenko D.M., Madaev A.A., Tokmakova M.E. Issledovanie primeneniya nejronnyh setej v obrazovanii. *Studencheskaya nauka dlya razvitiya informacionnogo obschestva:* materialy HV Vserossijskoj nauchno-tehnicheskoj konferencii s priglasheniem zarubezhnyh uchenyh. Stavropol', 2024: 23-30.
6. Kurbanov S.S., Migalevich S.A. Ispol'zovanie nejronnyh setej v obrazovatel'noj sfere. *Inzhenernoe obrazovanie v cifrovom obschestve:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-metodicheskoj konferencii: v 2 ch. Minsk, 2024: 53-55.
7. Gladskih E.A. Osnovnye tendencii primeneniya nejronnyh setej v sfere obrazovaniya. *Shkola prakticheskih innovacij – inzhenernomu biznesu regiona:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii pamyati professora Aleksandra Nikolaevicha Shichkova. Vologda, 2024: 137-140.
8. Kapustina L.V., Ermakova Yu.D., Kalyuzhnaya T.V. ChatGPT i obrazovanie: vechnoe protivostoyanie ili vozmozhnoe sotrudnichestvo? *Koncept.* 2023; № 10: 119-132.
9. Subbotina M.V. Iskusstvennyj intellekt i vysshee obrazovanie – vragi ili soyuzniki. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Sociologiya. T. 24; № 1, 2024: 176-183.
10. Sil'cheva A.G., Lamzina A.V., Pavlova T.L. Osobennosti ispol'zovaniya tekstovyh i graficheskih chat-botov s iskusstvennym intellektom v prepodavanii anglijskogo yazyka. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2023; № 4 (64): 621-635.
11. Shujskaya Yu.V., Drozdova E.A., Myl'ceva M.V. Privlechenie nejrosetej k provedeniyu debatov na inostrannom yazyke na prodvinutom `etape ego izucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 216-218.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-77-79

Semenchina E.N., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Foreign Languages, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: e.aspu@mail.ru*
Semkina A.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of the English Language, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: alexas.72@mail.ru*

TECHNIQUES FOR FORMING READING LITERACY AND TEXT-FORMING POTENTIAL OF CAUSE-AND-EFFECT RELATIONSHIPS. The article discusses issues related to teaching high school and university students critical reading in classes of "Foreign Language (English)". The authors substantiate the need to develop skills of critical comprehension of what students read with the aim of further exchanging information with interlocutors and using the acquired skills in preparation for future professional activities. It seems that working with the text, which is an integral part of a modern foreign language lesson, should not be limited to monitoring the understanding of factual information and working on vocabulary and syntax. Each text should be considered as a source of knowledge about the real or imaginary world. The acquired knowledge, in turn, must be built into the system of views and values of students, forming their individual picture of the world as part of the individual's idea of objective reality. This process would not be possible without understanding the nature of cause-and-effect relationships and mastering the linguistic means that actualize them. Developed skills of critical comprehension of the text and consistent presentation of readers' own thoughts on the topic of the text will allow students to be successful in professional and everyday communication.

Key words: **cause-and-effect constructions, functional literacy, reading literacy, critical and logical thinking, critical reading, connectors, types of sentences**

Е.Н. Семенчина*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: e.aspu@mail.ru*
А.В. Семкина*, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный педагогический университет, г. Барнаул, E-mail: alexas.72@mail.ru*

ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с обучением учащихся старшей школы и студентов высших учебных заведений критическому чтению на занятиях по дисциплине «Иностранный язык (английский)». Авторами предпринимается попытка обоснования необходимости формирования навыков критического осмысления прочитанного с целью дальнейшего обмена информацией с собеседниками и использования полученных навыков при подготовке к будущей профессиональной деятельности. Как представляется, работа с текстом, которая является неотъемлемой частью современного урока иностранного языка, не должна сводиться к контролю понимания фактической информации и работе над словарем и синтаксисом. Каждый текст следует рассматривать как источник знаний о реальном или воображаемом мире. Полученные знания, в свою очередь, должны быть встроены в систему взглядов и ценностей учащихся, формируя их индивидуальную картину мира как части представления индивида об объективной действительности. Этот процесс не был бы возможным без понимания природы причинно-следственных отношений и овладения языковыми средствами, которые их актуализируют. Сформированные навыки критического осмысления прочитанного и последовательного изложения собственных мыслей по тематике текста позволят обучающимся быть успешными в профессиональной и повседневной коммуникации.

Ключевые слова: **причинно-следственные конструкции, функциональная грамотность, читательская грамотность, критическое и логическое мышление, критическое чтение, коннекторы, типы предложений**

Одной из основных задач современного образовательного процесса любого уровня является формирование функциональной грамотности, позволяющей использовать полученные обучающимися знания для решения повседневных вопросов и задач различного характера. Основными составляющими функциональной грамотности выступают чтение, письмо, математика, цифровая грамотность и критическое мышление, причем читательская грамотность представляется как ключевой компонент функциональной грамотности в силу того, что чтение является основным источником и способом обработки информации.

Уроки английского языка традиционно строятся вокруг информации, изложенной в тематических текстах, варьирующихся по объему, стилистике и коммуникативной направленности. Считается, что основной задачей работы с этими текстами является пополнение словарного запаса обучающихся и расширение их кругозора в плане знакомства с культурой разных стран в широком смысле. Проведенный анализ российских УМК по дисциплине «Иностранный язык» (Spotlight и Starlight) для старших школьников позволяет говорить о необходимости расширить объем до- и послетекстовых заданий, дополнив их упражнениями на развитие критического мышления как составляющей читательской грамотности.

Актуальность предпринимаемого исследования состоит в необходимости разработки дидактических материалов по критическому чтению на практических занятиях по дисциплине «Иностранный язык». Цель работы – систематизировать способы репрезентации причинно-следственных отношений в английском языке, используемых автором текста и приемлемых для аргументации позиции читателя в ходе дискуссии по прочитанному. Поставленная цель предполагает последовательное решение следующих задач: 1) систематизировать средства актуализации причины и следствия в английском языке; 2) выявить текстообразующий потенциал причинно-следственных отношений; 3) обозначить типы заданий для развития читательской грамотности на уроках по критическому чтению англоязычных текстов.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней предпринимается попытка синтеза лингвистической теории и методики преподавания иностранного языка с целью развития критического мышления обучающихся.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования подразумевает их дальнейшее использование в курсе методики преподавания иностранного языка и на практических занятиях по критическому чтению.

Методы исследования продиктованы поставленными задачами и включают методы наблюдения, обобщения и систематизации. Материалом исследования послужили тексты и дидактические материалы к ним, представленные в УМК по английскому языку российского издания, используемые для работы с учащимися по базовым и углубленным программам для 10 и 11 классов (Spotlight и Starlight), и аутентичный УМК Gateway to the World уровня B1 и B2 издательства MacMillan.

Современный образовательный процесс невозможно отделить от основных тенденций жизни общества, что позволяет говорить о необходимости строить этот процесс с учетом развития тех ключевых навыков, которые являются востребованными в быстро меняющемся мире. Выделяются несколько стратегий, способствующих формированию функциональной грамотности у обучающихся среди, которых развитие гибкости и адаптивности, акцент на междисциплинарное обучение, интеграция реальных вызовов и задач и другие.

В своей работе мы исходим из того, что чрезвычайно сложно развить навыки решения проблем, не делая акцент на развитии критического мышления через обсуждение и дебаты, позволяющие рассматривать проблемы с разных точек зрения. Роль изучения причинно-следственных отношений и их экспонентов в процессе формирования критического мышления крайне велика в силу того, что в итоге у обучающихся формируется осознание взаимосвязи явлений и событий, их сложности и возможных последствий.

Наличие многочисленных причинных связей, лежащих в основе взаимоотношений между событиями окружающей действительности, обусловливает использование для их выражения в разных языках разнообразных языковых единиц, обладающих значительным лексико-грамматическим потенциалом для актуализации причинно-следственных комплексов.

Общая смысловая структура предметной каузальной конструкции включает две пропозиции: одна из них выражает событие-причину, в то время как другая отражает событие-следствие. Таким образом, возникает проблема выбора наиболее адекватной структуры для репрезентации своего мироощущения.

Основополагающим семантическим признаком предметной причины является тот факт, что в реальной действительности причина всегда предшествует следствию, а следствие всегда вытекает из обусловливающей его причины. В отличие от данной семантической сферы, где устанавливаемые каузальные отношения существуют в реальной жизни и не зависят от позиции человека, сфера логического обоснования, создается при активном участии субъекта речи. В подобных причинных конструкциях причинно-следственные отношения устанавливаются на теоретическом уровне, в них присутствует не сама причинно-следственная связь, а размышления по ее поводу.

Под способами выражения отношений понимаются типы синтаксических конструкций, отражающих причинно-следственные связи синтаксических компонентов главного и придаточного предложений. Под средствами выражения

причинно-следственных отношений понимаются показатели этих отношений в синтаксической конструкции.

На синтаксическом уровне к средствам выражения каузальных отношений обычно относят сложноподчиненные предложения с придаточными причины, сложносочиненные предложения, бессоюзные сложные предложения, простые предложения с причастным и герундиальным комплексами и оборотами, простые предложения с предложным оборотом, последовательность самостоятельных предложений, а также на гиперсинтаксическом уровне сверхфразовые единства [1, с. 23].

Следует признать бесспорным тот факт, что сложное предложение с причинно-следственной зависимостью наиболее адекватно отражает общую схему «причина – следствие», так как на уровне сложного предложения получают эксплицитное выражение все элементы этой схемы.

К связующим средствам, актуализирующим причинно-следственные отношения, можно отнести маркеры *because, since, as, for, thus, so* содержащие в своих дефинициях лексическое значение причины и следствия.

Однако следует подчеркнуть тот факт, что данные маркеры могут эксплицировать различные оттенки причинности. Особенностью союза *for*, исторически принадлежащего к группе подчинительных союзов, является присутствие в его семантической структуре значения пояснения. Это позволяет ему функционировать не только в качестве подчинительного средства, но и сочинительного со значением пояснительным, пояснительно-причинным и причинно-пояснительным. Союз *as* описывается как средство связи, сходное по своему значению с коннектором *since* и передающее причину как известный, очевидный факт, хотя и с меньшей долей абстракции. Маркер *so* определяется как коннектор, который вводит структуру, объясняющую уже упоминавшееся действие. Отличительной особенностью коннектора *thus* является наличие в его семантике оттенка результативности.

Анализ языкового материала также позволяет сделать вывод о том, что наряду с системными причинными маркерами, такими как *because, as, so, since* и другими, функционируют окказиональные экспоненты причинности.

Например, союз *and* выступает в предложении не только как коннектор, выражающий идею соединения/присоединения, но и как маркер каузальных отношений.

Данный союз будет являться маркером причинно-следственных отношений, создаваемых содержанием частей сложносочиненного предложения, если один из компонентов данной конструкции будет определяться как событие или состояние, порожденное и следующее за другим событием и завершающее ситуацию.

Таким образом, сочинительный союз *and* актуализирует причинно-следственные отношения, которые могут быть восстановлены путем логического осмысления и расширения высказывания, что доказывает наличие в значении анализируемого коннектора семы каузальности.

В ходе анализа языкового материала было установлено, что компоненты причинно-следственной ситуации могут располагаться в различном порядке следования по отношению друг к другу. Позиционное варьирование причины и следствия в конструкциях подразумевает возможность различного расположения его предикативных компонентов. Являясь взаимосвязанными звеньями одного синтаксического единства, причина и следствие могут различаться по степени информативности и коммуникативной значимости в условиях определенного контекста. Таким образом, порядок следования компонентов может быть проспективным, от причины А к следствию В в соответствии с логической формой умозаключения и ретроспективным – от следствия В к причине А. Выбор одного из этих способов описания каузальной микроситуации зависит от актуального членения предложения. В высказывании автор может располагать в позиции ремы либо причинный, либо следственный элемент в зависимости от того, какой из них он считает наиболее значимым в коммуникативном отношении.

Следует отметить, что причинность является одним из средств создания целостности текста и развития сюжетной линии. Ее текстообразующая функция проявляется в различных способах распределения в тексте исходной информации, составляющей его информационный фон, а также при введении новых сведений в повествование. Организация фрагментов текста зависит от намерения автора создать определенное эмоциональное окружение, в котором индивид сможет адекватно воспринимать представленный фрагмент действительности.

При изучении средств актуализации причинно-следственных отношений обращает на себя внимание разнообразие лексических средств со значением причинности. Как представляется, именно они в первую очередь сигнализируют читателю о наличии причинно-следственной связи между фрагментами текста. К этим средствам можно отнести следующие:

– глаголы: *to cause, to lead to, to result in, to trigger, to bring about, to contribute to, to produce*, etc.;
– существительные: *reason, cause, effect, consequence, result*, etc.;
– предлоги: *due to, because of, owing to*, etc.;
– прилагательные: *causal, resultant, contributory, consecutive*, etc. [2, с. 260].

Учитывая всю сложность рассматриваемой проблемы, многообразие разноуровневых средств актуализации исследуемого типа отношений и его значимости для понимания прочитанного, необходимо создать условия для формирования читательской грамотности у обучающихся на уроках по чтению на иностранном языке. Для этого необходимо на начальном этапе проанализировать УМК российского издания и подобные УМК ведущих мировых издательств с целью выявления различий в подходах к обучению критическому чтению и корректировки работы с текстами, представленными в российских УМК, с целью развития критического мышления как базовой составляющей функциональной грамотности.

В ходе исследования было выявлено, что в УМК Spotlight и Starlight для 10 и 11 классов каждый модуль содержит несколько тематических текстов уровня В2, большинство из которых снабжены пред- и послетекстовыми упражнениями. Так, например, в учебнике *Spotlight* 10 основная работа над текстом *Use Less Stuff* предваряется просмотровым чтением заголовка и подзаголовков с целью выяснения намерений автора при написании текста и формулированием ожиданий читателя от прочитанного [3, с. 64–65]. Во время чтения учащимся предлагается выполнить задание множественного выбора на лексику (формат ЕГЭ), далее отрабатывается активная лексика по теме Environmental Protection, использованная в тексте. В послетекстовом задании предполагается повторить информацию, представленную в тексте, и рассказать о ней собеседнику, то есть представить монолог, носящий репродуктивный характер, что способствует формированию репродуктивного мышления, позволяющего индивиду мыслить в соответствии с эталоном, правилом или стандартом [4]. Подобный подход к обучению и развитию учащихся не вполне вписывается в сегодняшнюю образовательную концепцию, сфокусированную на развитии творческого и критического мышления, которые, дополняя друг друга, позволяют индивиду не только видеть решение поставленной задачи под новым углом, но и верифицировать прогнозируемый результат через обмен мнениями по дискутируемому вопросу.

Следует отметить, что в учебнике для углубленного изучения английского языка *Starlight* для учащихся 11 класса отдельные послетекстовые задания носят более продуктивный характер, что позволяет говорить об их соответствии современным вызовам образования. В частности, упражнение к тексту *Will we all have to Leave Home?*, в котором учащимся предлагается выступить в роли члена молодежного парламента о проблеме колонизации космоса и необходимости выделения средств на этот проект, находит большой отклик у обучающихся в силу того, что они получают возможность попробовать себя в роли оратора, высказать свою точку зрения на серьезную проблему и – если учитель даст установку на обмен мнениями в группе – дискутировать и отстаивать свое мнение в учебной группе [5, с. 76–77]. Старшие школьники, понимая всю необходимость навыков ведения дискуссии для дальнейшего социального и профессионального развития, выполняют подобные задания с энтузиазмом.

Анализ современных УМК по английскому языку показал, что пособие по английскому языку Дейва Спенсера *Gateway to the World* издательства Macmillan Education заслуживает пристального внимания в силу того, что оно основано на методике, развивающей навыки, актуальные для XXI века. Авторы фокусируют внимание участников образовательного процесса на развитии эмоционального интеллекта и критического мышления. Обращает на себя внимание тот факт, что работа над каждым текстом завершается заданием под рубрикой *Critical thinkers*, выполняя которое учащимся предлагается выразить мнение по проблематике прочитанного текста, используя представленную в нем информацию и данные из других источников с целью пояснить свое мнение и поделиться им с другими [6]. Более того, каждый раздел пособия включает в себя подраздел *Great learners, Great thinkers*, в котором учащимся предлагается высказать и обосновать свое мнение на основе просмотренного видеофрагмента и небольшого текста. Необходимо отметить, что эта методика используется автором на всех уровнях владения английским языком, начиная с А1+, с рекомендуемым количеством часов в неделю 2 и более, то есть может быть применена на базовом и углубленном уровне средней и старшей школы.

В нашем исследовании мы исходим из того, что в основе формирования любого знания и критического познания мира лежит понимание причинно-следственных связей событий и явлений. Следовательно, развивать навыки критического мышления необходимо с раннего возраста. В противном случае решение сложных практических задач станет для индивида затруднительным или невозможным. Особенность дисциплины «Иностранный язык» состоит в том, что на первый план выходит задача овладеть базовой лексикой и грамматикой.

В преломлении к теме исследования отметим, что необходимо дать учащимся четкое представление о средствах, актуализирующих причинно-следственные отношения и отработать их употребление в заданиях различного типа, что на сегодняшний день представлено в УМК в крайне ограниченном виде либо отсутствует вовсе. Ниже приведем примеры практических заданий, которые были успешно апробированы авторами на занятиях по чтению с учащимися старшей школы и студентами младших курсов вуза.

Задание 1. Цель задания – отработать выявление и понимание причинно-следственных связей на уровне предложения. Здесь важно включить в задание предложения с различными языковыми средствами причины и следствия.

1. Read the following sentences carefully. Each sentence contains a cause and an effect.
2. Underline the part of the sentence that represents the cause and circle the part that represents the effect.
3. Explain the relationship between the cause and effect in your own words.

Example: *Due to injury, the team captain was forced to withdraw from the match. Cause: due to the injury (underline). Effect: the captain was forced to withdraw (circle). Explanation: The injury was the reason (cause) the captain could not play, so he withdrew (effect)*

a) Since she studied hard, Maria passed the exam with flying colors.

b) The roads were slippery because of the ice, so several accidents occurred.

c) Due to the teacher's clear explanation, the students understood the concept quickly.

d) As a result of the company's poor sales, several employees were laid off.

e) Because he forgot to set an alarm, Tom was late for his job interview.

f) The new law was introduced in response to the increasing number of environmental issues.

g) Owing to a sudden drop in temperature, the lake froze overnight.

j) As a consequence of the factory's pollution, the river's fish population decreased significantly.

4. Answer the questions: What are some common words and phrases that signal a cause-and-effect relationship? Can the cause-and-effect parts of a sentence sometimes be reversed? If so, give an example.

5. Make two of your own sentences that demonstrate a cause-and-effect relationship using different connectors (e.g., because, due to, as a result).

Подобные задания позволяют пошагово проработать изученную теорию и применить её как в предложенных, так и в собственных высказываниях

Задание 2. Цель задания: глубже познакомить учащихся со структурой причинно-следственных связей и улучшить их способность распознавать эти связи как в письменной, так и в устной форме на английском языке. Приведем фрагмент текста и задания к нему.

Urbanization has significantly transformed societies around the world. As a result of the increasing population in urban areas, the demand for housing, infrastructure, and resources has surged. This rapid growth has led to the expansion of cities into natural habitats, causing a decline in biodiversity. Because more land is required for construction, forests are being cleared, which results in habitat loss for many species.

Moreover, the concentration of people and industries in cities has caused a rise in air and water pollution. Due to the higher number of vehicles and factories, the emission of harmful gases has increased, contributing to poor air quality and health issues among urban dwellers. Consequently, many cities now struggle with problems such as smog and respiratory diseases.

1. Read the text above carefully. Identify the cause-and-effect relationships presented in each sentence. 2. Underline the cause in each sentence and circle the effect. 3. List all the connectors or phrases used to show cause and effect relationships in the text. 4. Explain how these connectors link the cause and effect in each identified relationship. 5. Answer the questions: Which cause and effect connectors were used the most in the text? Can you think of other connectors that could be used to express similar relationships? 3. Write a short paragraph on a different topic (e.g., climate change, technology, education) using at least three different cause and effect connectors.

Предложенный алгоритм работы может быть применён как к специально сгенерированным по параметрам и целям задания текстам, так и к любому тексту, предложенному для изучения в конкретном УМК.

Задание 3. Цель – выражение мнения с использованием причинно-следственных связей. Обучающимся предлагается выразить свое мнение и обосновать его, используя средства актуализации причинно-следственных связей.

1. Read the statement below and form your own opinion on the issue. 2. Write a short paragraph (150-200 words) expressing your opinion, clearly explaining the cause-and-effect relationships that support your argument. 3. Use at least four different cause and effect connectors (e.g., because, due to, as a result of, consequently, therefore, since, thus, owing to).

"Social media has both positive and negative effects on teenagers' communication skills. However, many people believe that its negative impact outweighs the positive."

In your essay answer the following questions:

– What are the main causes of the negative impact of social media young people?

– How do these causes lead to specific effects on individuals' communication skills?

– Can the positive effects of social media balance out the negatives? Why or why not?

4. Check the following:

– Did you use at least four different cause and effect connectors?

– Is your opinion clearly stated and supported by logical cause and effect relationships?

– Does your paragraph follow a clear and coherent structure?

Работа с подобными заданиями требует более высокого уровня владения иностранным языком, однако при четкой постановке задачи и предоставлении учащимся пошагового алгоритма действий они успешно с ними справятся.

В заключение отметим, что данное исследование было посвящено разработке возможного подхода к обучению старшеклассников читательской грамотности в связи с тем, что чтение является основным источником и способом обработки информации при обсуждении разнообразных проблем, затрагиваемых в текстах по иностранному, а именно – английскому языку.

Учитывая возможные сложности, возникающие у школьников при обучении корректному изложению своих умозаключений в ходе обсуждения или дискуссии, в статье предложен определенный алгоритм действий и ряд конкретных заданий для работы с текстами различной тематики на старшей ступени обучения. Представляется, что более глубокое погружение в сферу причинно-следственных отношений и способов их актуализации, а также осознание текстообразующего потенциала данного явления позволит учащимся развивать навыки критического чтения на уроках по английскому языку. Перспектива исследования состоит в том, чтобы разработать и предъявить комплекс практических заданий для развития читательской грамотности учащихся средней и старшей ступени обучения на уроках по критическому чтению англоязычных текстов.

Библиографический список

1. Юрин А.В. *Причинные союзы современного английского языка*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Москва, 1961.
2. Dijk van T.A. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague, Monton, 1981.
3. Афанасьева О.В., Дули Дж., Михеева И.В., Эванс В. *Английский язык. 10 кл. Базовый уровень*: учебник для общеобразовательных организаций. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2016: 64–65.
4. Сенин В.А. *Психология решения нестандартных задач*. Санкт-Петербург: Речь, 2009.
6. Баранова К.М., Дули Д., Копылова В.В. и др. *Английский язык. 11 кл.*: учебник. Москва: Express Publishing: Просвещение, 2021: 76–77.
7. Spencer D. *Gateway to the World B1 Student's Book*. Macmillan Education, 2021.

References

1. Yurin A.V. *Prichinnye soyuzy sovremennogo anglijskogo yazyka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 1961.
2. Dijk van T.A. *Studies in the Pragmatics of Discourse*. The Hague, Monton, 1981.
3. Afanas'eva O.V., Duli Dzh., Miheeva I.V., `Evans V. *Anglijskij yazyk. 10 kl. Bazovyj uroven'*: uchebnik dlya obscheobrazovatel'nyh organizacij. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2016: 64-65.
4. Cenin V.A. *Psihologiya resheniya nestandartnyh zadach*. Sankt-Peterburg: Rech', 2009.
6. Baranova K.M., Duli D., Kopylova V.V. i dr. *Anglijskij yazyk. 11 kl.:* uchebnik. Moskva: Express Publishing: Prosveschenie, 2021: 76-77.
7. Spencer D. *Gateway to the World B1 Student's Book*. Macmillan Education, 2021.

Статья поступила в редакцию 21.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-79-83

Bystray E.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: bistraieb@cspu.ru*
Skorobrenko I.A., *teaching assistant, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru*
Shtykova T.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of German Language and German Language Teaching Methods, South-Ural State Humanities-Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: shtykovatv@cspu.ru*

IMPLEMENTATION OF SCAFFOLDING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS: FROM MICROTEACHING TO METHODOLOGICAL AND LANGUAGE MENTORING. The article reveals a problem of using scaffolding technology, microteaching, methodological and language mentoring in the process of professional training of future foreign language teachers. The purpose of the article is to present and analyze the experience of using scaf-

folding technology in the holistic process of professional training of future foreign language teachers, and the scaffolding technology is considered by the authors as a technology that allows facilitating the way of future foreign language teachers from microteaching to methodological and language mentoring. The article provides an analysis of the views of scientists and practicing teachers on the pedagogical problem of using scaffolding and microteaching technology in working with students. The analysis of the scientists' works allow to state that, although this problem is currently of great interest to the scientific community, it nevertheless remains insufficiently studied and requires further research. The article presents and summarizes the material collected by the authors on the scientific problem being studied, clarifies the concepts of scaffolding and microteaching, and introduces the concept of methodological and language mentoring into scientific circulation. Features of organizing students' work in the format of microteaching, methodological and language mentoring are identified and described. The idea is substantiated that the use of scaffolding technology in working with students allows for pedagogical support to be provided in a measured and reasonable manner, and as students' independence increases and they master the necessary competencies, the share of this support decreases, gradually reducing it to zero. Based on the analysis of the results of the authors' own pedagogical observations, generalization of personal pedagogical experience, it is established that the implementation of scaffolding technology in combination with microteaching, methodological and language mentoring contributes to the activation of students' subjective position, which has a positive effect on their academic and professional motivation. The authors conclude that the use of scaffolding technology, microteaching, methodological and language mentoring by higher education teachers in their work with students allows them to train students most effectively for industrial (pedagogical) practice and the procedure of demonstration exam on foreign language teaching methods, and as a result of mastering the main professional educational program – for successful professional-pedagogical activity in educational organizations.

Key words: **teacher training, scaffolding, microteaching, methodology and language mentoring, pedagogical support**

***Е.Б. Быстрай**, д-р пед. наук, проф., зав. каф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: bistraieb@cspu.ru*

***И.А. Скоробренко**, асс., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: skorobrenkoia@cspu.ru*

***Т.В. Штыкова**, канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: shtykovatv@cspu.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СКАФФОЛДИНГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ: ОТ МИКРОПРЕПОДАВАНИЯ К МЕТОДИКО-ЯЗЫКОВОМУ МЕНТОРСТВУ

В статье раскрывается проблема использования технологии скаффолдинга, микропреподавания и методико-языкового менторства в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка. Целью статьи является репрезентация и анализ опыта применения технологии скаффолдинга в целостном процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, причем технология скаффолдинга рассматривается авторами как технология, позволяющая облегчить путь будущих учителей иностранного языка от микропреподавания к методико-языковому менторству. В статье приведен анализ взглядов ученых и практикующих педагогов на педагогическую проблему применения в работе со студентами технологии скаффолдинга и микропреподавания. Анализ работ ученых позволил констатировать, что, хотя указанная проблема представляет на сегодняшний день достаточно большой интерес для научного сообщества, тем не менее остается недостаточно изученной и требует дальнейших исследований. В статье представлен и обобщен собранный авторами материал по исследуемой научной проблеме, уточняются понятия скаффолдинга и микропреподавания, вводится в научный оборот понятие методико-языкового менторства. Выделяются и описываются особенности организации работы студентов в формате микропреподавания и методико-языкового менторства. Обосновывается идея о том, что использование технологии скаффолдинга в работе со студентами позволяет оказывать педагогическую поддержку дозированно и обоснованно, а по мере увеличения самостоятельности студентов и освоения ими необходимых компетенций уменьшать долю данной поддержки, постепенно сводя ее к нулю. На основании анализа результатов собственного педагогического наблюдения авторов, обобщения личного педагогического опыта устанавливается, что реализация технологии скаффолдинга в сочетании с микропреподаванием и методико-языковым менторством способствует активизации субъектной позиции студентов, что положительно сказывается на их учебной и профессиональной мотивации. Авторы приходят к выводу о том, что использование преподавателями высшей школы в работе со студентами технологии скаффолдинга, микропреподавания и методико-языкового менторства позволяет наиболее эффективно подготовить их к прохождению производственной (педагогической) практики и процедуре демонстрационного экзамена по методике обучения иностранному языку, а в результате освоения основной профессиональной образовательной программы – к успешной профессионально-педагогической деятельности в условиях образовательных организаций.

Ключевые слова: **подготовка учителей, скаффолдинг, микропреподавание, методико-языковое менторство, педагогическая поддержка**

Работа выполнена при поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева», тема научно-исследовательской работы по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнёров «Применение технологии скаффолдинга как фактор профессионального становления будущих учителей», рег. № МК-68-2024 от 31.05.2024 г. Авторы выражают благодарность за финансовую поддержку исследования

Актуальность исследования обусловлена тем, что тенденции развития высшего образования, такие как его ориентация на личность обучающегося и ее развитие, практико-ориентированный характер профессиональной подготовки студентов, повышение роли их самостоятельной работы обусловливают необходимость поиска новых технологий работы с контингентом обучающихся. Мы полагаем, что одной из таких технологий является скаффолдинг, пронизывающий весь процесс профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка и полностью соответствующий современным требованиям к системе высшего образования.

Цель исследования состоит в представлении и анализе опыта применения технологии скаффолдинга в целостном процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка, охватывающем путь от освоения студентами материала лингвистических и методических дисциплин до осуществления самостоятельного преподавания студентам младших курсов в формате методико-языкового менторства.

Основная задача исследования состоит в теоретическом осмыслении и практической реализации возможностей технологии скаффолдинга в работе со студентами факультета иностранных языков – будущими учителями на всех этапах их профессионального становления (теоретическое обучение, методическая подготовка, микропреподавание, методико-языковое менторство).

Основными методами, использованными нами в ходе исследования, являются контент-анализ литературных источников по проблеме исследования, педагогическое наблюдение, обобщение личного педагогического опыта авторов, анализ и синтез научно-методической информации по проблемам применения технологии скаффолдинга в высшей школе и реализации методико-языкового менторства в студенческой среде, индукция и дедукция.

Ключевыми **технологиями работы с обучающимися** в рамках подготовки данной статьи выступили технология скаффолдинга и технология обучения в сотрудничестве, ведущими **формами работы обучающихся** стали социальные формы работы, проявляющиеся в организации их парного и группового взаимодействия. Материалы практического характера для подготовки статьи собраны авторами в процессе естественного наблюдения за ходом учебных занятий, в рамках которых преподавателями реализовывались технологии скаффолдинга, а студенты осуществляли методико-языковое менторство, когда старшекурсники разрабатывали занятия по иностранному языку и проводили их в аудитории своих младших коллег.

Научная новизна исследования состоит в необходимости актуализации технологии скаффолдинга на современном этапе развития лингвообразования в Российской Федерации и мире, а также в раскрытии потенциала данной педагогической технологии в условиях практико-ориентированной подготовки будущих учителей иностранного языка.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении и конкретизации содержания таких понятий, как скаффолдинг, микропреподавание и методико-языковое менторство. Практическая значимость проделанной работы состоит в анализе авторами статьи собственного педагогического опыта в области применения технологии скаффолдинга в целостном процессе лингвометодической подготовки будущих учителей иностранного языка. Данный опыт может быть использован организаторами образования и практикующими педагогами в высшей школе на факультетах филологической направленности.

С целью более глубокого осмысления проблемы использования технологии скаффолдинга в высшем образовании гуманитарной направленности считаем целесообразным рассмотреть теоретико-методологическое поле по данному

вопросу. В современной педагогической литературе скаффолдинг обычно рассматривается как технология, позволяющая систематизировать обучающее и воспитательное воздействия на личность обучающихся, а также максимально активизировать потенциал каждого студента, его способности и возможности, что достигается посредством специальным образом организованной педагогической поддержки со стороны преподавателя вуза (которая постепенно ослабевает, предоставляя студенту большую самостоятельность в действиях и принятии решений) и оптимизацией постановки учебных задач [1]. Г.А. Дубинина определяет скаффолдинг как «создание конструкции учебной деятельности, при которой преподаватель облегчает студенту усвоение материала, помогает продвигаться от простого к сложному» [2, с. 52]. Следовательно, преподаватель педагогического вуза, выступающий в процессе реализации технологии скаффолдинга как участник педагогической коммуникации, создает максимально комфортные условия для самореализации обучающихся и мотивирует их к самостоятельности и уверенности в себе, что является одним из важнейших факторов их профессионального становления.

По мнению И.Я. Жебраткиной, В.В. Романова, И.В. Чивилевой и О.И. Князьковой, реализация технологии скаффолдинга способствует более продуктивному обучению иностранному языку, будучи механизмом, гарантирующим успешность овладения иноязычной коммуникативной компетенцией посредством использования целесообразных учебным задачам опор [3]. Полностью соглашаясь с данной педагогической позицией, мы полагаем, что системное и целенаправленное использование преподавателями вузов технологии скаффолдинга позволяет оптимизировать управление учебным процессом и сделать его максимально рациональным, эффективным, плодотворным, что выражается в адаптации данного процесса к текущему уровню подготовленности обучающихся. Это, в свою очередь, позволяет совершенствовать образовательную среду вуза, делая ее психологически комфортной и безопасной для всех субъектов образовательного процесса, а также положительно влияет на развитие учебной мотивации студентов, которая представляет собой «запускной механизм» любой деятельности, в том числе и познавательно-практической.

Как справедливо отмечают А.Р. Калачев и Т.В. Пушкарева, «выстроенная педагогическая система вуза позволяет сформировать у будущего специалиста такие личностные структуры и способности, которые помогли бы ему самостоятельно ориентироваться в профессиональном поле» [4, с. 185]. Одним из наиболее успешных путей реализации технологии скаффолдинга на факультете иностранных языков в педагогическом вузе является методико-языковое менторство, которое заключается в лингвопедагогическом взаимодействии студентов старших и младших курсов, изучающих иностранный язык. Методико-языковое менторство мы определяем как лингвометодическое взаимодействие студентов старших и младших курсов с целью обмена опытом в области преподавания иностранного языка. Подготовка к реализации методико-языкового менторства требует определенных усилий как со стороны студента, так и со стороны преподавателя. Осваивая под руководством преподавателей основы теории и практики иностранного языка, методику его преподавания, обучающиеся совершенствуют свои лингвистические знания и методическое мастерство. Преподаватель в ходе практических занятий анализирует уровень языковой и методической подготовки студентов, указывает им на ошибки, дает рекомендации, помогающие самосовершенствоваться в языковом и методическом планах, оказывает необходимую помощь и поддержку при выполнении заданий. После прохождения соответствующей подготовки в рамках практических занятий по практике устной и письменной речи, а также по методике обучения иностранному языку обучающиеся могут приступать к реализации методико-языкового менторства, в рамках которого они уже самостоятельно разрабатывают занятия и проводят их в аудитории студентов младшего возраста, что способствует интенсификации их предметной и методической подготовки. Реализация технологии скаффолдинга проявляется здесь именно в том, что педагогическая поддержка преподавателя постепенно сходит на нет, и обучающимся предоставляется максимальная самостоятельность и свобода действий в выборе методических приемов и лингвистического уровня сложности заданий.

В целях наиболее успешной реализации технологии скаффолдинга в процессе профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка преподавателями вуза осуществляется управляемый контроль за их деятельностью, который по мере освоения студентами необходимых компетенций ослабляется и постепенно сходит на нет. На занятиях по практике устной и письменной речи обучающиеся под руководством преподавателя знакомятся с лингвистическим материалом в рамках разнообразных разговорных тем, содержащих такие структурные элементы, как вокабуляр по теме, речевые формулы и клише, фразеологические единицы, табуированная лексика, наименования реалий в странах изучаемого языка, национально и культурологически окрашенные лексические единицы, стереотипно обусловленные особенности иностранного языка, коммуникативного поведения в определенных ситуациях взаимодействия с носителями иностранного языка и так далее. Данный материал обучающиеся закрепляют и совершенствуют в процессе подготовки устных сообщений, презентаций, диалогов-экспромтов, деловых игр, а также письменных работ, таких как личное и деловое письмо, эссе, аналитическая статья, рекламный проспект, обзор на фильм или книгу. Такая организация учебной деятельности студентов полностью коррелирует с методической позицией Е.А. Бароненко, Л.А. Беловой и А.В. Слабышевой, по мнению которых «студенты учатся лучше и научатся большему, когда в процессе обучения они могут активно использовать имеющийся у них личный опыт» [5, с. 184].

Роль преподавателя состоит в анализе работ обучающихся и оказании достаточной и необходимой помощи в совершенствовании их языковой подготовки. Так, например, преподаватель ведет документацию по оценке языковой подготовки студентов в виде чек-листов, а студенты, соответственно, заполняют дневник самооценки, позволяющий отслеживать степень успешности освоения учебного материала. Преподаватель корректирует ответы обучающихся, при необходимости помогает в выборе иноязычных лексических и грамматических средств, позволяющих придать продукту устной или письменной речи большую выразительность, образность и яркость. По мере повышения успешности выполнения обучающимися заданий помощь преподавателя ослабевает, а обучающимся предоставляется большая степень самостоятельности, предполагающая в то же время повышение ответственности за результаты учебного труда с их стороны.

Одновременно с языковой подготовкой обучающихся в рамках освоения ими языковых дисциплин технология скаффолдинга эффективно реализуется на занятиях по методическим дисциплинам («Методика обучения и воспитания», «Проектирование урока по требованиям ФГОС»). Обучающиеся знакомятся с нормативными основами преподавания иностранных языков в современной школе, осваивают современные образовательные технологии и интерактивные методы обучения иностранным языкам. После этого под руководством преподавателя и с его помощью обучающиеся проектируют учебные занятия и их фрагменты, составляют технологические карты уроков. В ходе данной работы преподаватель по мере необходимости консультирует студентов, помогает им выстроить ход занятий наиболее грамотно и корректно, осуществляет педагогическую поддержку в подборе соответствующего методического инструментария. По мере совершенствования методической подготовки обучающихся им предоставляется все большая самостоятельность и инициативность, что заключается в проведении ими в своей академической группе фрагментов реальных школьных уроков в режиме микропреподавания, которое может быть реализовано как на занятиях методического характера, так и на занятиях по практике устной и письменной речи.

Микропреподавание мы определяем как особым образом организованную в рамках процесса профессиональной подготовки будущих учителей в вузе квазипрофессиональную деятельность студентов, которая способствует компактной по времени репрезентации школьного образовательного процесса, состоящей в воспроизведении школьного урока или его фрагментов, а также ситуаций педагогического взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Школьный микроурок, проводимый студентами в рамках учебных занятий в вузе, позволяет студенту, демонстрирующему фрагмент учебного занятия, на недолгое время (обычно от 5 до 15 минут) примерить на себя роль педагога, а остальным студентам – перевоплотиться в школьников.

Вслед за Г.С. Трофимовой и М.М. Степановой мы полагаем, что микропреподавание благотворно влияет на сохранение и развитие учебной мотивации обучающихся, что, в свою очередь, положительно сказывается на овладении ими общепрофессиональными и специальными компетенциями по осваиваемой специальности [6]. К примеру, на занятиях по практической грамматике немецкого языка студенты получают задание не просто выучить новое грамматическое правило и отработать его посредством выполнения разнообразных упражнений, а через проведение микроурока презентовать материал в виде корректных способов семантизации и активизации грамматического материала через применение подстановочных, трансформационных, репродуктивных упражнений. Дальнейшая работа предполагает дискуссию с участием преподавателя, нацеленную на обсуждение проведенного фрагмента урока, что в полной мере коррелирует с методической позицией Е.С. Семеновой, которая утверждает, что микропреподавание предполагает не только проектирование и проведение фрагментов уроков, но и их методико-дидактический анализ на занятиях по методике преподавания [7]. В дискуссионном режиме обсуждаются соответствие выбранных методов и технологий обучения поставленным задачам микроурока и особенностям учебного материала, логика конструирования хода учебного занятия, соблюдение принципов системности, доступности, посильности и наглядности, которая, в свою очередь, предполагает оценку качества используемой цифровой и классической наглядности в соответствии с поставленными целями и задачами микроурока. Также анализу подвергается корректность использования обиходно-дидактической лексики учителя иностранного языка, степень организованности проводящего фрагмента учебного занятия, уровень охвата учебной аудитории и вовлечения ее в активную деятельность, способность и готовность проводящего микроурок осуществлять обратную связь, развивать и поддерживать устойчивый познавательный интерес ученической аудитории, а также уместность и степень творчества и креативности.

По мнению А.К. Умирбековой, микропреподавание позволяет констатировать проблемные зоны в методической деятельности студентов и охарактеризовать их, что позволит оптимизировать работу и совершенствовать педагогическую деятельность студентов в дальнейшем [8]. Полностью соглашаясь с данной позицией, мы полагаем, что микропреподавание не только позволяет реализовывать технологию скаффолдинга и осуществлять «дозированную» поддержку студентов в их квазипрофессиональной деятельности, но и вносит существен-

ный вклад в подготовку будущих учителей иностранного языка к прохождению производственной (педагогической) практики в образовательных организациях, а также способствует оптимизации подготовки студентов к осуществлению процедуры демонстрационного экзамена по методике обучения иностранному языку. В самом деле, оценка микроурока на основе приведенных нами выше критериев позволяет выделить его преимущества и недостатки, сильные и слабые стороны, которые были проявлены и обнаружены в процессе микропреподавания. Студент, проводящий микроурок, академическая группа и преподаватель в режиме дискуссии также обсуждают уровень достижения целей и задач микроурока, планируемых результатов, а также степень сформированности универсальных учебных действий у участников занятия. Поскольку для формирования психологически комфортной и безопасной образовательной среды крайне важным представляется эмоциональный фон занятия, по результатам микропреподавания проводится рефлексия эмоционального состояния обучающихся, в ходе которой студенты оценивают микроурок с позиций эмоционального состояния (положительно, нейтрально, отрицательно). Таким образом, реализация микропреподавания в процессе подготовки будущих учителей иностранного языка позволяет, с одной стороны, активно использовать технологию скаффолдинга в работе со студентами, когда по мере необходимости им оказывается педагогическая поддержка, которая постепенно ослабевает, а с другой стороны, позволяет успешно подготовить будущих учителей к реализации более совершенной, технически и методически насыщенной квазипрофессиональной деятельности в формате методико-языкового менторства, предоставляющего им наибольшую степень свободы в преподавании и открывающего широкие возможности для методической и профессиональной самореализации.

Для более пристального рассмотрения феномена методико-языкового менторства обратимся к определениям менторинга и менторской деятельности. Наиболее полное определение сущности менторинга как образовательного феномена содержится, на наш взгляд, в трудах С. В. Фроловой и Н. Д. Базарновой, которые утверждают, что «функциональным ядром менторинга является развитие компетенций, личностное развитие, развитие отношений» [9, с. 216]. Как справедливо утверждают Е. А. Челнокова, И. Д. Сулимова и Н. М. Григорян, менторская деятельность «создает возможность осознать необходимость получения профессиональных знаний для реализации своих профессиональных намерений, включиться в профессиональную практическую деятельность» [10, с. 94]. Принимая концептуальные положения приведенных выше позиций и в целом соглашаясь с ними, под методико-языковым менторством мы понимаем самостоятельную работу студентов старших курсов по проектированию и проведению целостных учебных занятий со студентами младших курсов, направленную на обмен методическим опытом и совершенствование языковой подготовки всех участников данного квазипрофессионального лингвистически опосредованного взаимодействия. Занятия, проведенные в режиме реализации методико-языкового менторства, позволяют обучающимся старших курсов пополнить собственную «методическую копилку», развивают их креативность и творческий потенциал, могут служить отправной точкой для модификации в свете тенденций развития языкового образования традиционных, классических упражнений. Подобный режим работы будущих учителей иностранного языка способствует не только более глубокому изучению программного материала, но и позволяет разрядить учебную обстановку, внести разнообразие в образовательный процесс, что позитивно сказывается на результатах обучения и повышает интерес всех субъектов образовательного процесса к занятиям. Организация работы студентов в подобном режиме базируется на технологии педагогического скаффолдинга, который предполагает постепенную передачу инициативы от преподавателя к самим обучающимся по мере совершенствования их предметной и методической подготовки.

Организация работы студентов в режиме методико-языкового менторства помогает эффективно подготовить их к прохождению производственной (педагогической) практики в образовательных организациях, позволяя расширять профессиональный кргозор, развиваться в методическом плане, адаптироваться к реалиям современного школьного образования. Разнообразные задания, подготовленные студентами-старшекурсниками, позволяют активизировать речевую деятельность студентов младших курсов на иностранном языке, а самим студентам-старшекурсникам позволяют преодолевать профессиональные барьеры и интегрироваться в поле профессионально-педагогической деятельности. Однако эффективность занятия зависит от корректного выбора заданий и игр студентами, проводящими занятие, от грамотной адаптации того или иного учебного материала к конкретной учебной ситуации. Задания игрового характера позволяют активно вовлекать студентов младших курсов в процесс изучения иностранного языка, стимулируя их познавательный интерес и мотивацию, помогая расширить словарный запас и активизировать уже сформированный вокабуляр, развить навыки понимания контекста и грамматических структур, а также активно использовать язык в практических коммуникативных ситуациях [11]. Все это способствует более эффективному освоению языка и повышению уверенности обучающихся в использовании его в реальной межкультурной коммуникации и профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, реализация методико-языкового менторства вносит существенный вклад в методическое становление учителя иностранного языка и позволяет мотивировать его к более глубокому изучению языка и профессиональному самосовершенствованию.

В качестве заключения следует отметить, что в ходе работы со студентами, охватывающей путь от микропреподавания к методико-языковому менторству через реализацию технологии скаффолдинга, предполагающего оказание необходимой педагогической помощи и поддержки обучающимся, которая по мере повышения их самостоятельности в учебной и квазипрофессиональной деятельности, а также освоения ими необходимых компетенций постепенно уменьшается и сходит на нет, нами установлено, что подобная работа позволяет совершенствовать методическую и лингвистическую подготовку будущих учителей иностранного языка. Организация работы студентов в подобном режиме позволяет им увидеть и понять, как наиболее эффективно формировать языковые навыки и развивать речевые умения у обучающихся, как выстроить дальнейшую траекторию учебного процесса. Учебно-методическая деятельность в относительно непринужденной обстановке располагает к открытому взаимодействию студентов старших и младших курсов как друг с другом, так и, по мере необходимости, с педагогом. Студенты старших курсов совершенствуют свое методическое мастерство, а студенты младших курсов меньше боятся совершить ошибки в речи, узнают новую информацию благодаря игровым формам организации учебной деятельности (например, изучают новые лексические единицы, которые не встречали раньше), обращают внимание друг друга на соблюдение грамматических правил, исправляют ошибки и стремятся улучшить свои языковые знания.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что использование преподавателями факультета иностранных языков технологии скаффолдинга помогает максимально активизировать субъектную позицию студента, позволяя ему постепенно отказываться от помощи преподавателя и максимально эффективно действовать самостоятельно. Обращение к технологии скаффолдинга на этапе учебной деятельности будущих учителей иностранного языка в режиме микропреподавания позволяет оказывать им педагогическую поддержку дозированно и, по мере необходимости, эффективно подготовить их к более совершенному формату квазипрофессиональной деятельности – методико-языковому менторству. В свою очередь, методико-языковое менторство дает возможность максимально реализовать творческий и профессиональный потенциал будущего учителя иностранного языка, осуществить эффективное взаимодействие студентов старших и младших курсов, способствующее обмену опытом между ними. Организация работы со студентами, возможности и особенности реализации которой представлены в данной статье и подкреплены личным педагогическим опытом авторов, позволяет более эффективно подготовить студентов к прохождению производственной (педагогической) практики в образовательных организациях и к процедуре демонстрационного экзамена по методике обучения иностранному языку, а в дальнейшем – к профессионально-педагогической деятельности в школе.

Проблема, рассматриваемая в данной статье, характеризуется, на наш взгляд, относительно малой изученностью, а потому требует дальнейших исследований. Перспективы последующей работы в плоскости данной научной проблемы мы видим в обобщении накопленного опыта и его представлении в виде разработки учебных и учебно-методических пособий для студентов, реализующих микропреподавание и методико-языковое менторство. Также актуальным нам представляется применение полученного опыта в рамках работы со студентами других профилей подготовки педагогов, у которых иностранный язык является второй специальностью (например, у обучающихся по профилям подготовки «История. Английский язык», «Начальное образование. Английский язык» и др.).

Библиографический список

1. Быковских О.И. Скаффолдинг как вид педагогической поддержки при реализации предметно-языкового интегрированного обучения. *Научно-методический электронный журнал «Калининградский вестник образования»*. 2022; № 2 (14): 22–29.
2. Дубинина Г.А. Применение учебного скаффолдинга при контентно-языковом интегрированном обучении профильным дисциплинам вуза. *Гуманитарные науки. Вестник финансового университета.* 2022; № 12; 1: 51–55.
3. Жебраткина И.Я., Романов В.В., Чивилева И.В., Князькова О.И. Педагогическая «поддержка» в обучении грамматике иностранного языка: коммуникативный подход. *Вестник педагогических наук.* 2024; № 2: 131–137.
4. Калачев А.Р., Пушкарева Т.В. Формирование конкурентоспособности будущего педагога в вузе. *Глобальный научный потенциал.* 2023; № 4 (145): 184–186.
5. Бароненко Е.А., Белова Л.А., Слабышева А.В. Креативная иноязычная дидактическая среда как одна из форм развития коммуникативной компетенции. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2016; № 6-3 (60): 183–186.
6. Трофимова Г.С., Степанова М.М. Технология микропреподавания в методической подготовке преподавателя иностранного языка в магистратуре многопрофильного вуза. *Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова.* Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2015; Т. 21, № 2: 168–171.

7. Семенова Е.С. Формирование профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка в условиях реализации нового ФГОС ООО. *Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева.* 2016; № 2 (90): 170–176.
8. Умирбекова А.К. Состояние подготовленности учителей и студентов к реализации новых походов в преподавании и обучении в условиях обновленного общего среднего образования. *Вестник Кыргызско-Российского Славянского университета.* 2019; Т. 19; № 2: 112–116.
9. Фролова С.В., Базарнова Н.Д. Наставничество и менторинг: анализ понятий. *Проблемы современного педагогического образования.* 2018; № 61-2: 213–216.
10. Челнокова Е. А., Сулимова И. Д., Григорян Н. М. Технологии тьюторства в системе высшего образования. *Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки.* 2017; № 4 (42): 91–95.
11. Милосердова Е.М., Морозов Е.А. Игровые механики как педагогические технологии для повышения мотивации студентов при изучении русского языка как иностранного. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2024; Т. 29, № 3: 724–733.

References

1. Bykovskih O.I. Skaffolding kak vid pedagogicheskoj podderzhki pri realizacii predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya. *Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal «Kaliningradskij vestnik obrazovaniya».* 2022; № 2 (14): 22-29.
2. Dubinina G.A. Primenenie uchebnogo skaffoldinga pri kontentno-yazykovom integrirovannom obuchenii profil'nym disciplinam vuza. *Gumanitarnye nauki. Vestnik finansovogo universiteta.* 2022; № 12; 1: 51-55.
3. Zhebratkina I.Ya., Romanov V.V., Chivileva I.V., Knyaz'kova O.I. Pedagogicheskaya «podderzhka» v obuchenii grammatike inostrannogo yazyka: kommunikativnyj podhod. *Vestnik pedagogicheskih nauk.* 2024; № 2: 131-137.
4. Kalachev A.R., Pushkareva T.V. Formirovanie konkurentosposobnosti buduschego pedagoga v vuze. *Global'nyj nauchnyj potencial.* 2023; № 4 (145): 184-186.
5. Baronenko E.A., Belova L.A., Slabysheva A.V. Kreativnaya inoyazychnaya didakticheskaya sreda kak odna iz form razvitiya kommunikativnoj kompetencii. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2016; № 6-3 (60): 183-186.
6. Trofimova G.S., Stepanova M.M. Tehnologiya mikroprepodavaniya v metodicheskoj podgotovke prepodavatelya inostrannogo yazyka v magistrature mnogoprofil'nogo vuza. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova.* Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika. 2015; T. 21, № 2: 168-171.
7. Semenova E.S. Formirovanie professional'noj kompetentnosti buduschih uchitelej inostrannogo yazyka v usloviyah realizacii novogo FGOS OOO. *Vestnik Chuvashskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. I.Ya. Yakovleva.* 2016; № 2 (90): 170-176.
8. Umirbekova A.K. Sostoyanie podgotovlennosti uchitelej i studentov k realizacii novyh pohodov v prepodavanii i obuchenii v usloviyah obnovlennogo obschego srednego obrazovaniya. *Vestnik Kyrgyzsko-Rossijskogo Slavyanskogo universiteta.* 2019; T. 19; № 2: 112-116.
9. Frolova S.V., Bazarnova N.D. Nastavnichestvo i mentoring: analiz ponyatij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2018; № 61-2: 213-216.
10. Chelnokova E. A., Sulimova I. D., Grigoryan N. M. Tehnologii t'yutorstva v sisteme vysshego obrazovaniya. *Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki.* 2017; № 4 (42): 91-95.
11. Miloserdova E.M., Morozov E.A. Igrovye mehaniki kak pedagogicheskie tehnologii dlya povysheniya motivacii studentov pri izuchenii russkogo yazyka kak inostrannogo. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2024; T. 29, № 3: 724-733.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-83-86

Slepkina Yu.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Altai State Institute of Culture (Barnaul, Russia), E-mail: junona2006@mail.ru*

MUSICAL-EDUCATIONAL QUEST AS AN INNOVATIVE FORM OF EXTRACURRICULAR WORK IN CHILDREN'S MUSIC SCHOOL. The article deals with the issues of updating the forms of extracurricular work in the field of additional music education. The experience of adapting the quest as an entertaining form of leisure to the process of extracurricular musical and cognitive activity is presented. Characteristic features of extracurricular work at the DMSH, the basic foundations of interactive learning, meaning of musical and cognitive activity are highlighted and described. The article formulates a working definition of the concept of "musical and cognitive quest", reveals its structure and gives an example of the content. The developed version of the musical and educational quest is implemented in a specific educational process at the Children's Art School of the Altai State Institute of Culture. The presented material allows concluding that conducting musical and educational quests at schools increase the interest in musical art and activities, and bring diversity to the educational process.

Key words: **extracurricular activities, interactive, quest, musical and educational quest, game, theatricalization, musical and educational activities**

Ю.В. Слепкина*, канд. пед. наук, доц., Алтайский государственный институт культуры, г. Барнаул, E-mail: junona2006@mail.ru*

МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

В статье затрагиваются вопросы обновления форм внеклассной работы в сфере дополнительного музыкального образования. Представлен опыт адаптации квеста как развлекательной формы досуга к процессу внеурочной музыкально-познавательной деятельности. Выделяются и описываются характерные особенности внеклассной (внеурочной) работы в ДМШ, базовые основы интерактивного обучения, смысл музыкально-познавательной деятельности. В статье сформулировано рабочее определение понятия «музыкально-познавательный квест», раскрывается его структура и дается пример содержания. Разработанный вариант музыкально-познавательного квеста реализован в конкретном учебном процессе в Детской школе искусств Алтайского государственного института культуры. Представленный материал позволяет сделать вывод, что проведение музыкально-познавательных квестов в ДМШ позволяет повысить интерес обучающихся к музыкальному искусству и деятельности, внести разнообразие в образовательный процесс.

Ключевые слова: **внеклассная работа, внеурочная деятельность, интерактив, квест, музыкально-познавательный квест, игра, театрализация, музыкально-познавательная деятельность**

В настоящее время положительное воздействие занятий музыкальным искусством на развитие человека является общепризнанным фактом. Многовековая мировая музыкально-педагогическая практика и всевозможные психолого-педагогические исследования (Ю.Б. Алиев, Б.В. Асафьев, В.М. Бехтерев, Д.Б. Кабалевский, Е.В. Назайкинский, В.В. Петрушин, Л.А. Саккетти, В.Н. Шацкая и др.) доказывают высокую эффективность музыкального образования в социальном, личностном, духовно-нравственном становлении ребенка.

В российской образовательной практике обучение музыке осуществляется в различных формах дополнительного образования, самыми распространенными из которых являются детские музыкальные школы (ДМШ) и детские школы искусств (ДШИ).

Задачи, стоящие перед детскими музыкальными школами, достаточно четко определены в федеральных государственных требованиях дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства. Как отмечено в документе, «образовательное учреждение должно создать развивающую, образовательную среду, которая бы обеспечивала возможность организации творческой деятельности обучающихся путем проведения творческих мероприятий; организации музыкально-познавательной деятельности; использования в образовательном процессе современных образовательных технологий и эффективной самостоятельной работы обучающихся при поддержке педагогических работников» [1].

В последние годы в ДМШ и ДШИ большое внимание уделяется поиску новых способов активизации музыкально-познавательной деятельности: разрабатываются различные технологии, совершенствуются формы и методы организации музыкально-познавательной деятельности, которые были бы направлены на повышение интереса к занятиям музыкальным искусством, развитие мотивации и расширение музыкального кругозора обучающихся.

Многие педагоги-практики (Н.И. Астахова, Л.Н. Гиенко, Л.Г. Куликова, Н.В. Ягненкова и др.) считают, что интерактивные технологии являются наиболее эффективным средством активизации музыкально-познавательной деятельности. Ведь именно интерактив способен объединить большое количество людей и создать атмосферу, активизирующую их творческий потенциал.

Сегодня все большую популярность приобретает такая интерактивная форма организации молодежного досуга, как квест. Квест, основанный на интерактивных технологиях, может служить отличным педагогическим инструментом в рамках внеклассной работы ДМШ. Использование квестов пробуждает интерес обучающихся к изучаемым музыкальным дисциплинам, дает большие возможности для проявления своего творческого потенциала, находчивости, коммуникативных качеств. Одним из актуальных вопросов музыкально-педагогической практики становится адаптация квеста как изначально развлекательной формы к выполнению задач дополнительного музыкального образования. Поэтому цель нашего исследования состоит в раскрытии сущности музыкально-познавательного квеста как инновационной формы внеклассной работы в ДМШ. Достижение цели потребует решения ряда задач – определить значение внеклассной работы в ДМШ, обозначить базовые основы интерактивного обучения, раскрыть смысл музыкально-познавательной деятельности, дать рабочее определении понятия «музыкально познавательный квест», выявить его структуру и дать пример содержания.

Внеклассная воспитательная работа, проводимая педагогами ДМШ, играет важную роль в формировании ценностей, развитии личности и духовно-нравственных ориентиров учащихся. С.А. Смирнова определяет внеклассную работу как «организацию педагогом различных видов деятельности учащихся во внеурочное время, обеспечивающих необходимые условия для социализации личности ребенка» [2, с. 16]. По мнению Н.И. Астаховой, «внеурочная деятельность – это образовательная активность, которая выходит за рамки урока (учебного занятия) и может проходить вне класса, но направлена на содержание материала, заложенного в основной образовательной программе» [3, с. 7].

Важность внеклассной работы подчеркивалась многими педагогами-исследователями и практиками – С.Ю. Крыхтиной, А.В. Маланичевой, Г.П. Трофимовой, М.П. Тыриной, Е.А. Шаталовой и др. Обобщая их высказывания, можно говорить о том, что внеклассная (внеурочная) работа является важной составной частью образовательного процесса. Она играет решающую роль в гармоничном развитии личности ребенка. Внеклассная работа включает в себя различные мероприятия, которые выходят за рамки стандартных учебных занятий. Именно во внеклассной работе для детей открываются новые возможности для самовыражения. Во внеклассной работе у детей формируется познавательный интерес, пробуждается мотивация к занятиям, появляется желание развивать свои способности. Из этого следует, что внеклассная работа подразумевает познавательную деятельность, которая продолжает учебную деятельность.

Н.И. Шелихова выделяет следующие задачи внеклассной работы:

– формирование у ребенка положительной «Я-концепции»;
– развитие у детей навыков сотрудничества и работы в команде;
– формирование эмоционально-волевой сферы личности;
– развитие познавательного интереса: внеклассная работа не заставляет ребенка насильно заниматься какой-либо деятельностью, а, наоборот, создает простор для выбора [4].

Верный подбор форм внеурочной деятельности является ключевым фактором для улучшения педагогического взаимодействия. Из-за огромного разнообразия форм внеклассной работы единой их классификации не выделяется.

В настоящее время образовательный процесс в ДМШ претерпевает изменения, вводя новые образовательные технологии и формы взаимодействия преподавателей с учениками. Эти инновации направлены на стимулирование самостоятельной работы и активное участие детей в процессе обучения. Такая форма, как квест, способна аккумулировать в себе интересный сюжет, проблемную задачу и поисковый метод работы.

Само понятие «квест» пришло из сферы компьютерных игр в конце 90-х годов XX века. Тогда квест представлял собой интерактивную игру, сочетающую в себе ряд последовательных задач, решение которых являлось необходимым условием продвижения игрока по сюжету. Идея квеста заключалась в конечной цели, достичь которую можно, лишь последовательно выполнив все задания [5, с. 178].

В педагогике квесты получили широкое распространение с 1995 года, когда профессор Берни Додж из университета Сан-Диего предложил использовать в учебном процессе поисковую систему. Эта система предполагала поиск решения задачи через последовательное прохождение этапов, на каждом из которых необходимо было выполнить определенное действие или найти ключ для перехода на следующий уровень.

Использование квестов в образовании изначально планировалось для того, чтобы увлечь ребенка. Ведь именно игра, как ничто другое, способна пробудить его интерес к занятиям. Мощное развитие компьютерных технологий превратило квест в интерактив, что сделало его более доступным для детей.

Н.И. Сокол определяет квест как «приключенческую игру, в основе которой лежит преодоление трудностей, ведущих к намеченной цели» [6, с. 138]. Е.А. Игумнова и И.В. Радецкая отмечают, что в образовательном процессе квест – это «проблемное задание с элементами ролевой игры, решающее образовательные и развивающие задачи, поставленные педагогом» [7, с. 7].

Педагогическое значение квеста состоит в том, что он в своей основе, прежде всего, – интерактивная технология, сочетающая в себе развлечение и обучение, которая позволяет детям совершить путешествие в увлекательный мир захватывающих приключений. В ходе этого у обучающихся активизируется соревновательный дух, развивается мышление, воображение, смекалка и настойчивость.

Термин «интерактив» пришел в образование из английского от слова *interact*, что в переводе означает *inter* – взаимный и *act* – действовать. Интерактивный означает способность взаимодействовать или находиться в режиме беседы, диалога с чем-либо (например, с компьютером) или с кем-либо (другим человеком). «В педагогической практике интерактив – это, прежде всего, диалог, в ходе которого происходит пополнение новыми знаниями в результате взаимодействия учителя и ученика, учеников между собой», – пишет в своих трудах Е.А. Карпенко [8, с. 63].

В основе интерактивной деятельности лежит открытый и конструктивный диалог, который способствует взаимопониманию и сотрудничеству. Этот процесс направлен на объединение усилий участников для достижения общих целей, важных для каждого. Интерактив отвергает диктатуру одного мнения и поощряет равноправное участие всех.

Квест подразумевает решение следующих задач:

1) образовательная – поиск новых знаний, расширение кругозора и эрудиции каждого ребенка. Дети с интересом участвуют в решении задач квеста, что повышает их мотивацию к обучению и развивает любознательность;

2) развивающая – квест стимулирует воображение, креативность и способность решать нестандартные задачи. Дети учатся наблюдать, анализировать, сравнивать и делать выводы, развивая свои исследовательские способности;

3) воспитательная – квест учит детей работать в команде, учитывать мнения других и уважать разные точки зрения. Дети учатся брать на себя ответственность за выполнение своей части работы и за результат командных усилий.

Виды квестов различаются по количеству участников (одиночные и групповые), по продолжительности (кратковременные и долговременные), по содержанию (сюжетные и несюжетные). В зависимости от сюжета квесты могут быть штурмовыми (движение начинается с любой точки по своему усмотрению), линейными (маршрут заранее спланирован), кольцевыми (дети отправляются по кольцевой траектории, выполняя определенные задания, и вновь возвращаются в пункт «А»).

Еще одна главная отличительная особенность квеста состоит в том, что он является по сути игрой, в которой работает и интеллект, и воображение, и творчество. Игра для детей – самая свободная, естественная форма проявления их деятельности, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для проявления своего «Я», личного творчества, активности, самопознания, самовыражения. Игра – импульс творчества, одухотворение осваиваемого опыта жизни, признаков и примет социальной практики, богатства и микроклимата коллективных отношений, активизации процесса познания мира.

В процесс игры вовлекаются все стороны личности обучающегося: он говорит, двигается, думает, воспринимает, т. е. активно работает воображение, мышление, усиливаются эмоциональные и творческие проявления. Немецкий педагог К. Фопель пишет, что, «предлагая детям интерактивные игры, вы тем самым дарите им совершенно особое время. В ходе игр дети имеют возможность получить новые впечатления, приобретают социальный опыт и общаются друг с другом совершенно не так, как в ходе обычной учебной жизни. Межличностное общение обогащается душевной теплотой, чуткостью и уважением» [9, с. 34].

В контексте применения в ДМШ познавательные квесты приобретают музыкальное содержание, т. к. именно музыка – главный предмет обучения и освоения детьми. Содержание квестов, его цели и задачи направлены, прежде всего, на стимуляцию, активизацию именно музыкально-познавательной деятельности.

Понятие «музыкально-познавательная деятельность» является одним из основных в музыкальной педагогике. Музыкально-познавательная деятельность значительно отличается от обычного познания мира. В музыкально-познавательной деятельности важно воспринимать и понимать язык музыки, её интонации и образы. Музыка отражает внутренний мир человека, и постижение этих отражений является ключевым элементом музыкального познания.

Элементы музыкально-познавательной деятельности включают в себя восприятие, анализ и интерпретацию. Эти компоненты важны для всех видов музыкальной деятельности: слушания, исполнения и творчества. Кроме того, все виды музыкальной деятельности неразрывно связаны между собой. Помимо основных видов деятельности используется и неспецифические – это изучение биографии композиторов, истории и культуры эпохи создания произведения.

Музыкально-познавательная деятельность – это творческий процесс. Он включает в себя узнавание, сопереживание и сотворчество. На подсознательном уровне, опираясь лишь на свой музыкальный опыт, мы способны узнавать слышимое музыкальное произведение. В процессе слушания или исполнения в голове возникает образ, который тоже основывается на нашем жизненном опыте. Если содержание или форма музыкального произведения оторваны от нашего жизненного или музыкального опыта, то мы не сможем его понять и оценить.

Квест, организуемый для обучающихся в ДМШ, приобретает музыкально-познавательный характер. Тематикой музыкально-познавательных квестов могут стать личность и творчество известных композиторов, отдельные музыкальные произведения, музыкальные эпохи, стили и жанры и т.д. Каждый квест должен содержать в себе как обучающий компонент (приобретение и закрепление знаний), так и развлекательный (активный игровой отдых).

Специфика музыкально-познавательного квеста состоит также во включении в его содержание элемента театрализации. Л.С. Выготский и К.С. Станиславский находили много общего между игрой ребенка и игрой актера, отмечая, что игра не исчезает с возрастом, а трансформируется в способ художественного самовыражения и существует во взрослой жизни в форме театра.

Театрализация – это деятельность, обладающая ярким эмоциональным наполнением, что делает её популярной среди детской аудитории. Она пробуждает фантазию ребенка, учит его выражать свои чувства и мысли. Выразительность, яркость и зрелищность создают особый эмоциональный настрой, который помогает детям лучше воспринимать действие и понимать его смысл. Вследствие этого театрализация является многогранным творческим методом, который основан на глубоком понимании социальных и психологических нужд ребенка.

М.А. Каришнев-Лубоцкий отмечает, что, имея много общего с традиционным театром, театрализация во внеклассном воспитательном процессе не требует участия профессиональных актеров. В отличие от традиционного театра, в театрализации сюжет, выразительные средства, зритель – все составляет единое, неделимое целое, подчиненное одному замыслу. Важнейшее качество театрализации – это ее «общительность», контакт со зрителем, который втягивается в действие, становится одним из его участников. Это качество роднит театрализацию с личностно ориентированным обучением, где участников процесса объединяет сотрудничество, сотворчество; педагог и ученик становятся равноправными субъектами деятельности [10, с. 82].

Элементами театрализации в квесте являются сценарий; режиссерская постановка; музыкальное решение; художественное оформление: наглядность, декорации, костюмы, грим; актерская игра; театрализованная игра: вовлечение в игровой процесс участников и зрителей.

Театрализация является сильным средством эмоционального воздействия на ребенка, источником развития его чувств, переживаний и эмоциональных открытий. Вовлекаясь в театрализованное действие, дети оказываются активными участниками музыкально-познавательного процесса.

Музыкально-познавательный квест, основанный на интерактивной игре с внесением элементов театрализации, может подниматься до уровня искусства, сочетая, с одной стороны, цель игры, выполнение правил внутреннего самоограничения и самоопределения, а с другой – цель искусства, т. е. создание игры, эстетически воздействующей как на играющих, так и на зрителей. Игровые отношения очень важны для массового действия, тесно связанного с социальной активностью личности, т. к. дают возможность не только сопереживать, но и самому «опробовать» себя как личность в разнообразных ролях.

Рассмотрев сущность квеста как интерактивной формы организации внеклассной работы, а также специфику музыкально-познавательной деятельности, что составляет теоретическую значимость нашей работы, можно дать рабочее определение понятия «музыкально-познавательный квест». По нашему мнению, *музыкально-познавательный квест* – это интерактивная форма организации музыкально-познавательной деятельности его участников, интегрирующая в себе элементы сюжетно-ролевой игры, музыкального творчества и театрализации и ориентированная на решение проблемной задачи. В этом состоит научная новизна и нашего исследования.

Музыкально-познавательный квест имеет свою структуру и включает в себя несколько ключевых компонентов.

Введение/пролог создает атмосферу ожидания и настраивает на тон всей игры. Пролог может содержать элементы театрализации, интриги, загадок или даже небольших шуток, чтобы заинтересовать участников и вызвать их желание участвовать в квесте.

Организационная часть квеста также включает в себя:

– сбор всех участников и распределение их по командам. На этом этапе создается соревновательная атмосфера, дети настраиваются на игру, выбирают капитана команды, придумывают название. Все это закаляет в них командный дух;

– знакомство с правилами квеста. Здесь нужно четко объяснить, что требуется от участников, какой цели они должны достичь;

– раздача маршрутных карт: эти материалы помогут участникам ориентироваться во время квеста и следовать заданиям по порядку. Иллюстрированные карты и буклеты могут сделать процесс прохождения более увлекательным и понятным.

Экспозиция представляет собой передвижение по станциям игрового маршрута и выполнение заданий. На каждой маршрутной точке должна быть предусмотрена система бонусов и штрафов. Всё это добавляет элемент соревновательности и мотивации. Предлагаемая система может мотивировать игроков к более внимательному и тщательному выполнению поставленных задач, т. к. они будут стремиться избегать ошибок и получать дополнительные бонусы. Такая система также может способствовать пробуждению командного духа, поскольку игрокам придется сотрудничать и обмениваться информацией, чтобы минимизировать возможные ошибки и максимизировать получение бонусов.

В процессе игры команды строго следуют по маршруту, указанному на карте. Когда команда проходит все этапы квеста, действуя сообща и не разделяясь, это способствует укреплению взаимодействия и сотрудничества между участниками. Коллективное решение задач, обмен идеями, взаимная поддержка – все это помогает команде эффективно справляться с вызовами квеста. На каждой станции предлагается комплекс заданий различного характера (логические, исторические, музыкальные, теоретические и т. д.). На протяжении всей игры участники команды не должны делиться на подгруппы и решать задания самостоятельно. Участники команды должны действовать сообща.

Эпилог предполагает подсчет результатов, обсуждение работы каждой команды на протяжении всей игры. При обсуждении учитываются все нюансы. После того, как выбрана команда-победитель, жюри подписывает дипломы и в торжественной обстановке проводит церемонию награждения. По окончании квеста можно провести небольшую беседу с участниками по следующим вопросам:

– что произвело на вас большое впечатление? (Это может быть персонаж/герой квеста или какое-то определенное задание);

– что нового вы узнали в ходе игры? (Это могут быть какие-то интересные факты из жизни композиторов, истории музыкального произведения и т. д.);

– какая станция была самой трудной в прохождении? Какие проблемы возникли?;

– довольны ли вы своим результатом? Что помогло им достичь успеха?;

– что получилось лучше всего? (Обсудить, что участники считают своими сильными сторонами и что им нужно улучшить для более успешного прохождения подобных испытаний в будущем).

Эти вопросы помогут участникам проанализировать свой опыт, обменяться мнениями и выявить уроки, которые они могут применить в будущих ситуациях.

Музыкально-познавательные квесты могут быть крайне разнообразны по своему содержанию. Они насыщенны творческими, музыкально-теоретическими, музыкально-историческими, слуховыми, поисковыми, интеллектуальными заданиями.

Для практической значимости нашей работы рассмотрим один из примеров музыкально-познавательного квеста для учащихся средних классов ДМШ – «И.С. Бах. Назад, в эпоху барокко».

Цель квеста: расширить представления учащихся об эпохе барокко и творчестве И.С. Баха; познакомить с городами, где жил композитор; закрепить и систематизировать знания, полученные на уроках слушания музыки и музыкальной литературе.

Характеристика квеста: данный кольцевой квест проводится в реальном режиме (здесь и сейчас); по продолжительности занимает – 1 час, предполагает участие нескольких команд (в каждой команде от 4 до 8 человек). В ходе прохождения квеста обучающиеся, взаимодействуя внутри команды, обобщают уже известные факты, а также приобретают новые знания. Для преподавателя квест становится способом проверки уровня усвоения материала обучающимися.

Тема квеста весьма актуальна. Изучение зарубежной музыкальной литературы представляет собой непростую задачу для школьников. Это объясняется несколькими причинами – в силу возраста (11–13 лет) ученики имеют довольно расплывчатое представление об эпохе того периода и особенностях культуры западноевропейских стран, им сложно понимать смысл и эмоциональное содержание произведений того времени. Квест в данном случае поможет не оттолкнуть учащихся от изучения сложной темы, а наоборот – будет активизировать их музыкально-познавательный интерес через участие в поисковых играх.

Действующие лица: И.С. Бах, юный путешественник.

Основное задание/основная идея: После пролога учащиеся должны поделиться на команды. Капитан каждой команды получает карту, на которой отмечены 7 городов, в которых бывал композитор. Участники отправляются в путешествие по городам Германии. В каждом городе ребят ждут задания. Время нахождения в каждом городе ограничено – от 2 до 6 минут.

После успешного выполнения задания, на каждой станции участники в качестве награды получают слово или словосочетание, из которых они по окончании квеста должны собрать следующую цитату И.С. Баха: «Мне пришлось прилежно заниматься. Кто будет также прилежен, достигнет того же».

Итог/результат квеста: Команда, которая быстрее всех побывала в 7 городах, выполнила все задания, собрала цитату и набрала наибольшее количество баллов – становится победителем.

Сюжет. Юный музыковед, изучающий творчество композиторов разных эпох, открывает книгу на странице «барокко». Прочитав пару предложений, он очень впечатляется тем временем. Теперь его мечта – попасть в прошлое и окунуться в атмосферу барокко. С помощью «машины времени» ему удается вернуться на несколько веков назад. И вот он попадает в дом к самому композитору – И.С. Баху. Пообщавшись с ним, узнает, что во время путешествий композитор потерял свою записную книжку (дневник), куда записывал свои впечатления и размышления о музыке.

Юные музыковеды отправляются в музыкальное путешествие по городам Германии в поиске дневника. В знак благодарности композитор обещает поделиться с ребятами секретным способом достижения творческого мастерства. Но всё не так просто. В каждом городе ребят ждут интересные задания. При их успешном выполнении путешественникам будет выдано слово или пара слов, из которых нужно собрать цитату композитора. Для этого предстоит немало потрудиться, чтобы отыскать дневник и разгадать главную тайну его творчества.

Возможные варианты заданий на станциях:

– *музыкально-исторические:* изучить портреты исторических деятелей и выбрать среди них современников И.С. Баха;

– *музыкально-практические:* подобрать подходящие инструменты для произведения «Шутка» и сымпровизировать под него;

– *музыкально-теоретические:* изучить представленный на картинке инструмент и ответить на вопросы: какой инструмент изображен, писал ли И.С. Бах музыку для этого инструмента? Перечислить его особенности;

– *интеллектуальные:* разгадать музыкальные ребусы, в которых зашифровано название частей сюиты; найти в монограмме инициалы композитора; пройти музыкальный лабиринт; расположить буквы в нужном порядке и узнать перевод фамилии Баха с немецкого языка;

– *слуховые:* прослушать музыкальное произведение в исполнении на разных инструментах и вычислить «шпиона»; прослушать музыкальное произведение и собрать «рассыпавшуюся» на такты мелодию.

На основе предложенных заданий каждый преподаватель в зависимости от желания, собственной творческой одарённости и музыкального вкуса может по-своему их разнообразить и внести новые элементы.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Внеклассная работа обладает благоприятными возможностями для внедрения интерактивных форм обучения. Квест как одна из таких форм позволяет вовлечь всех обучающихся в процесс познания. В процессе активной совместной творческой деятельности дети учатся работать в коллективе, прислушиваться к мнению каждого и уважать его точку зрения. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивать саму музыкально-познавательную деятельность. Проведенный анализ музыкально-педагогической и методической литературы позволяет говорить о том, что организация музыкально-познавательных квестов в условиях дополнительного образования нуждается в активной разработке. В литературе недостаточно методических материалов, которые раскрывали бы содержательные и организационные основы квеста как не только развлекательной, но и познавательной формы. Также очевиден дефицит сценариев, связанных именно со сферой музыкального искусства и предназначенных для детей разного возраста и уровня подготовки. В разработке этих направлений состоит перспектива наших дальнейших исследований.

Библиографический список

1. *Об утверждении Федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства.* Available at: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352766/
2. Смирнова А.Н. *Нетрадиционные формы организации внеклассной работы.* Санкт-Петербург: ООО «Книжный Дом», 2011.
3. Астахова Н.И., Гиенко Л.Н., Куликова Л.Г. *Технологии внеурочной деятельности обучающихся*. Барнаул: АлтГПУ, 2019.
4. Шелихова Н.И. *Техника педагогического общения*. Москва: НПО «МОДЭК», 1998.
5. Селевко Г.К. *Современные образовательные технологии*. Москва: Народное образование, 1998.
6. Сокол И.Н. *Образовательный квест – современная интерактивная технология в деятельности педагога дополнительного образования*. Запорожье: Молодий вчений, 2014.
7. Игумнова Е.А. *Квест-технология в образовании*. Чита: ЗГУ, 2016.
8. Карпенко Е.А. *Интерактивные технологии в обучении: Педагогика нового времени*. Москва: Издательские решения, 2017.
9. Фопель К. *Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения.* Москва: Генезис, 2006.
10. Каришнев-Лубоцкий М.А. *Театрализованные представления для детей школьного возраста*. Москва: ВЛАДОС, 2005.

References

1. *Ob utverzhdenii Federal'nyh gosudarstvennyh trebovanij k minimumu soderzhaniya, strukture i usloviyam realizacii dopolnitel'noj predprofessional'noj obscheobrazovatel'noj programmy v oblasti muzykal'nogo iskusstva*. Available at: https://culture.gov.ru/documents/ob_utverzhdenii_federalnykh_gos352766/
2. Smirnova A.N. *Netradicionnye formy organizacii vneklassnoj raboty*. Sankt-Peterburg: OOO «Knizhnyj Dom», 2011.
3. Astahova N.I., Gienko L.N., Kulikova L.G. T*ehnologii vneurochnoj deyatel'nosti obuchayuschihsya*. Barnaul: AltGPU, 2019.
4. Shelihova N.I. *Tehnika pedagogicheskogo obscheniya*. Moskva: NPO «MOD`EK», 1998.
5. Selevko G.K. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii*. Moskva: Narodnoe obrazovanie, 1998.
6. Sokol I.N. *Obrazovatel'nyj kvest – sovremennaya interaktivnaya tehnologiya v deyatel'nosti pedagoga dopolnitel'nogo obrazovaniya*. Zaporozh'e: Molodij vchenij, 2014.
7. Igumnova E.A. *Kvest-tehnologiya v obrazovanii*. Chita: ZGU, 2016.
8. Karpenko E.A. *Interaktivnye tehnologii v obuchenii: Pedagogika novogo vremeni*. Moskva: Izdatel'skie resheniya, 2017.
9. Fopel' K. *Kak nauchit' detej sotrudnichat'? Psihologicheskie igry i uprazhneniya.* Moskva: Genezis, 2006.
10. Karishnev-Lubockij M.A. *Teatralizovannye predstavleniya dlya detej shkol'nogo vozrasta*. Moskva: VLADOS, 2005.

Статья поступила в редакцию 31.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-86-89

Suleimanova 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*

Salmanova D.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy),* Senior Lecturer, *Head of Department of Secondary Vocational Education, Professional and Pedagogical College, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: djamila05@mail.ru*

FORMATION OF PATRIOTIC VALUES OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION. The article examines pedagogical conditions and methods of forming patriotic values in future teachers in the context of a special military operation. The purpose of the study is to identify effective approaches to patriotic education of students of pedagogical universities, which is especially relevant in the context of the current military-political situation. The authors have developed and presented recommendations for educational institutions that contribute to strengthening patriotic education and civic self-awareness of young people in the context of a special military operation. The findings of the study emphasize the importance of integrating patriotic themes into curricula, organizing extracurricular activities and using modern technologies and media to increase students' interest in patriotic issues. Particular attention is paid to supporting student initiatives and volunteer projects that have a positive impact on the formation of patriotic values.

Key words: **patriotic education, patriotic values, pedagogical conditions, national identity, civic responsibility, special military operation, SVO**

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*

Д.А. Салманова, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. среднего профессионального образования профессионально-педагогического колледжа ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: djamila05@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ

В статье рассматриваются педагогические условия и методы формирования патриотических ценностей будущих учителей в условиях специальной военной операции. Целью исследования является выявление эффективных подходов к формированию патриотических ценностей будущих педагогов, что особенно актуально в контексте текущей военно-политической обстановки. Авторами разработаны и представлены рекомендации для образовательных учреждений, способствующие усилению патриотического воспитания и гражданского самосознания молодежи в условиях специальной военной операции. Выводы исследования подчеркивают значимость интеграции патриотических тем в учебные программы, организации внеклассных мероприятий и использования современных технологий и медиа для повышения интереса студентов к патриотическим вопросам. Особое внимание уделяется поддержке студенческих инициатив и волонтерских проектов, которые оказывают положительное влияние на формирование патриотических ценностей.

Ключевые слова: **патриотическое воспитание, патриотические ценности, педагогические условия, национальное самосознание, гражданская ответственность, специальная военная операция, СВО**

Актуальность данной темы объясняется тем, что воспитание патриотических ценностей у будущих педагогов является одной из важнейших целей современной образовательной системы. В условиях, когда страна сталкивается с серьезными внешнеполитическими вызовами, формирование патриотических ценностей у молодежи, и особенно у будущих учителей становится особенно важным.

Специальная военная операция обострила необходимость укрепления национального самосознания, гражданской ответственности и готовности защищать интересы государства. Учителя, как ключевые фигуры в воспитании нового поколения, должны обладать глубокими патриотическими убеждениями и способностью передавать эти ценности своим ученикам.

Анализ философской, социологической и психолого-педагогической литературы по вопросам ценностей показал, что многие исследователи (А.П. Вардомацкий, Г.П. Выжлецов, А.А. Гусейнов, О.Г. Дробницкий, А.Г. Здравосмыслов, А.А. Ивин, Н.А. Ильин, М.С. Каган, Д.А. Леонтьев, Л.Н. Столович, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов и другие) подходили к решению этой проблемы с разных методологических позиций.

Вопросы развития патриотизма и гражданственности среди молодежи были предметом изучения таких ученых, как А.К. Быков, А.Н. Вырщиков, М.Б. Кусмарцев, В.И. Лутовинов, И.В. Метлик, Н.Е. Щуркова и другие. Современные исследования, посвященные формированию патриотизма и гражданственности у будущих педагогов, показывают, что основное внимание уделяется подготовке учителей к гражданскому и патриотическому воспитанию школьников (И.В. Албутова, Д.Н. Дементьев, Н.М. Заробекова, Н.В. Ипполитова, И.В. Щербак и другие), изучению педагогических условий патриотического воспитания будущих педагогов (Н.А. Богданов, Б.М. Игошев, Б.А. Середа, Н.А. Сысоева и другие), а также формированию у них гражданских и патриотических качеств (Н.Н. Фомичева, Д.С. Шахметова и другие). В рамках этих исследований гражданственность и патриотизм рассматриваются как уже сформировавшиеся личностные качества будущих педагогов, возникшие под влиянием социума, предыдущего образования, средств массовой информации и культуры в целом.

Будущие педагоги не только формируют академические знания у школьников, но и оказывают значительное влияние на их мировоззрение, ценностные ориентации и гражданскую позицию. В условиях специальной военной операции, когда значимость патриотизма и национальной идентичности возрастает, возникает необходимость пересмотра и усиления подходов к патриотическому воспитанию в педагогических вузах. Это включает как обновление учебных программ, так и развитие специальных методик, направленных на формирование у студентов стойких патриотических убеждений.

Кроме того, в условиях информационной войны и внешнего давления важно, чтобы учителя могли критически оценивать информацию, формировать у учеников устойчивость к пропаганде и развивать в них чувство ответственности перед своей страной. Все это делает тему формирования патриотических ценностей у будущих учителей чрезвычайно актуальной, так как от качества подготовки педагогов зависит будущее страны и национальная безопасность.

Таким образом, формирование патриотических ценностей у будущих учителей в условиях специальной военной операции является не только важной образовательной задачей, но и значимым фактором укрепления национальной устойчивости и сплоченности общества.

В этой связи целью нашего исследования является выявление и анализ педагогических условий и методов, способствующих успешному развитию патриотических ценностей у будущих учителей в условиях специальной военной операции. Исследование направлено на разработку рекомендаций для образовательных учреждений, которые позволят укрепить патриотическое воспитание и гражданское самосознание студентов педагогических вузов.

Для достижения цели исследования были сформулированы задачи:

– анализ теоретических основ патриотического воспитания;

– исследование влияния специальной военной операции на патриотическое воспитание;

– выявление педагогических условий развития патриотических ценностей;

– изучение использования современных технологий и медиа;

– анализ студенческих инициатив и волонтерских проектов;

– разработка рекомендаций для образовательных учреждений;

Мониторинг и оценка эффективности программ патриотического воспитания.

Для достижения поставленных целей и решения задач в ходе исследования использовались следующие методы:

– комплексный методологический подход, включающий как количественные, так и качественные методы. Этот подход позволил обеспечить всестороннее изучение процесса формирования патриотических ценностей у будущих учителей в условиях специальной военной операции;

– количественные методы, которые позволили получить данные о текущем уровне патриотических ценностей среди студентов педагогических вузов и оценить влияние различных образовательных мероприятий на их формирование, обобщенные данные и выявить статистически значимые тенденции;

– для обобщения данных и выявления взаимосвязей между такими переменными, как уровень патриотических ценностей и участие в патриотических мероприятиях, использовались методы описательной статистики, а также корреляционный и регрессионный анализы. Качественные методы исследования дали возможность глубже понять, как студенты педагогических вузов воспринимают и интерпретируют патриотические ценности, а также оценить влияние героических примеров и патриотических мероприятий на их мировоззрение;

– комбинированные методы позволили интегрировать полученные данные и разработать практические рекомендации для образовательных учреждений, направленные на усиление патриотического воспитания и формирование гражданского самосознания молодежи. Комплексный подход, использованный в исследовании, обеспечил всестороннее изучение процесса формирования патриотических ценностей у будущих учителей.

Научная новизна данного исследования выражается в следующих аспектах:

– всестороннее исследование процесса формирования патриотических ценностей у будущих учителей в контексте специальной военной операции, включая как теоретические, так и эмпирические аспекты;

– исследование уникального воздействия специальной военной операции на формирование патриотических ценностей у студентов педагогических вузов с особым акцентом на восприятие героических примеров участников СВО и их роль в патриотическом воспитании;

– предложены инновационные подходы к включению патриотических тем в учебные программы педагогических вузов, включая создание учебных материалов и проведение лекций, семинаров и практических занятий, основанных на реальных примерах героизма.

Теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

– углубление теоретического понимания процесса формирования патриотических ценностей у будущих учителей, что вносит новые концепции и модели, которые могут быть использованы в дальнейшем в исследовании патриотического и гражданского воспитания;

– применение междисциплинарного подхода, объединяющего педагогические, социологические, психологические и культурологические методы, что способствует созданию комплексной теоретической базы для изучения патриотических ценностей и расширяет понимание взаимодействия различных факторов в этом процессе;

– теоретическое обоснование влияния специальной военной операции на формирование патриотических ценностей у студентов педагогических вузов добавляет новый аспект к существующим исследованиям в области патриотического воспитания. Это помогает понять, как внешние военно-политические события могут влиять на образовательные процессы и патриотическое сознание молодежи;

– акцент на значимости героических примеров участников СВО для патриотического воспитания, что обогащает теоретические знания о роли личных историй и реальных событий в формировании ценностных ориентаций студентов.

Практическая значимость состоит в разработке образовательных программ и предложении конкретных методов и подходов для интеграции патриотических тем в учебные программы педагогических вузов. Эти предложения могут быть непосредственно внедрены в образовательный процесс, способствуя повышению уровня патриотического воспитания.

В рамках проведенного исследования изучены ключевые понятия и концепции, связанные с патриотическими ценностями и их формированием в образовательном процессе. Исследованы существующие теории и модели патриотического воспитания, применимые в контексте подготовки будущих учителей.

Решение этой задачи позволило создать комплексное понимание процесса формирования патриотических ценностей у будущих учителей.

Мы выявили, что патриотическое воспитание будущих учителей имеет двойное значение. Во-первых, оно помогает сформировать у самих студентов чувство гордости за свою страну, уважение к её истории и культурам, а также готовность к активному гражданскому участию.

Во-вторых, патриотически настроенные учителя смогут эффективно передавать эти ценности своим ученикам, формируя у них национальное самосознание и гражданскую ответственность.

Для определения педагогических условий, способствующих эффективному формированию патриотических ценностей, мы обратились к понятию «педагогические условия», которое в педагогической науке трактуется с различных позиций.

Так, Е.А. Ганин рассматривает их как совокупность взаимосвязанных факторов, необходимых для создания целенаправленного учебно-воспитательного процесса, формирующего личность с определенными качествами [2, с. 73].

Андреев В.И. определяет педагогические условия как результат целенаправленного отбора, констатации и применения содержания, методов и организационных форм обучения для достижения дидактических целей [3, с. 141].

Яковлев А.Н. и Найн А.Я. подчеркивают, что педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса [4, с. 47].

В контексте формирования патриотических ценностей у подростков А.А. Шаронов акцентирует внимание на том, что эти условия включают общественно признанные и положительно значимые представления о Родине, которые реализуются в жизнедеятельности молодежи [5, с. 8].

Таблица 1

Педагогические условия формирования патриотических ценностей

№	Условие	Механизмы реализации	Содержание работы
1.	**Интеграция патриотических тем в учебные программы**	**Историческое и культурное образование**	Включение в учебные планы курсов по истории и культуре России, особенно тех аспектов, которые связаны с героическими событиями и личностями, участвовавшими в СВО. Это способствует осознанию студентами значимости патриотических ценностей
		Междисциплинарный подход	Интеграция патриотических тем в различные учебные дисциплины, такие как литература, география, обществознание и др. Это позволяет студентам видеть патриотизм как важную составляющую разных сфер жизни
2.	**Организация внеклассных мероприятий**	**Тематические выставки и экскурсии**	Проведение выставок, посвященных участникам СВО, а также экскурсий по местам боевой славы. Это помогает студентам глубже понять исторический контекст и героизм защитников Родины
		Встречи с ветеранами и участниками СВО	Организация встреч с ветеранами и современными участниками боевых действий. Личные истории и живое общение способствуют более эмоциональному и осознанному восприятию патриотических ценностей
3.	**Использование современных технологий и медиа**	**Мультимедийные ресурсы**	Создание и использование документальных фильмов, видеопрезентаций и интерактивных платформ, посвященных патриотическим темам. Это повышает интерес студентов и делает обучение более наглядным
		Социальные сети и онлайн-платформы	Активное использование социальных сетей и онлайн-платформ для распространения патриотических идей, участия в виртуальных экскурсиях и дискуссиях
4.	**Поддержка студенческих инициатив**	**Волонтерские проекты**	Содействие участию студентов в волонтерских проектах, направленных на поддержку военнослужащих и их семей. Это развивает у студентов чувство ответственности и сопричастности.
		Студенческие патриотические клубы	Создание и поддержка студенческих клубов, занимающихся организацией патриотических мероприятий и акций
5.	Включение патриотического воспитания в научную и исследовательскую деятельность	Научные исследования	Поощрение студентов к проведению исследований, связанных с историей и культурой родного края, написанию курсовых и дипломных работ на патриотические темы
		Научные конференции и семинары	Организация и участие в научных мероприятиях, посвященных патриотическому воспитанию, где студенты могут представить свои работы и идеи
6.	Психолого-педагогическая поддержка	Индивидуальная работа	Оказание поддержки студентам в осознании значимости патриотических ценностей, формирование позитивного отношения к своей стране
		Создание условий для самовыражения	Предоставление студентам возможностей для реализации своих патриотических устремлений через творчество, общественную деятельность и т.д.
7.	Социальное партнерство	Сотрудничество с общественными организациями	Взаимодействие с патриотическими и культурными организациями, музеями, библиотеками, что позволит углубить знания и укрепить патриотические убеждения студентов
		Волонтерская деятельность	Стимулирование участия студентов в волонтерских акциях, связанных с поддержкой ветеранов, помощи в сохранении культурных объектов и другой общественно значимой деятельностью
8.	Воспитание через пример и наставничество	Роль педагогов и наставников	Преподаватели и наставники должны демонстрировать пример осознанного патриотизма, гражданской ответственности и уважения к различным точкам зрения. Их личный пример может стать важным ориентиром для студентов
		Встречи с ветеранами и участниками СВО	Организация встреч с людьми, имеющими непосредственный опыт участия в СВО, что позволит студентам лучше понять мотивацию и переживания тех, кто участвовал в боевых действиях

Эти ценности выражаются в эмоциональной привязанности к своей стране и культуре, принятии общественных идеалов и национальных интересов, позитивном отношении к согражданам и государству, уважении к закону и нормам коллективной жизни, а также в стремлении к деятельности на благо общества и государства.

Таким образом, педагогические условия представляют собой комплексную концепцию, охватывающую как организационные, так и содержательные аспекты учебного процесса, направленного на формирование у обучающихся определенных качеств и достижение поставленных целей.

В табл. 1 приведены ключевые педагогические условия, способствующие достижению поставленной в исследовании цели.

Эти педагогические условия помогут будущим учителям сформировать устойчивые патриотические ценности, осознанное отношение к своей гражданской роли и ответственности в условиях сложных и изменяющихся обстоятельств, таких как специальная военная операция.

Специальная военная операция СВО оказывает значительное влияние на патриотическое воспитание будущих учителей. Участие в военно-патриотических мероприятиях и знакомство с реальными историями героизма и самопожертвования помогают студентам лучше понять значение патриотизма. В условиях специальной военной операции особенно важно не только прививать студентам знание и понимание патриотических ценностей, но и воспитывать готовность к активному участию в их поддержке и распространении [6, с. 285].

Следующая задача исследования была ориентирована на разработку рекомендаций для образовательных учреждений, направленных на усиление патриотического воспитания и укрепление гражданского самосознания молодежи в текущих условиях.

Мы проанализировали воздействие специальной военной операции на общественное сознание и восприятие патриотических ценностей студентами. Оценили значимость героических примеров участников СВО для формирования патриотического воспитания будущих учителей. В качестве рекомендаций выделили следующее:

1. ***Для педагогических вузов:***

– разработать и внедрить учебные программы, которые интегрируют патриотические темы в различные дисциплины;

– организовать регулярные внеклассные мероприятия, направленные на патриотическое воспитание студентов;

– использовать современные технологии и медиа для создания интерактивных и интересных учебных материалов.

2. ***Для преподавателей:***

– активно включать патриотические темы в учебный процесс, используя различные педагогические методы;

– поощрять участие студентов в патриотических акциях и проектах;

–создавать благоприятную образовательную среду, способствующую развитию патриотических ценностей.

3. ***Для государственных и общественных организаций:***

– оказывать поддержку образовательным учреждениям в организации патриотических мероприятий;

– разрабатывать и реализовывать программы, направленные на патриотическое воспитание молодежи.

Формирование патриотических ценностей у будущих учителей в условиях специальной военной операции является важной и актуальной задачей. Комплексный подход, включающий внедрение патриотических тем в учебные программы, проведение внеклассных мероприятий, использование современных технологий и поддержка студенческих инициатив, способствует формированию у студентов чувства гордости за свою страну, уважения к её истории и культуре, а также готовности активно участвовать в её развитии и защите. Воспитание учителей с патриотическими убеждениями играет важную роль в формировании национального самосознания и гражданской ответственности у будущих поколений.

Исследование показало, что включение в учебные программы курсов по истории и культуре, особенно тех, которые связаны с героическими событиями и личностями, участвовавшими в специальной военной операции (СВО), оказы-

вает значительное влияние на формирование патриотических ценностей у студентов. Эти курсы помогают студентам глубже осознать важность патриотизма и уважения к национальным традициям.

Большое влияние на формирование патриотических ценностей оказывают внеклассные мероприятия, такие как выставки, экскурсии, патриотические акции и встречи с ветеранами и участниками СВО. Они способствуют углублению патриотического воспитания. Участие в таких мероприятиях повышает у студентов чувство гордости за свою страну и мотивирует к активному гражданскому участию [7, с. 138].

Важную роль в патриотическом воспитании играют современные технологии и мультимедийные ресурсы. Социальные сети и онлайн-платформы являются эффективными инструментами для распространения патриотических идей и ценностей, а также для повышения интереса и вовлеченности студентов.

Положительное влияние на формирование патриотических ценностей оказывают студенческие инициативы и проекты, направленные на патриотическое воспитание студентов – будущих педагогов. Поддержка таких инициатив со стороны образовательных учреждений способствует активному участию студентов в патриотических мероприятиях и их гражданской активности.

Комплексному подходу к формированию патриотических ценностей способствует интеграция патриотического воспитания в учебные программы различных дисциплин. Междисциплинарные программы, включающие патриотические темы, позволяют студентам осознать значимость патриотизма в различных аспектах жизни и профессии [8, с. 79].

Воспитание патриотически настроенных учителей играет ключевую роль в формировании национального самосознания и гражданской ответственности у будущих поколений.

В целом формирование патриотических ценностей в вузах имеет долгосрочные позитивные последствия. Студенты с высокой патриотической идентичностью демонстрируют более высокую гражданскую активность, социальную ответственность и стремление к профессиональному развитию, что способствует укреплению национального самосознания и социальной стабильности.

Библиографический список

1. Макарова Е.А. *Формирование гражданско-патриотических ценностей у будущих педагогов средствами проектной деятельности.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Брянск, 2014.
2. Андреев В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития. Центр инновационных технологий. Казань, 2000.
3. *Библиотека словарей «Словарник»*. Available at: www.slovarnik.ru/html_tsot/g/grajdanstvennost5.html
4. Ганин Е.А. *Педагогические условия использования современных информационных и коммуникационных технологий для самообразования будущих учителей*. 2015. Available at: http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html
5. Евсеев В.Н. Патриотическое воспитание молодёжи на историческом наследии великой отечественной войны. *Уроки военного времени и их влияние на современное поколение:* материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Всемирному дню защиты ребенка. Ростов-на-Дону, 2022: 53–56.
6. Макарова Л.Н. Проблематика гражданско-патриотического воспитания младших школьников на современном этапе развития общества. *Проблемы внедрения результатов инновационных разработок:* сборник статей Международной научно-практической конференции. 2015: 186–188.
7. Макеев О. *Самоопределение и формирование гражданской идентичности личности как задача развития подросткового возраста*. Available at: https://mokeevo.edu.yar.ru/rip/seminari/27.02.12/grazh danskaya_identichnost.pdf
8. Миллер Д.В., Миллер Н.Д. Патриотическое воспитание школьников на примерах героизма и мужества русских солдат. *Новая наука: история становления, современное положение, возможности развития:* сборник статей Международной научно-практической конференции. Уфа, 2022: 68–70.
9. Найн А.Я. О методологическом аппарате диссертационного исследования. *Педагогика.* 1995; № 5: 44–49.
10. Никифоров Ю.Н., Скадина А.Н. О понятии «гражданственность»// *Вестник ВГУ. Лингвистика и международная коммуникация.* 2007; Ч. 2, № 2. Available at: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/ lingvo/2007/02/2007-03-25.pdf
11. Файн М.Б. *Подготовка молодого педагога в системе дополнительного профессионального образования к формированию индивидуальной профессиональной траектории*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Махачкала, 2020.
12. Шаронов А.А. Анализ взглядов на понятия «патриотизм» и «активность». *Мир науки.* 2016; Т. 4, № 4: 1–10.

References

1. Makarova E.A. *Formirovanie grazhdansko-patrioticheskih cennostej u buduschih pedagogov sredstvami proektnoj deyatel'nosti.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Bryansk, 2014.
2. Andreev V.I. Pedagogika: uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Centr innovacionnyh tehnologij. Kazan', 2000.
3. *Biblioteka slovarej «Slovarnik»*. Available at: www.slovarnik.ru/html_tsot/g/grajdanstvennost5.html
4. Ganin E.A. *Pedagogicheskie usloviya ispol'zovaniya sovremennyh informacionnyh i kommunikacionnyh tehnologij dlya samoobrazovaniya buduschih uchitelej*. 2015. Available at: http://www.ito.su/2003/VII/VII-0-1673.html
5. Evseev V.N. Patrioticheskoe vospitanie molodezhi na istoricheskom nasledii velikoj otechestvennoj vojny. *Uroki voennogo vremeni i ih vliyanie na sovremennoe pokolenie:* materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj Vsemirnomu dnyu zaschity rebenka. Rostov-na-Donu, 2022: 53-56.
6. Makarova L.N. Problematika grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya mladshih shkol'nikov na sovremennom `etape razvitiya obschestva. *Problemy vnedreniya rezul'tatov innovacionnyh razrabotok:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. 2015: 186-188.
7. Makeev O. *Samoopredelenie i formirovanie grazhdanskoj identichnosti lichnosti kak zadacha razvitiya podrostkovogo vozrasta*. Available at: https://mokeevo.edu.yar.ru/rip/seminari/27.02.12/grazh danskaya_identichnost.pdf
8. Miller D.V., Miller N.D. Patrioticheskoe vospitanie shkol'nikov na primerah geroizma i muzhestva russkih soldat. *Novaya nauka: istoriya stanovleniya, sovremennoe polozhenie, vozmozhnosti razvitiya:* sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ufa, 2022: 68-70.
9. Najn A.Ya. O metodologicheskom apparate dissertacionnogo issledovaniya. *Pedagogika.* 1995; № 5: 44-49.
10. Nikiforov Yu.N., Skadina A.N. O ponyatii «grazhdanstvennost'»// *Vestnik VGU. Lingvistika i mezhdunarodnaya kommunikaciya*. 2007; Ch. 2, № 2. Available at: http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/ lingvo/2007/02/2007-03-25.pdf
11. Fajn M.B. *Podgotovka molodogo pedagoga v sisteme dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya k formirovaniyu individual'noj professional'noj traektorii.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Mahachkala, 2020.
12. Sharonov A.A. Analiz vzglyadov na ponyatiya «patriotizm» i «aktivnost'». *Mir nauki.* 2016; T. 4, № 4: 1-10.

Статья поступила в редакцию 01.08.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-89-94

Chudinsky R.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: chudinsky@mail.ru*
Malev V.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: mvv-mpi@mail.ru*
Maleva A.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Voronezh State Pedagogical University (Voronezh, Russia), E-mail: malevaalla@yandex.ru*

THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS AND NEURAL NETWORKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE RESULTS OF THE UNIVERSITY RESEARCH. The article examines the results of a survey of teachers and students of the Pedagogical University on the use of artificial intelligence systems and neural networks in the educational process. The attitude of the teaching staff and students to artificial intelligence has been revealed, their practical readiness to use systems and neural networks of AI in the development of educational content, its application in various types of classes and recognition by teachers and students of created content in the educational process has been assessed, the attitude of teachers and students to the possible consequences of using artificial intelligence systems and neural networks in the educational process has been revealed. In conclusion, artificial intelligence systems and neural networks of AI can be used by teachers and students of a pedagogical university to improve the educational process and to improve the quality of training of future teachers.

Key words: **artificial intelligence, neural networks, faculty, students, teacher training**

Р.М. Чудинский*, д-р пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: chudinsky@mail.ru*
В.В. Малев*, канд. пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: mvv-mpi@mail.ru*
А.А. Малева*, канд. пед. наук, доц., Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж, E-mail: malevaalla@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ВУЗОВСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются результаты анкетирования преподавателей и студентов педагогического университета по применению систем искусственного интеллекта и нейросетей в образовательном процессе. Выявлено отношение профессорско-преподавательского состава и студентов к искусственному интеллекту, оценена их практическая готовность к использованию систем искусственного интеллекта и нейросетей при разработке образовательного контента, к его применению на различных видах занятий и распознаванию преподавателями и студентами созданного контента в образовательном процессе, выявлено отношение преподавателей и студентов к возможным последствиям применения систем искусственного интеллекта и нейросетей в образовательном процессе. В заключение статьи сформулированы выводы по использованию преподавателями и студентами педагогического вуза систем искусственного интеллекта и нейросетей для совершенствования образовательного процесса и, как следствие, для повышения качества подготовки будущих учителей.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, нейросети, профессорско-преподавательский состав, студенты, подготовка учителей**

Начавшиеся в середине 50-х годов XX века исследования и разработка искусственного интеллекта (ИИ), впоследствии ставшего отраслью науки, прошли достаточно длительный путь развития и становления. В последние годы, в первую очередь с появлением в массовом использовании в ноябре 2022 г. большой языковой модели ChatGPT 3.5 развитие искусственного интеллекта, его систем, главным образом связанных с генерацией текста на естественном языке, кардинально изменили не только IT-индустрию, но и профессиональную деятельность значительного числа людей.

Появление различных систем ИИ, связанных с генерацией различного контента (ChatGPT, Copilot, GigaChat, YandexGPT, Gemini, Claude, Liama, Mixtral, Midjourney, Kandinsky, Stable Diffusion, DALL-E, VLOGGER, ImageFX, Шедеврум, Gen-3 Alpha, Suno AI, FLUX, Invideo AI, Fliki, Sora AI, Character AI, Tabnine AI и др.), их применение в различных сферах жизнедеятельности человека, естественным образом оказало влияние и на образовательный процесс.

В исследованиях отечественных и зарубежных авторов [1; 2; 3] определены подходы к применению ChatGPT в высшем образовании и науке, определены возможности, потенциал, ограничения, проблемы и перспективы применения в образовательном процессе систем ИИ, подобных ChatGPT.

В ряде исследований обсуждается проблема институционального регулирования использования систем искусственного интеллекта и нейросетей в профессиональной деятельности, в том числе и в образовании [4; 5], которая показывает различное отношение государств на разрешение или запрет систем искусственного интеллекта и нейросетей, а в большинстве стран в условиях отсутствия регулирования на государственном уровне эту функцию на себя в той или иной степени берут образовательные организации.

Массовое применение систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе определило их использование на различных уровнях образования и в разных предметах и дисциплинах [6; 7; 8], согласующееся с мировыми тенденциями [9], определяющими прямую связь между применением систем ИИ и нейросетей и достижением образовательных целей и результатов обучающимися на всех уровнях образования.

Вместе с тем проведенный анализ показал отсутствие на данный момент исследований применения преподавателями и студентами систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе, в том числе при подготовке будущих учителей.

Цель исследования: провести анализ применения систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе педагогического университета.

Задачи исследования:

– провести анкетирование преподавателей и студентов по применению систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе;

– проанализировать применение систем ИИ и нейросетей преподавателями и студентами в образовательном процессе педагогического университета.

Научная новизна заключается в том, что в процессе проведения исследования выявлены возможности применения преподавателями и студентами в образовательном процессе педагогического вуза систем ИИ и нейросетей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выявленные в исследовании подходы к применению преподавателями и студентами систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе подготовки будущих учителей расширяют теоретические положения методологии и технологии профессионального образования.

Практическая значимость исследования состоит в раскрытии возможности применения преподавателями и студентами систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе для повышения качества подготовки будущих учителей.

Методы исследования: анкетирование, анализ результатов анкетирования.

Всего в анкетировании приняли участие 214 преподавателей (средний возраст – 50,14 лет, средний стаж работы в вузе – 22,23 года) и 994 студента бакалавриата и магистратуры очной формы обучения (средний возраст – 19,93 года).

Первый блок вопросов посвящен выявлению отношения респондентов к искусственному интеллекту. Вследствие того, что ИИ достаточно сложно понять и описать во всех его аспектах применения, первые четыре вопроса были направлены на выявление двух полярных мнений респондентов об ИИ (рис. 1–4).

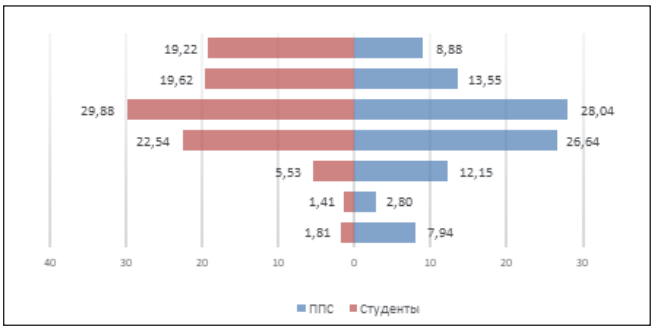


Рис. 1. Считаете ли Вы искусственный интеллект глупым или умным? (Глупый – 1, умный – 7)

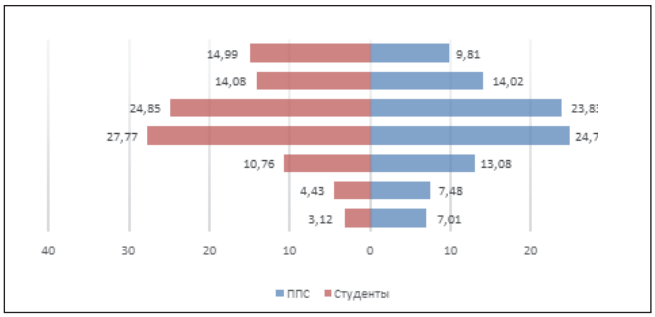


Рис. 2. Считаете ли Вы, что искусственный интеллект скорее не нужен или необходим? (Не нужен – 1, необходим – 7)

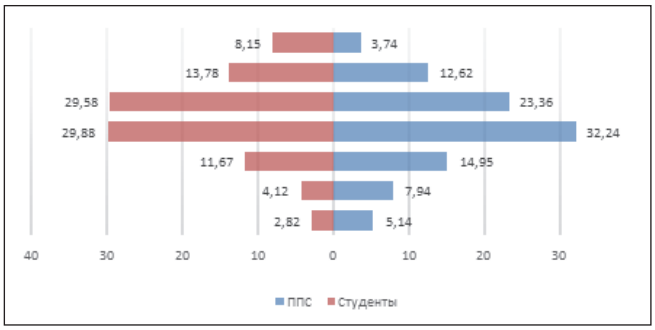


Рис. 3. Считаете ли Вы искусственный интеллект слабым или точным? (слабый – 1, точный – 7)

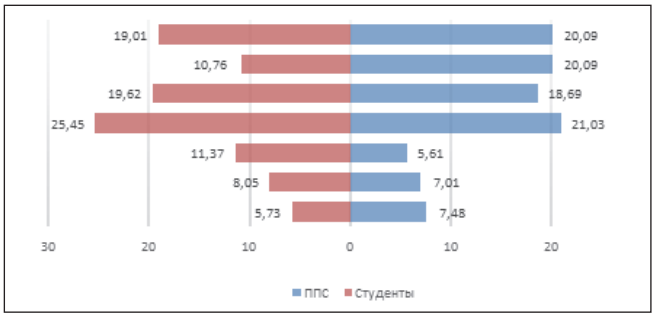


Рис. 4. Считаете ли Вы искусственный интеллект – это просто или сложно? (просто – 1, сложно – 7)

Проведенный анализ ответов на данные вопросы показал, что преподаватели и студенты занимают среднюю позицию по отношению к ИИ. При этом 48 преподавателей (22,43%) и 386 студентов (38,84%) считают ИИ умным, 51 преподаватель (23,83%) и 289 студентов (29,07%) высказались о необходимости использования ИИ, 35 преподавателей (16,36%) и 218 студентов (21,93%) считают ИИ точным, 86 преподавателей (40,19%) и 296 студентов (29,78%) – сложным. Полученные результаты позволяют сделать вывод о разнородности четких целевых и ценностных отношений преподавателей и студентов к ИИ, в том числе из-за отсутствия полного понимания структуры, сущности и системных аспектов применения ИИ.

Вторая часть первого блока вопросов была посвящена выявлению информированности респондентов о применении ИИ. На вопрос анкеты «За последний год Вы слышали или читали отчеты об использовании искусственного интеллекта в образовании», 14 преподавателей (6,54%) и 137 студентов (13,78%) ответили «никогда», 41 преподаватель (19,16%) и 170 студентов (17,1%) ответили «редко», 77 преподавателей (35,98%) и 376 студентов (37,83%) ответили «иногда», 82 преподавателя (38,32%) и 311 студентов (31,29%) ответили «часто».

На вопрос анкеты «За последний год Вы слышали или читали отчеты, что компании используют искусственный интеллект для управления своими сотрудниками» 43 преподавателя, (20,09%) и 252 студента (25,35%) ответили «никогда», 59 преподавателей (27,57%) и 236 студентов (23,74%) ответили «редко», 77 преподавателей (35,98%) и 345 студентов (34,71%) ответили «иногда», 35 преподавателей (16,36%) и 161 студент (16,2%) ответили «часто».

Более половины преподавателей (110 преподавателей, 51,4%) и около двух третей студентов (635 студентов, 63,88%) считают, что они способны понять и оценить риски и возможности ИИ. При этом 33 преподавателя (15,42%) и 81 студент (8,15%) считают, что они не способны понять и оценить риски и возможности ИИ, а 71 преподаватель (33,18%) и 278 студентов (27,97%) затруднились дать однозначный ответ на данный вопрос.

Полученные результаты анкетирования по данным вопросам подчеркивают необходимость широкого информационного освещения применения ИИ в различных сферах человеческой жизни, в том числе и в образовании, проведения дискуссий об ИИ и его влиянии на общество более доступными и актуальными для различных категорий граждан способами.

Второй блок вопросов анкеты посвящен применению преподавателями и студентами систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе.

В общем ответы преподавателей и студентов по применению в образовательном процессе системы ИИ отличаются друг от друга: только 40 преподавателей (18,69%) применяют их в образовательном процессе, в отличие от 534 студентов (53,72%), ответивших положительно на данный вопрос.

Только 14 преподавателей (6,54%) и 115 студентов (11,57%) обучались работе с системами ИИ, 49 преподавателей (22,9%) и 292 студента (29,38%) самостоятельно обучались работе с системами ИИ в отличие от 151 преподавателя (70,56%) и 587 студентов (59,05%) ответили, что их не обучали работе с данными системами.

Несмотря на небольшое количество преподавателей, которые применяют в образовательном процессе системы с искусственным интеллектом, принципы этичного использования систем ИИ знают 104 преподавателя (48,6%), не знают – 110 преподавателей (51,4%). В свою очередь, с принципами этичного применения систем ИИ знакомы 471 студент (47,38%), в отличие от 523 студентов (51,62%), которые их не знают.

Из 214 преподавателей всего лишь 63 (29,44%) на занятиях рассказывают студентам о принципах этичного применения систем ИИ. При этом из 994 студентов только 238 (23,94%) ответили, что преподаватели рассказывают им о принципах этичного применения систем ИИ.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что преимущественно студенты, в отличие от преподавателей, применяют в образовательном процессе системы с искусственным интеллектом. Только треть студентов и немногим более пятой части преподавателей самостоятельно обучались работе с данными системами, около половины преподавателей и студентов знают принципы этичного применения систем ИИ, но всего лишь немногим более четверти преподавателей на занятиях рассказывают студентам о принципах этичного применения систем ИИ и около четверти студентов подтвердили этот факт.

Следующий блок вопросов анкеты посвящен применению и сравнению использования преподавателями и студентами систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе.

На вопрос об использовании систем ИИ в процессе обучения мнения преподавателей и студентов разделились: 150 преподавателей (70,09%) считают, что студенты используют системы искусственного интеллекта, 353 студента (35,51%) считают, что преподаватели используют системы ИИ.

Менее половины преподавателей (89 преподавателей, 41,59%) разрешают студентам использовать системы ИИ на занятиях, что подтверждают 364 студента (36,62%), которым на занятиях преподаватели разрешают использовать эти системы.

На вопрос анкеты о целях применения систем ИИ результаты ответов преподавателей и студентов различны. В порядке убывания преподаватели высказали следующие направления их использования: не использую – 124 преподавателя (57,94%), генерация текста – 59 преподавателей (27,57%), генерация рисунков – 33 преподавателя (15,42%), генерация знаний – 27 преподавателей (12,62%), генерация видео – 17 преподавателей (7,94%), генерация кода – 12 преподавателей (5,61%), генерация музыки – 11 преподавателей (5,14%). В свою очередь, студенты используют следующие системы ИИ (в порядке убывания): генерация текста – 550 студентов (55,33%), генерация рисунков – 348 студентов (35,01%), не используют – 305 студентов (30,68%), генерация знаний – 221 студент (22,23%), генерация музыки – 160 студентов (16,1%), генерация видео – 126 студентов (12,68%), генерация кода – 105 студентов (10,56%).

В своей профессиональной деятельности преподаватели используют системы ИИ для разработки: лекционных материалов – 26 преподавателей (12,15%), лабораторных работ – 20 преподавателей (9,35%), практических занятий – 35 преподавателей (16,36%), семинарских занятий – 18 преподавателей (8,41%), внеаудиторных занятий – 16 преподавателей (7,48%), кураторских часов – 18 преподавателей (8,41%), рабочих программ дисциплин – 17 преподавателей (7,94%), фондов оценочных средств – 34 преподавателя (15,89%), не используют – 142 преподавателя (66,36%). Студенты же в образовательном процессе используют следующий контент, сгенерированный системами ИИ: текст доклада – 405 студентов (40,74%), курсовая работа/проект – 150 студентов (15,09%), выпускная квалификационная работа – 37 студентов (3,72%), презентация – 244 студента (24,55%), рисунок – 241 студент (24,25%), музыка – 89 студентов (8,95%), видеоролик – 99 студентов (9,96%), никакой – 389 студентов (39,13%).

Следующие два вопроса анкеты посвящены определению видов занятий, на которых преподаватели и студенты применяют системы ИИ (рис. 5), а также касаются выяснения позиции преподавателей и студентов о разрешении последним применять системы ИИ в различных видах образовательной деятельности (рис. 6).

11 преподавателей (5,14%) считают, что студенты применяют на лекциях системы ИИ, в то время как 121 студент (12,17%) подтверждает их использование. При этом только 14 преподавателей (6,54%) разрешают студентам применять системы ИИ на лекциях, а подтверждают это 127 студентов (12,78%).

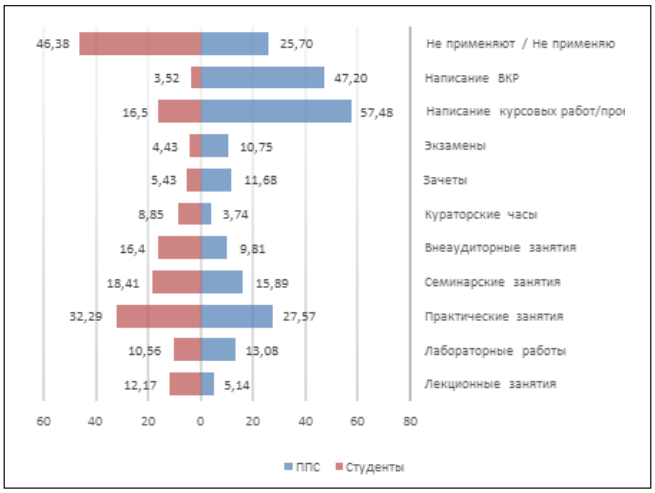


Рис. 5. По Вашему мнению, на каких видах занятий студенты применяют системы искусственного интеллекта? / На каких видах занятий Вы применяете системы искусственного интеллекта?

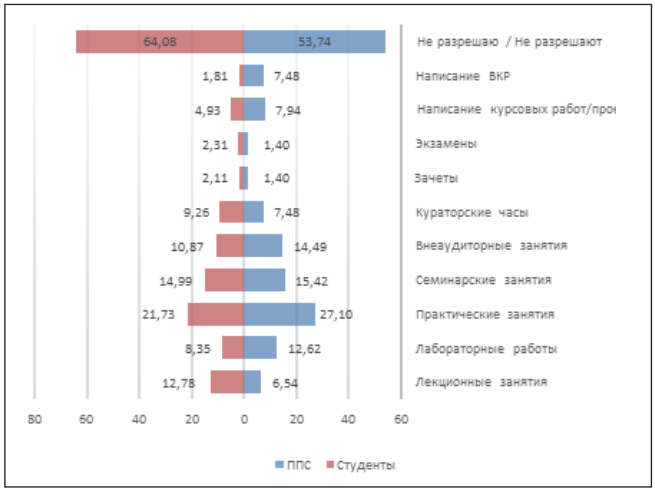


Рис. 6. На каких видах занятий Вы разрешаете студентам применять системы искусственного интеллекта? / На каких видах занятий Вам преподаватели разрешают использовать системы искусственного интеллекта?

Применение студентами систем ИИ на лабораторных работах подтверждают 28 преподавателей (13,08%) и 105 студентов (10,56%). С другой стороны, о применении студентами таких систем на лабораторных работах с разрешения преподавателей утверждают 27 преподавателей (12,62%), что подтверждают 83 студента (8,35%).

О том, что студенты применяют на практических занятиях системы ИИ, утверждают 59 преподавателей (27,57%) и 321 студент (32,29%). При этом о применении студентами систем ИИ на практических занятиях с разрешения утверждают 58 преподавателей (27,1%) и 216 студентов (21,73%).

Применение студентами систем ИИ на семинарских занятиях подтверждают 34 преподавателя (15,89%) и 183 студента (18,41%). О разрешении их применения преподавателями заявили 33 преподавателя (15,42%) и 149 студентов (14,99%).

21 преподаватель (9,81%) считает, что студенты применяют на внеаудиторных занятиях системы ИИ, а подтверждают это 163 студента (16,4%). О разрешении такой деятельности заявляют 31 преподаватель (14,49%) и 108 студентов (10,87%).

Интересно, что 8 преподавателей (3,74%) считают, а 88 студентов (8,85%) подтверждают применение на кураторских часах систем ИИ. При этом о применении систем ИИ с разрешения заявляют 16 преподавателей (7,48%) и 92 студента (9,26%).

55 преподавателей (25,7%) считают, что студенты не применяют системы ИИ на занятиях, а среди студентов об этом заявляют 461 человек (46,38%). С другой стороны, 115 преподавателей (53,74%) – принципиальные противники применения систем ИИ, что подтверждают 637 студентов (64,08%).

Очень интересные результаты получились по всем видам аттестации: во-первых, оказалось, что системы ИИ студенты используют в 2 и более раз реже, чем предполагают преподаватели, а во-вторых, практически по всем видам аттестации количество студентов, использующих системы ИИ с разрешения преподавателей, значительно меньше, чем ожидают преподаватели.

25 преподавателей (11,68%) считают, что студенты применяют на зачетах системы ИИ, что подтверждают 54 студента (5,43%). При этом 3 преподавателя (1,4%) это разрешают, и 21 студент (2,11%) – подтверждают.

23 преподавателя (10,75%) считают, что студенты применяют на экзаменах системы ИИ, а подтверждают это 44 студента (4,43%). С другой стороны, 3 преподавателя (1,4%) разрешают студентам применять такие системы на экзаменах, что подтверждают 23 студента (2,31%).

123 преподавателя (57,48%) считают, что студенты применяют при написании курсовых работ/проектов системы ИИ, но лишь 164 студента (16,5%) это подтверждают. 17 преподавателей (7,94%) разрешают студентам применять системы ИИ при написании курсовых работ/проектов, но пользуются этой возможностью лишь 49 студентов (4,93%).

Еще более интересными оказались результаты по применению систем ИИ при написании ВКР: 101 преподаватель (47,2%) считает, что студенты используют, но лишь 35 студентов (3,52%) подтверждают применение при написании ВКР систем ИИ. При этом 16 преподавателей (7,48%) разрешают студентам применять системы ИИ при написании ВКР, а пользуются такой возможностью лишь 18 студентов (1,81%).

Необходимо отметить, что большинство преподавателей считают, что студенты максимально используют системы ИИ при написании курсовых работ/проектов, ВКР и на практических занятиях, в отличие от студентов, которые при написании курсовых работ/проектов и ВКР мало применяют данные системы. С другой стороны, примерное равенство обнаружено между мнениями преподавателей и студентов по применению систем ИИ на лабораторных работах, практических и семинарских занятиях.

Таблица 1

Процент преподавателей, которые применяют системы ИИ при разработке образовательного контента

Контент	1	2	3	4	5	6	7
Разработка лекционных материалов	71,96	14,49	6,07	6,54	–	0,93	–
Разработка лабораторных работ	79,44	9,35	3,74	6,07	–	1,4	–
Разработка практических занятий	70,56	13,08	7,94	6,54	0,93	0,93	–
Разработка семинарских занятий	76,17	11,68	4,21	6,54	0,93	0,47	–
Разработка внеаудиторных занятий	78,97	10,75	2,8	5,14	1,4	0,93	–
Разработка кураторских часов	80,37	9,35	3,74	5,14	0,93	0,47	–
Разработка рабочих программ дисциплин	80,37	10,28	3,27	3,27	1,4	0,47	0,93
Разработка фондов оценочных средств	73,83	10,28	3,74	6,54	2,8	0,93	1,87

Следующий блок вопрос посвящен определению умений преподавателей и студентов создавать и различать контент, сгенерированный системами ИИ (шкала: не применяю – 1; очень редко – 2; редко – 3; иногда – 4; часто – 5; очень часто – 6; применяю постоянно – 7). Отметим, что результаты данного блока носят в значительной степени субъективный характер.

Результаты ответов преподавателей (в%) по применению систем ИИ при разработке образовательного контента (см. табл. 1) показали, что не применяют данные системы при разработке образовательного контента большинство преподавателей (в диапазоне от 151 до 172), очень редко, редко и иногда системы ИИ при разработке образовательного контента применяют от 36 до 59 преподавателей, часто и очень часто системы ИИ при разработке образовательного контента применяют от 2 до 6 преподавателей, постоянно эти системы при разработке образовательного контента применяют от 2 до 4 преподавателей.

Результаты ответов студентов (в%) по применению преподавателями систем ИИ при разработке образовательного контента (см. табл. 2) показали, что студенты практически в два раза меньше по сравнению с преподавателями считают, что последние не применяют такие системы при разработке образовательного контента (от 457 до 496 студентов), очень редко, редко и иногда применяют – считают от 404 до 437 студентов, часто и очень часто применяют – считают от 68 до 88 студентов, постоянно применяют – от 11 до 17 студентов.

Таблица 2

Процент студентов, высказавших мнение о применении преподавателями систем ИИ при разработке образовательного контента

Контент	1	2	3	4	5	6	7
Разработка лекционных материалов	45,98	21,93	11,57	10,46	6,64	1,71	1,71
Разработка лабораторных работ	49,9	20,93	10,26	10,76	5,43	1,41	1,31
Разработка практических занятий	48,69	21,23	10,66	10,26	6,74	1,11	1,31
Разработка семинарских занятий	49,2	20,92	10,26	11,07	5,33	1,71	1,51
Разработка внеаудиторных занятий	47,79	21,83	10,46	11,07	5,94	1,81	1,1
Разработка кураторских часов	48,89	19,82	10,97	9,86	6,14	2,71	1,61

Результаты ответов преподавателей по применению систем ИИ в образовательном процессе (см. табл. 3) показали, что не применяют данные системы в образовательном процессе большинство преподавателей (в диапазоне от 158 до 177), очень редко, редко и иногда применяют от 34 до 53 преподавателей, часто и очень часто применяют от 2 до 4 преподавателей, постоянно не применяет ни один из преподавателей.

Таблица 3

Процент преподавателей, которые применяют системы ИИ в образовательном процессе

Образовательный процесс	1	2	3	4	5	6	7
Лекции	80,37	12,62	2,8	3,27	0,47	0,47	–
Лабораторные работы	79,91	9,81	2,8	5,61	1,4	0,47	–
Практические занятия	73,83	14,02	4,21	6,54	0,93	0,47	–
Семинарские занятия	80,37	11,68	4,21	2,34	0,93	0,47	–
Внеаудиторные занятия	82,71	10,28	1,4	4,21	0,93	0,47	–
Кураторские часы	82,24	8,41	2,8	5,14	0,93	0,47	–

121 преподаватель (56,54%) считает, что может различить контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют студенты в образовательном процессе. В свою очередь, 506 студентов (50,91%) полагают, что могут различить контент, сгенерированный такими системами, которые используют одногруппники (однокурсники) в образовательном процессе.

В общем и целом, по утверждению преподавателей, они могут различить следующий контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют студенты в образовательном процессе (в порядке убывания): курсовая работа/проект – 107 (50%), текст доклада – 99 (46,26%), выпускная квалификационная работа – 92 (42,99%), никакой – 67 (31,31%), содержание презентаций – 55 (25,7 %), содержание рисунков – 30 (14,02%), содержание видеороликов – 14 (6,54%), содержание музыки – 7 (3,27%) преподавателей.

Студенты считают, что могут различить следующий контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют одногруппники (однокурсники) в образовательном процессе (в порядке убывания): никакой – 421 (42,35%), текст доклада – 368 (37,02%), содержание презентаций – 263 (26,46%), содержание рисунков – 243 (24,45%), курсовая работа/проект – 157 (15,79%), содержание видеороликов – 150 (15,09%), содержание музыки – 122 (12,27%), выпускная квалификационная работа – 63 (6,34%) студентов.

Результаты ответов студентов (в%) по способности различать контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют преподаватели в образова-

тельном процессе (см. табл. 4), показали, что почти половина студентов (от 446 до 462) не различают сгенерированный контент, очень редко, редко и иногда различают сгенерированный контент от 428 до 450 студентов, часто и очень часто различают контент от 77 до 85 студентов, постоянно различают контент от 18 до 22 студентов.

Таблица 4

Процент студентов, различающий контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют преподаватели в образовательном процессе

Образовательный процесс	1	2	3	4	5	6	7
Лекции	44,87	20,93	12,17	12,17	5,23	2,52	2,11
Лабораторные работы	46,48	20,12	11,87	11,37	5,13	2,82	2,21
Практические занятия	46,38	21,83	9,66	12,17	5,94	1,91	2,11
Семинарские занятия	46,18	20,62	10,66	12,27	5,84	2,62	1,81
Внеаудиторные занятия	46,38	20,12	11,17	11,77	5,94	2,61	2,01
Кураторские часы	46,28	20,72	10,16	12,27	5,94	2,52	2,11

Результаты ответов студентов по применению систем ИИ при разработке образовательного контента (см. табл. 5) показали, что немногим более половины студентов (в диапазоне от 518 до 553) не применяют такие системы при разработке ВКР, музыки, видеороликов, по остальным видам контента не применяют системы ИИ от 299 до 443 студентов. Очень редко, редко и иногда применяют от 354 до 536 студентов, часто и очень часто применяют от 70 до 140 студентов, постоянно применяют от 17 до 38 студентов.

Таблица 5

Процент студентов, которые применяют системы ИИ при разработке образовательного контента

Контент	1	2	3	4	5	6	7
Текст доклада	30,08	20,32	16	17,61	8,95	4,23	2,82
Курсовая работа/проект	44,57	19,01	11,77	14,79	6,24	1,71	1,91
ВКР	55,63	19,22	6,74	9,66	4,93	2,11	1,71
Содержание презентаций	38,13	19,82	13,08	14,19	7,55	3,42	3,82
Содержание рисунков	36,62	18,21	13,58	14,39	9,36	4,73	3,12
Содержание музыки	53,02	17,91	10,46	8,85	5,43	2,41	1,91
Содержание видеороликов	52,11	17,71	8,55	10,16	6,44	2,82	2,21

Результаты ответов преподавателей по способности различать контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют студенты в образовательном процессе (см. табл. 6), показали, что большинство преподавателей не способны различать сгенерированные студентами содержание музыки (150 преподавателей), видеороликов (140 преподавателей), рисунков (126 преподавателей) и презентаций (106 преподавателей); в меньшей степени это относится к различению текста доклада и курсовой работы/проекта (по 82 преподавателя), ВКР (87 преподавателей). Очень редко, редко и иногда различают сгенерированный контент от 50 до 85 преподавателей, часто и очень часто различают сгенерированный контент от 11 до 52 преподавателей. Постоянно различают сгенерированный контент от 3 до 13 преподавателей.

Таблица 6

Процент преподавателей, способных различать контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют студенты в образовательном процессе

Контент	1	2	3	4	5	6	7
Текст доклада	38,32	12,15	10,75	16,82	9,35	7,94	4,67
Курсовая работа/проект	38,32	9,81	8,41	14,95	13,08	11,22	4,21
ВКР	40,65	9,35	8,42	13,08	10,75	11,68	6,07
Содержание презентаций	49,53	8,88	10,75	13,08	9,35	6,54	1,87
Содержание рисунков	58,88	8,41	10,28	7,48	7,94	4,21	2,8
Содержание музыки	70,09	9,35	7,94	6,08	3,74	1,4	1,4
Содержание видеороликов	65,42	11,21	7,01	8,41	4,21	1,87	1,87

Результаты ответов студентов по способности различать контент, сгенерированный системами ИИ, которые используют одногруппники (однокурсники) в образовательном процессе (см. табл. 7), показали, что не способны различать сгенерированный контент от 294 до 427 студентов, очень редко, редко и иногда различают сгенерированный контент от 435 до 534 студентов, часто и очень часто – от 103 до 174 студентов, постоянно различают сгенерированный контент от 19 до 63 студентов.

Таблица 7

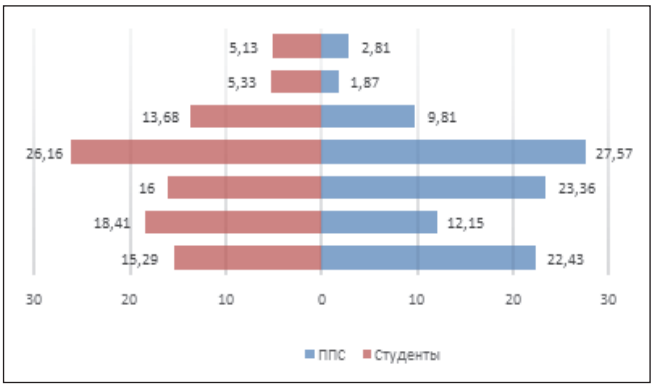
Процент студентов, способных различать контент, сгенерированный одногруппниками (однокурсниками) в образовательном процессе

Контент	1	2	3	4	5	6	7
Текст доклада	29,57	20,02	16,1	17,61	10,96	3,22	2,52
Курсовая работа/проект	37,73	21,53	13,38	13,68	8,55	3,22	1,91
ВКР	42,96	20,52	10,56	13,38	7,14	3,23	2,21
Содержание презентаций	35,61	17,91	13,58	16,7	9,26	4,12	2,82
Содержание рисунков	31,19	16,7	11,87	16,40	10,56	6,94	6,34
Содержание музыки	39,44	17,4	12,98	14,99	8,65	3,32	3,22
Содержание видеороликов	36,52	17	12,27	14,49	11,17	4,53	4,02

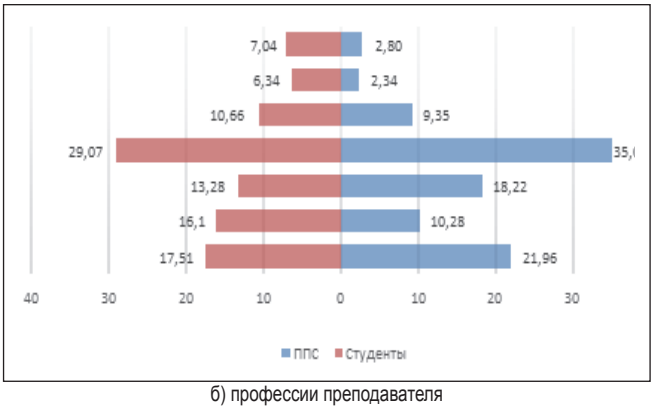
Заключительная часть анкеты выявила мнения преподавателей и студентов о последствиях применения систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе.

На вопрос анкеты «По Вашему мнению, ИИ поможет улучшить процессы обучения?», мнения преподавателей и студентов разделились: 77 преподавателей (35,98%) согласны с данным утверждением, 70 преподавателей (32,71%) не согласны, 67 преподавателей (31,31%) затруднились сделать выбор. В свою очередь, практические две три студентов (628 студентов, 63,18%) высказали мнение, что ИИ поможет улучшить процессы обучения, 108 студентов (10,87%) не согласны с этим утверждением, а четверть студентов (258 студентов, 25,96%) затруднились сделать выбор.

Мнения преподавателей и студентов на вопрос анкеты о замене преподавателей вуза искусственным интеллектом оказались общими: 186 преподавателей (86,92%) и 738 студентов (74,25%) не согласились с данным утверждением, 5 преподавателей (2,24%) и 89 студентов (8,95%) согласны с этим утверждением, 23 преподавателя (10,75%) и 167 студентов (16,8%) затруднились сделать выбор. При этом 2 преподавателя (0,93%) и 50 студентов (5,03%) считают, что ИИ сможет заменить преподавателей вуза в течение 5 ближайших лет, 9 преподавателей (4,21%) и 78 студентов (7,85%) считают, что ИИ сможет заменить преподавателей вуза в течение 5–10 лет, 16 преподавателей (7,48%) и 162 студента (16,3%) считают, что ИИ сможет заменить преподавателей вуза более чем через 10 лет, 187 преподавателей (87,38%) и 704 студента (70,82%) считают, что ИИ никогда не сможет заменить преподавателей вуза.



а) людьми



б) профессии преподавателя

Рис. 7. По Вашему мнению, возможна потеря работы из-за технологий искусственного интеллекта? (Шкала 1, 2, 3 (склоняюсь к тому, что многие потеряют работу из-за технологий искусственного интеллекта), 4 (ни то, ни другое), 5, 6, 7 (склоняюсь к тому, что технологии искусственного интеллекта создадут новые рабочие места)

Аналогичные результаты были получены на вопрос анкеты «По Вашему мнению, ИИ заменит учителей в школе?». 191 преподаватель (89,25%) и 753 студента (75,75%) не согласились с данным утверждением, 6 преподавателей (2,8%) и 98 студентов (9,86%) согласны с эти утверждением, 17 преподавателей (7,94%) и 143 студента (14,39%) затруднились сделать выбор. При этом 2 преподавателя (0,93%) и 59 студентов (5,94%) считают, что ИИ сможет заменить учителей в школе в течение 5 ближайших лет, 7 преподавателей (3,27%) и 68 студентов (6,84%) считают это возможным в течение 5–10 лет, 8 преподавателей (3,74%) и 121 студент (12,17%) – более чем через 10 лет, 197 преподавателей (92,06%) и 746 студентов (75,05%) считают, что ИИ никогда не сможет заменить учителей в школе.

Следующие два вопроса были посвящены влиянию технологий ИИ на потерю работы людьми и, в частности, в профессии преподавателя (учителя) (рис. 7).

Анализ ответов на данные вопросы, показал, что преподаватели и студенты занимают усредненную позицию относительно риска потери рабочих мест, в том числе в профессии преподавателя или учителя, из-за внедрения технологий ИИ. Более половины преподавателей (124 преподавателя, 57,94%) и около половины студентов (494 студента, 49,7%) полагают, что многие люди могут столкнуться с потерей работы вообще, в том числе и в профессии преподавателя или учителя: 108 преподавателей (50,46%), 466 студентов (46,89%).

На вопрос анкеты: «По Вашему мнению, ИИ поможет уменьшить неравенство в образовании», мнения преподавателей и студентов разделились: 131 преподаватель (61,21%) не согласны с данным утверждением, 22 преподавателя (10,28%) согласны, 61 преподаватель (28,5%) затруднились сделать выбор. Чуть более трети студентов (346 студентов, 34,81%) высказали мнение, что ИИ не поможет уменьшить неравенство в образовании, четверть студентов (242 студента, 24,35%) согласны с этим утверждением, а 406 студентов (40,85%) затруднились сделать выбор.

На вопрос анкеты «По Вашему мнению, кто должен принимать решение о том, как должен использоваться ИИ в образовании?» мнения преподавателей студентов разделились. В порядке убывания преподаватели высказали следующие мнения: государство – 131 преподаватель (61,21%), преподаватели (педагоги) – 126 преподавателей (58,88%), образовательные организации – 111 преподавателей (51,87%), студенты – 38 преподавателей (17,76%), IT-компании – 13 преподавателей 96,07%). В свою очередь, мнения студентов несколько отличались от мнений преподавателей: образовательные организации – 546 студентов (54,93%), преподаватели (педагоги) – 486 студентов (48,89%), государство – 386 студентов (38,83%), студенты – 343 студента (34,51%), IT-компании – 219 студентов (22,03%).

Таким образом, анализ результатов анкетирования выявил ряд проблем применения систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе профессорско-преподавательским составом и студентами и позволил сформулировать следующие выводы.

Современное развитие ИИ требует необходимости широкого информационного освещения применения ИИ в различных сферах человеческой жизни, в том числе и образовании, необходимость проводить дискуссии об ИИ и его влиянии на общество более доступными и актуальными для различных категорий граждан средствами и технологиями. Одновременно с этим необходимо принять решения о регулировании на государственном уровне вопросов о применении ИИ, в том числе с участием и на уровне образовательных организаций.

Несмотря на небольшой период использования генеративных систем ИИ и нейросетей, ряд преподавателей применяют их в своей профессиональной деятельности в образовательном процессе вуза. Тем не менее полученные результаты свидетельствуют о необходимости специально организованного процесса обучения профессорско-преподавательского состава не только применению систем ИИ и нейросетей в подготовке студентов, но и обучению их распознаванию созданного студентами контента с их помощью, и обязательно обучению студентов созданию различного контента и этическим вопросам применения систем ИИ и нейросетей в их учебно-профессиональной и будущей профессиональной деятельности.

В свою очередь, все больше студентов применяют системы ИИ и нейросети для генерации разнообразного контента в своей учебно-профессиональной деятельности. Но аналогично с преподавателями большинство студентов не умеют создавать различный контент, относятся к системам ИИ и нейросетям как к обычной поисковой системе в браузере, не владея правильной постановкой запроса к ним, этическими вопросами применения систем ИИ и нейросетей в будущей профессиональной деятельности. Следовательно, все вопросы, касающиеся применения искусственного интеллекта и нейросетей для генерации различных типов контента, следует рассматривать уже на первом курсе, например, в рамках дисциплин, связанных с цифровыми технологиями, или в рамках специального курса, посвященного этой теме.

При подготовке будущих учителей по дисциплинам, посвященным методике обучения конкретному учебному предмету, необходимо выделить часы на освоение студентами технологий создания и применения систем ИИ и нейросетей по учебным предметам на уровнях общего образования, в частности для автоматизации оценочной деятельности, выявление плагиата, администрирования, а также определения механизмов обратной связи с обучающимися. Приложения, основанные на ИИ, могут также позволять учителям получить представление о деятельности своих учеников, выявить прогресс и/или проблемы, затруднения в обучении с целью предоставления дополнительных рекомендаций для обучающихся и принятия соответствующих педагогических решений.

Данное исследование открывает новые перспективы применения систем ИИ и нейросетей в образовательном процессе вузов, в том числе и при подготовке будущих учителей.

Библиографический список

1. Ивахненко Е.Н., Никольский В.С. ChatGPT в высшем образовании и науке: угроза или ценный ресурс? *Высшее образование в России.* 2023; № 4: 9–22.
2. Thorp H. ChatGPT is fun, but not an author. *Science.* 2023; Vol. 379, Iss. 6630: 313.
3. Rudolph J., Tan S., Tan Sh. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching.* 2023; Vol. 6, № 1: 342–363.
4. Трапезников В., Зиновьева Е. *Нейросети и генеративный ИИ в высшем образовании: международный опыт и российская практика.* Available at: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika/
5. Gagrčin E., Schaetz N., Rakowski N., Toth R., Renz A., Vladova G., Emmer M. *We and AI – Living in a Datafied World: Experiences & Attitudes of Young Europeans.* Berlin: Weizenbaum Institute for the Networked Society – The German Internet Institute, 2021.
6. Курбанова З.С., Исмаилова Н.П. Нейросети в контексте цифровизации образования и науки. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 309–311.
7. Дубов В.М., Дубова С.М. Использование нейронных сетей в образовании. *Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы:* материалы XVII Всероссийской научно-практической конференции. Воронеж, 2023: 154–158.
8. Лютова Л.И., Гончар Л.В., Частухина Т.В. Возможности применения технологий искусственного интеллекта при изучении иностранного языка в вузе. *Международный научно-исследовательский журнал.* 2024; № 7 (145). Available at: https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.182.
9. *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0. Insight report. April 2024.* Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf

References

1. Ivahnenko E.N., Nikol'skij V.S. ChatGPT v vysshem obrazovanii i nauke: ugroza ili cennyj resurs? *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2023; № 4: 9-22.
2. Thorp H. ChatGPT is fun, but not an author. *Science.* 2023; Vol. 379, Iss. 6630: 313.
3. Rudolph J., Tan S., Tan Sh. ChatGPT: Bullshit spewer or the end of traditional assessments in higher education? *Journal of Applied Learning & Teaching.* 2023; Vol. 6, № 1: 342-363.
4. Trapeznikov V., Zinov'eva E. *Nejroseti i generativnyj II v vysshem obrazovanii: mezhdunarodnyj opyt i rossijskaya praktika.* Available at: https://russiancouncil.ru/analytics-and-comments/analytics/neyroseti-generativnyy-ii-v-vysshem-obrazovanii-mezhdunarodnyy-opyt-i-rossiyskaya-praktika/
5. Gagrčin E., Schaetz N., Rakowski N., Toth R., Renz A., Vladova G., Emmer M. *We and AI – Living in a Datafied World: Experiences & Attitudes of Young Europeans.* Berlin: Weizenbaum Institute for the Networked Society – The German Internet Institute, 2021.
6. Kurbanova Z.S., Ismailova N.P. Nejroseti v kontekste cifrovizacii obrazovaniya i nauki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 309-311.
7. Dubov V.M., Dubova S.M. Ispol'zovanie nejronnyh setej v obrazovanii. *Informacionnye tehnologii v obrazovatel'nom processe vuza i shkoly:* materialy HVII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Voronezh, 2023: 154-158.
8. Lyutova L.I., Gonchar L.V., Chastuhina T.V. Vozmozhnosti primeneniya tehnologij iskusstvennogo intellekta pri izuchenii inostrannogo yazyka v vuze. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal.* 2024; № 7 (145). Available at: https://research-journal.org/archive/7-145-2024-july/10.60797/IRJ.2024.145.182.
9. *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0. Insight report. April 2024.* Available at: https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf

Статья поступила в редакцию 12.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-95-97

Shamigulova O.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Director of Institute of Historical, Legal and Socio-Humanitarian Education, Bashkir State Pedagogical University n.a. M. Akmulla (Ufa, Russia), E-mail: oash77@mail.ru*

"IT CANNOT BE FORBIDDEN SECURE": IS THE FUTURE TEACHER READY TO FORM INFORMATION IMMUNITY IN THE YOUNGER GENERATION? The article reveals some aspects of the research devoted to the development of media competence among teachers as a component of professional readiness to form the necessary skills for the younger generation to live in an information society and technologization of the media environment. The discussed aspects reflect the context of the study related to the risks of information impact on young people and the role of media competence in strengthening information immunity, the possibility of identifying educational deficits in the field of media competence among students – future teachers based on specially developed diagnostic tools and the search for effective approaches to overcome them by realizing the didactic potential of humanities. The developed diagnostic tools have been tested in the educational process of the pedagogical university and within the framework of this article an analysis of the educational deficits available to students in the field of media competence is presented, which allows a targeted approach to the design of work programs of humanitarian disciplines and the organization of the training process of a future teacher as a whole. The presented material allows to conclude that it is necessary to include media competence in the list of results of training a future teacher at a university, while assigning a significant role to the content and technologies of humanitarian education, the use of modern didactic tools in working with various sources of information.

Key words: **information immunity, media competence, pedagogical education, formation of media competence**

О.А. Шамигулова, *канд. пед. наук, доц., директор Института исторического, правового и социально-гуманитарного образования Башкирского государственного педагогического университета имени М. Акмуллы, г. Уфа, E-mail: oash77@mail.ru*

«ЗАПРЕТИТЬ НЕЛЬЗЯ ОБЕЗОПАСИТЬ»: ГОТОВ ЛИ БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОГО ИММУНИТЕТА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ?

В статье раскрываются некоторые аспекты исследования, посвященного развитию медиакомпетенции у педагогов как составляющей профессиональной готовности к формированию у подрастающего поколения необходимых умений для жизни в условиях информационного общества и технологизации медиасреды. Затрагиваемые аспекты отражают контекст исследования, связанный с рисками информационного воздействия на молодежь и роль медиакомпетенции в укреплении информационного иммунитета, возможности выявления у студентов – будущих педагогов образовательных дефицитов в области применения медиакомпетенции на основе специально разработанного диагностического инструментария и поиск эффективных подходов для их преодоления с помощью реализации дидактического потенциала гуманитарных дисциплин. Разработанный диагностический инструментарий апробирован в учебном процессе педвуза. В рамках данной статьи представлен анализ имеющихся у студентов образовательных дефицитов в области медиакомпетенции, позволяющий адресно подойти к проектированию рабочих программ дисциплин гуманитарной направленности и организации процесса подготовки будущего педагога в целом. Представленный материал позволяет сделать вывод о необходимости включения медиакомпетенции в перечень результатов подготовки будущего педагога в вузе, отводя при этом значительную роль содержанию и технологиям гуманитарного образования, использованию современных дидактических инструментов в работе с различными источниками информации.

Ключевые слова: **информационный иммунитет, медиакомпетенции, педагогическое образование, формирование медиакомпетенции**

Актуальность исследования связана с необходимостью постоянного анализа и корректировки требований к результатам профессиональной подготовки учителя в условиях развития информационного общества, внедрения цифровых технологий во все сферы жизни человека. В рамках статьи мы обратились к проблеме формирования медиакомпетенции как составляющей результата современного образования, рассматриваемой в нашем исследовании в одном ключе с вопросами развития информационного иммунитета человека и обеспечения духовной безопасности личности. Основное внимание в поиске решения мы обращаем на образовательный потенциал гуманитарных дисциплин на этапе подготовки будущего учителя, роль учебных предметов истории и обществознания в развитии умений работать с информацией и различными медиаисточниками, применение эффективных подходов в изучении гуманитарных знаний. При этом медиакомпетенция понимается нами как способность работать с информацией в различных медиа, включающая процессы понимания и интерпретации, критический анализ и верификацию, создание медиатекстов, а также ценностно-смысловое отношение к информации и различным видам медиа [1, с. 181].

Обращаясь к понятиям «духовная безопасность» и «информационный иммунитет», необходимо сфокусировать внимание на вопросе сохранения и защиты традиционных ценностей, составляющих культурный код и духовный стержень человека, позволяющий не сбиться с пути в информационном шторме, применить защитные механизмы и быть менее уязвимым от воздействия деструктивной информации. В российском законодательстве понятие «духовная безопасность» определено как «состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства в духовной сфере от внешних и внутренних духовных угроз» [2]. Осознание и предвидение рисков, защита от факторов, угрожающих ценностному становлению подрастающего поколения, духовному развитию детей и молодежи, становятся профессиональными задачами педагога в современной школе.

Одним из таких факторов, по нашему мнению, является информационно-психологическое воздействие, которое приобретает в цифровом мире широкое развитие. Российские исследователи в 2016 году представили глубокий анализ таких понятий, как «информационная война», «психологическая борьба», «информационное противоборство» [3]. Цель распространения данных явлений заключается в воздействии на массовое сознание. Для практики педагогического образования особый интерес представляют методы и инструменты воздействия, основу которых составляют средства массовой информации. К таким методам относят психологическую борьбу, информационные операции влияния, отдельные направления информационной войны, такие как «война культур», предполагающие навязывание стороне мировоззренческих и культурных ценностей, и другие [3, с. 96].

С появлением в 80-е годы XX века в массовой коммерческой эксплуатации глобальной компьютерной сети ARPANET, получившей в будущем название World Wide Web («всемирная паутина»), ученые стали говорить об «информационном взрыве» и революционных изменениях в социальной и экономической жизни общества [4, с. 13].

Современные исследователи, характеризуя риски информационного воздействия на человека в современных условиях, выделяют несколько проблем, усугубляющих сохранение духовной безопасности личности и нормальное интеллектуальное развитие человека. К ним относят «постоянное воздействие на сознание личности; критический уровень возможности манипулирования сознанием личности; отсутствие инструментов противодействия манипулированию, которое может приводить к осреднению индивидуальных особенностей личности, его «оболваниванию» и формированию из населения «серой массы»» [5, с. 108–110].

Цель исследования состоит в рассмотрении опыта выявления сформированности необходимых умений в области медиакомпетенции у студентов педагогических вузов – будущих учителей для эффективного восполнения образовательных дефицитов на этапе подготовки в контексте содержания задач профессиональной деятельности педагога, связанных с защитой подрастающего поколения от негативного информационного воздействия, развитием у обучающихся информационного иммунитета. Основными задачами в достижении поставленной цели являлись анализ интерпретации понятия «информационный иммунитет» в современных исследованиях и его взаимосвязи с образованием подрастающего поколения; рассмотрение места медиакомпетенции в системе подготовки будущего учителя; определение взаимосвязи выбираемого профиля подготовки студентов и исходного владения необходимыми умениями в области медиакомпетенции как отправной точки для подготовки будущего учителя к формированию информационного иммунитета у обучающихся.

Научная новизна заключается в необходимости включения медиакомпетенции в перечень результатов подготовки будущего педагога в вузе как условия формирования у обучающихся информационного иммунитета и обеспечения духовной безопасности личности, отводя при этом значительную роль содержанию и технологиям гуманитарного образования, использованию современных дидактических инструментов в работе с различными источниками информации.

Теоретическая значимость результатов исследования связана с уточнением содержания понятия «медиакомпетенция» в контексте реализации образова-

тельного потенциала гуманитарного знания для формирования у подрастающего поколения информационного иммунитета, выявлением и научным обоснованием роли изучения гуманитарных дисциплин в восполнении образовательных дефицитов, связанных с областью медиакомпетенции в процессе подготовки будущего педагога.

Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности использования в процессе профессиональной подготовки будущего учителя предлагаемых диагностических инструментов, разработанных с учетом требований к результатам высшего педагогического образования и дальнейшего развития системы преподавания гуманитарных дисциплин в вузе для формирования жизненно необходимых компетенций человека информационного общества.

Поиску механизмов противодействия информационному воздействию уделяют внимание представители различных областей научного знания, в том числе философии, социологии, социальной психологии, педагогики. В решениях, предлагаемых современными исследователями, можно условно выделить два аспекта: духовный и технологический.

Первый аспект связан с понятиями ценностных установок, нравственных убеждений и личного информационного иммунитета личности. Современные исследователи подчеркивают ведущую роль нравственных установок личности и сформированности духовных ценностей в способности к отражению информационного воздействия [6; 7]. По мнению Э. Абдулвохидова, «информационный иммунитет формируется благодаря наращиванию духовного мира личности посредством чтения и познания национальных и общечеловеческих ценностей, своей ответственности перед природой» [7].

В технологическом аспекте проблема преодоления негативного информационного воздействия на личность и развития умений эффективно работать с информационными потоками рассматривается в современных исследованиях в одном ключе с формированием специальных навыков, компетенций, грамотностей, критического мышления, позволяющих отличать фейки от фактов, улавливать и находить главные факты в информационных источниках, формулировать цель создания медиа, сортировать и верифицировать информацию, понимать и распознавать методы и приемы информационного воздействия [8; 9].

Для нашего исследования большой интерес представляет определение понятия «информационный иммунитет», которое сформулировали ученые Лагун А.В. и Строев Н.Н. По их мнению, – это «способность личности формировать навыки, направленные на снижение уязвимости от информационного воздействия и укрепление способности личности к преодолению их негативных последствий в условиях постоянного информационного воздействия. Это выражается в умении личности при восприятии информационного потока различной модальности ориентироваться на собственные убеждения и установки в зависимости от степени нравственного развития, интериоризируя только ту информацию, которая кажется верной и совпадающей с её внутренними установками, в том числе путем проверки информации на актуальность и достоверность» [5, с. 110].

Как видим из определения, авторы интегрируют духовную и технологическую составляющие информационного иммунитета личности, подчеркивая совокупность установок личности как результата нравственного развития и технологических информационных умений, являющихся результатом обучения. В данной позиции мы солидарны с исследователями и подчеркиваем неотъемлемую роль современной системы образования в формировании информационного иммунитета подрастающего поколения, поэтому обращаем внимание на проблему сформированности необходимых компетенций у будущего учителя, возможность проектирования процесса формирования компетенций, включающего корректировку содержания и методики подготовки, диагностику и оценку результатов.

Исходя из понимания информационного иммунитета, становится понятным, что речь должна идти о профессиональных педагогических компетенциях, связанных с формированием ценностных установок личности, нравственным воспитанием подрастающего поколения и медиакомпетенции, связанной с развитием у обучающихся умений работать с информацией, включающих поиск, интерпретацию, переработку, критический анализ и самостоятельное создание медиа [1].

Встраивание процесса формирования медиакомпетенции в систему подготовки будущего педагога потребовало изучения имеющихся в педагогической науке и практике образования диагностических методик, существующих подходов к выявлению уровня искомой компетенции у студентов и образовательных дефицитов, связанных с данной областью. Результаты анализа отечественных и зарубежных исследований в области медиакомпетенции, в том числе медиакомпетенции у педагогов, описаны нами подробно в предыдущих публикациях [10, с. 50]. В ходе исследования научных работ и практики высшего образования было обнаружено увлечение использованием анкетных методов диагностики и методов опроса, которые преимущественно основаны на самодиагностике студентов. В данной связи нами разработан и апробирован диагностический инструментарий, позволяющий определить образовательные дефициты студентов в области медиакомпетенции с целью дальнейшего адресного проектирования процесса формирования искомой компетенции [11].

На описываемом этапе эмпирического исследования к выполнению диагностической работы было привлечено 232 студента Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акмуллы, обучающихся на первом курсе по программам бакалавриата «Педагогическое образование». Первая группа участников включала сто двадцать восемь студентов-первокурсников, обучающихся по профилям «История и обществознание», «История». Вторую группу респондентов составили сто четыре студента профилей «Информатика», «Начальное образование». Для данного исследования мы уточнили гипотезу, согласно которой студенты-историки (обучающиеся по профилю «История и обществознание») лучше справятся с выполняемыми заданиями, чем респонденты второй группы, поскольку, предположительно, уделяли больше внимания изучению гуманитарных дисциплин в процессе подготовки к профильным выпускным экзаменам для поступления в вуз.

Обработка результатов велась по методике автоматизированной проверки и выявления образовательных дефицитов на специальной информационной платформе. Характеристики диагностической работы, ее содержания и подходов к анализу и оцениванию результатов подробно изложены нами в более ранней публикации [1], поэтому в объеме данной статьи остановимся на сравнительном анализе результатов двух групп респондентов, отражающих подтверждение рабочей гипотезы и позволивших нам получить конкретные основания для дальнейшего проектирования процесса подготовки будущего учителя к решению задач профессиональной деятельности в области медиакомпетенции и формирования информационного иммунитета у обучающихся.

Участникам был предложен один из четырех вариантов диагностической работы. В каждом варианте задания были идентичны по уровню сложности. В логике исследования процентные значения выполнения заданий респондентами обеих групп представлены на рис. 1 и 2.

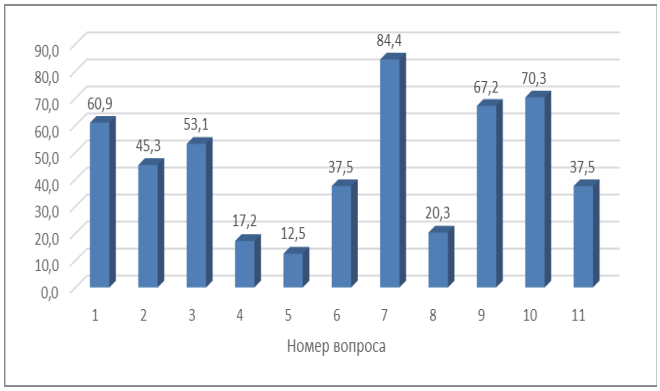


Рис. 1. Доля участников, набравших максимальное количество баллов за задания диагностической работы (профиль «История и обществознание»)

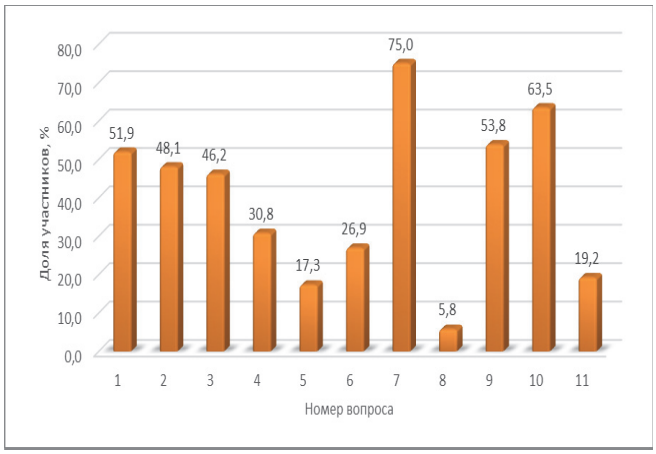


Рис. 2. Доля участников, набравших максимальное количество баллов за задания диагностической работы (другие профили)

Сравнивая результаты выполнения заданий респондентами первой и второй групп, мы обнаружили затруднения, испытываемые участниками обеих групп, а также устойчиво низкие результаты за выполнение одних и тех же заданий (2, 3, 4, 5, 6, 8 и 11). Это послужило базовым основанием в определении и последующей коррекции имеющихся дефицитов в области медиакомпетенции. Рассмотрим некоторые примеры:

Первая часть заданий (1, 2, 3) связана с поиском и интерпретацией информации. Для выполнения каждого задания от участника требовалась демонстрация конкретного умения: задание 1 – различать типы источников и находить особенности предоставления информации в них, понимать основные идеи

текста, дифференцировать главные и второстепенные единицы содержания; задание 2 – находить, анализировать и систематизировать информацию из различных видов источников, устанавливать смысловые взаимосвязи между единицами содержания; задание 3 – различать факты, находить аргументы и контраргументы, суждения и умозаключения. Как видим из диаграммы, ниже оказались результаты выполнения первого и второго заданий у участников второй группы, но в целом задания первой части вызвали затруднения у обеих групп.

Вторая часть заданий (4–8) связана с демонстрацией комплекса умений по критерию «Критический анализ информации», необходимых для оценивания получаемой информации из различных типов источников, представленной в различных знаковых системах. Так, в задании 4 верно определить способы и приемы подачи информации, влияющей на ее восприятие, в первой группе смогли только 17,2% участников, а во второй группе – 30,8%. В пятом задании верифицировать информацию и выявить противоречия в текстовых и визуальных источниках получилось правильно в первой группе у 12,5% респондентов, во второй – у 17,3% участников. В шестом задании участники должны были продемонстрировать умение дифференцировать информацию, определив цели и назначение медиа. Респонденты первой группы справились с заданием лучше (37,5%), чем участники второй группы (26,9%), но очевидно, что кейсы, требующие комплексных умений для оценки информационных источников и их содержания, могут служить хорошей дидактической базой для дальнейшего развития медиакомпетенции и подготовки студентов в области работы с информацией.

Сделать выводы о легитимности медиатекстов, их назначения, опираясь на приемы внешнего и внутреннего анализа источника, респондентам было предложено на основе задания 8. Выполнение задания, на наш взгляд, связано с одним из важнейших умений для работы в современном потоке информационных источников и требует внимательного отношения к авторству анализируемого источника, контексту его создания (цели создания, особенности адресата и другие характеристики). Участники первой группы, так же, как и с предыдущими заданиями второй части, с данным заданием справились лучше (20,3%), чем студенты второй группы (5,8%), но в целом результаты выполнения позволяют констатировать имеющиеся образовательные дефициты в области медиакомпетенции.

Особый интерес представляют полученные результаты выполнения третьей части заданий, отражающие образовательные дефициты в области создания медиатекстов. Самым сложным для участников обеих групп оказалось задание 11, которое требовало демонстрации умения выбирать оптимальную форму представления и визуализации информации при формировании медиатекстов, опираясь на знания особенностей жанров медиатекстов и средств их создания [11]. В первой группе на максимальный балл задание выполнили 37,54% участников, тогда как во второй группе – только 19,2%.

Анализируя полученные результаты, мы предположили, что одной из возможных причин полученных различий и более высоких результатов у группы респондентов-«историков» в выполнении заданий диагностической работы могут являться предшествующие поступлению в вуз систематические занятия по гуманитарным учебным предметам, в частности по истории и обществознанию. Проведя дополнительный опрос среди участников первой группы, мы получили необходимую для нашего предположения информацию об изучении гуманитарных предметов в школе. Так, 88% опрошенных считают, что среди учебных предметов в школе, которым они уделяли значительное внимание, были дисциплины «История» и «Обществознание». 61% участников опроса подтвердили, что занимались историей и обществознанием дополнительно в 10–11 классах.

В заключение отметим, что полученные результаты позволяют не только подтвердить положительное значение гуманитарных предметов в формировании комплекса умений, составляющих основу медиакомпетенции, но и обратить внимание на перечень требований ФГОС общего образования к образовательным результатам предметной области «Общественно-научные предметы», которые потенциально составляют базовую основу для дальнейшего развития необходимых информационных умений и информационного иммунитета у обучающихся.

На наш взгляд, в условиях возрастания возможностей передачи и распространения информации с помощью цифровых технологий проблема информационного иммунитета является краеугольным камнем в преподавании и изучении гуманитарных дисциплин, в частности истории. Доступность материалов о «сенсационных исторических фактах», «открытиях века», «небывалых находках» требует от современного читателя и ученика вдумчивого, грамотного, критического анализа, умения находить и верифицировать информацию о событиях в различных источниках, приходить к самостоятельным суждениям и умозаключениям по распространяемым и распространенным толкованиям, нарративам, претендующим на «новый» рассказ о прошлом и прогнозируемом будущем. В данной связи невозможно переоценить роль учителя в овладении обучающимися инструментами духовной безопасности.

Актуализируя внимание на формировании информационного иммунитета у подрастающего поколения, необходимо подчеркнуть важность развертывания в процессе профессиональной подготовки будущего педагога целенаправленной системы развития медиакомпетенции, при этом отводя значительную роль гуманитарным дисциплинам, технологиям гуманитарного образования, использованию современных дидактических инструментов в работе с различными источниками информации. Информационный иммунитет не представляется в отрыве от социально-гуманитарного знания и познавательной деятельности как способа сохранения ценности исследовательской культуры в постижении мира.

Библиографический список

1. Шамигулова О.А. Диагностика медиакомпетенции как метапредметного результата подготовки будущих педагогов. *Педагогическое образование в России.* 2023; № 5: 178–190.
2. *О безопасности.* Федеральный закон от 28.12.2010 № 390-ФЗ, 2023. Available at: https://www.consultant.ru›document/cons_doc_LAW_108546/
3. *Вакцинация от фальсификации.* Хабаровск: ЦИМО АТР. Издательский дом «Частная коллекция», 2016.
4. Смирнова В.Р., Шарыпова Т.Н. Понятие информационного общества. Его основные характеристики. *Colloquium-journal.* 2021; Т. 99, № 12: 13–15.
5. Лагун А.В., Строев Н.Н. Формирование личного информационного иммунитета в условиях постоянного информационного воздействия. *Ученые записки Санкт-Петербургского имени В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии.* 2018; Т. 67, № 3: 108–110.
6. Евстафьев В.А., Соколова С.Н. Современное общество: духовные аспекты информационой безопасности личности. *Вестник Полесского государственного университета.* Серия общественных и гуманитарных наук. 2016; № 1: 49–55.
7. Абдулвохидов Э., Акрамхонова М. Духовные ценности как педагогический инструмент формирования. *Научный импульс.* 2023; Т. 100, № 9: 121–128.
8. Приступа Е.Н. Формирование и развитие медиакомптентности будущих педагогических работников. *Преподаватель XXI век.* 2022; № 2-1: 46–53.
9. Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва: Информация для всех, 2007.
10. Шамигулова О.А., Василина Д.С. Формирование медиакомпетентности в условиях вуза: анализ мнений студентов – будущих педагогов. *Перспективы науки и образования.* 2023; № 3: 50–70.
11. Шамигулова О.А., Василина Д.С., Григорьева М.Д. *Диагностические работы для оценки сформированности медиакомпетенции как составляющей метапредметных результатов подготовки студентов бакалавриата, обучающихся по направлению «Педагогическое образование*». Свидетельство о регистрации базы данных 2023622704, 08.08.2023. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=54337324

References

1. Shamigulova O.A. Diagnostika mediakompetencii kak metapredmetnogo rezul'tata podgotovki buduschih pedagogov. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2023; № 5: 178-190.
2. *O bezopasnosti.* Federal'nyj zakon ot 28.12.2010 № 390-FZ, 2023. Available at: https://www.consultant.ru›document/cons_doc_LAW_108546/
3. *Vakcinaciya ot fal'sifikacii.* Habarovsk: CIMO ATR. Izdatel'skiĭ dom «Chastnaya kollekciya», 2016.
4. Smirnova V.R., Sharypova T.N. Ponyatie informacionnogo obschestva. Ego osnovnye harakteristiki. *Colloquium-journal.* 2021; T. 99, № 12: 13–15.
5. Lagun A.V., Stroev N.N. Formirovanie lichnogo informacionnogo immuniteta v usloviyah postoyannogo informacionnogo vozdeĭstviya. *Uchenye zapiski Sankt-Peterburgskogo imeni V.B. Bobkova filiala Rossiĭskoĭ tamozhennoĭ akademii.* 2018; T. 67, № 3: 108-110.
6. Evstaf'ev V.A., Sokolova S.N. Sovremennoe obschestvo: duhovnye aspekty informacionoj bezopasnosti lichnosti. *Vestnik Polesskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya obschestvennyh i gumanitarnyh nauk. 2016; № 1: 49–55.
7. Abdulvohidov `E., Akramhonova M. Duhovnye cennosti kak pedagogicheskiĭ instrument formirovaniya. *Nauchnyĭ impul's.* 2023; T. 100, № 9: 121–128.
8. Pristupa E.N. Formirovanie i razvitie mediakomptentnosti buduschih pedagogicheskih rabotnikov. *Prepodavatel' XXI vek.* 2022; № 2-1: 46–53.
9. Fedorov A.V. *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza*. Moskva: Informaciya dlya vseh, 2007.
10. Shamigulova O.A., Vasilina D.S. Formirovanie mediakompetentnosti v usloviyah vuza: analiz mnenij studentov – buduschih pedagogov. *Perspektivy nauki i obrazovaniya.* 2023; № 3: 50–70.
11. Shamigulova O.A., Vasilina D.S., Grigor'eva M.D. *Diagnosticheskie raboty dlya ocenki sformirovannosti mediakompetencii kak sostavlyayuschej metapredmetnyh rezul'tatov podgotovki studentov bakalavriata, obuchayuschihsya po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie*». Svidetel'stvo o registracii bazy dannyh 2023622704, 08.08.2023. Available at: https://elibrary.ru/item.asp?id=54337324

Статья поступила в редакцию 20.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-98-101

Atalaeva N.-P.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Romano-Germanic and Oriental Languages, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: nikapatimat@yandex.ru*
Rubanova E.I., *senior teacher, Department of Defectology and Inclusive Education, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: yelena.rubanova.66@mail.ru*
Yavbatyrova B.G., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: burliyat76@yandex.ru*

FORMATION OF THE PROFESSION IMAGE AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS AT THE EDUCATION INITIAL STAGES. The article examines a problem associated with the realization of the basic capabilities inherent in a modern pedagogical university in terms of profession image forming for future teachers. Special attention is paid to initial training stages. Based on the analysis of a wide range of specialized literature and their own pedagogical experience, the authors give the term "image of a profession" a definition. The article analyzes the potential inherent in a modern pedagogical university in the sense of forming the students' ideas about their future professional activities system. The dynamics of such development among those who master the first and second courses programs is traced. Based on the study of the above problem aspects, the most characteristic difficulties that arise today in the formation of the future profession image among pedagogical universities students are established. Some effective ways of solving them are proposed.

Key words: **university education, training of future teachers at university level, junior courses at pedagogical university, image of future profession of students, educational activities**

Н-П.Г. Аталаева, *канд. пед. наук, доц., зав. каф. романо-германских и восточных языков ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: nikapatimat@yandex.ru*
Е.И. Рубанова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: yelena.rubanova.66@mail.ru*
Б.Г. Явбатырова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: burliyat76@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ

В данной статье рассматривается проблема, связанная с реализацией основных возможностей, присущих современному педагогическому вузу в плане формирования у будущих учителей образа профессии. Особое внимание уделено начальным этапам обучения. Прежде всего, на основе анализа широкого круга специальной литературы и собственного педагогического опыта авторы дают термину «образ профессии» определение, адекватное с точки зрения раскрытия темы исследования. Далее в статье анализируется потенциал, присущий современному педагогическому вузу в смысле складывания у обучающихся системы представлений о будущей профессиональной деятельности. Прослеживается динамика развития таковых у лиц, осваивающих программы первого и второго курсов. На основе изучения вышеприведённых аспектов проблемы устанавливаются наиболее характерные затруднения, возникающие сегодня при формировании у студентов педагогических вузов образа будущей профессии. Предлагаются некоторые пути их решения, обладающие, на взгляд авторов, определённой эффективностью.

Ключевые слова: **вузовское образование, подготовка будущих педагогов на ступени вуза, младшие курсы педагогического вуза, образ будущей профессии у студентов, учебная деятельность**

Актуальность темы исследования может быть обоснована тем, что на сегодняшний день одним из основных показателей готовности будущих педагогов к реализации профессиональной деятельности является степень сформированности её образа [1]. Отсюда следует, что развитие данной характеристики является одним из наиболее значимых показателей успешности завершения образовательного процесса в ОО соответствующего профиля [2].

По ходу обучения в вузе становление образа будущей профессии предполагает наполнение личностным смыслом определённых её свойств, которые обретают значимость для обучающихся (О.Ю. Елькина, Ю.Г. Лесных, Л.Я. Лозован, Д.А. Салманова, З.З. Сулейманова, А.В. Тимохина). При этом особую значимость приобретает изучение особенностей его складывания на начальном этапе обучения. Именно в этот период у студентов-педагогов особенно интенсивно формируются представления о профессии и самих себе как будущих её представителях (Ю.Н. Бирюкова, А.Р. Воложанинова, М.В. Клищевская, А.А. Налчаджан, Г.Н. Солнцева, С.Н. Терентьева, А.В. Тимохина).

В связи с вышеизложенным следует отметить, что авторы в целом разделяют точку зрения ряда исследователей и практиков, понимающих сформированный образ профессии как достаточно сложное в структурном плане явление (Т.П. Аванесова, Ю.Н. Бирюкова, А.В. Тимохина, И.Л. Федотенко). Соответственно, рассматриваемое качество будущего педагогического работника характеризуется также наличием собственного, специфического пути развития (А.Р. Воложанинова, С.Н. Терентьева, И.В. Щербакова) [1–13]. На современном этапе существования системы образования в нашей стране успешная реализация такового, в свою очередь, требует модернизации ряда аспектов функционирования педагогических вузов. Возможностям, существующим для этого сегодня, посвящена наша работа.

Соответственно, её цель – освещение основных потенций для формирования образа профессии у будущих учителей преимущественно на начальных этапах обучения.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, формулируются следующим образом:

– дать термину «образ профессии» определение, адекватное с точки зрения раскрытия темы исследования;

– продемонстрировать потенциал, присущий современному педагогическому вузу в смысле складывания у обучающихся системы представлений о будущей деятельности в качестве учителя;

– проследить динамику развития таковых у лиц, осваивающих программы первого и второго курсов;

– определить наиболее характерные проблемы, возникающие сегодня при формировании у студентов педагогических вузов образа будущей профессии;

– предложить некоторые пути их решения, обладающие, на взгляд авторов, определённой эффективностью.

В число методов исследования, применявшихся по ходу решения этих задач, входили следующие:

– изучение специальной литературы;

– анализ собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в демонстрации потенциала, присущего современному педагогическому вузу в смысле формирования у обучающихся образа их будущей профессии.

Теоретическая значимость – в изучении наиболее существенных аспектов процесса его развития у будущих учителей, осваивающих программы младших курсов.

Практическая значимость видится в определении проблем, могущих возникнуть при формировании у студентов вузов соответствующего профиля образа будущей профессии, а также в выявлении некоторых путей их решения.

Дефиницию «образ профессии» мы можем определить как отражение в сознании студента, осваивающего педагогическую специальность, наиболее значимого её содержания, целостное представление о базовых компонентах будущей деятельности [1]. Таким образом, данное качество выпускника ОО соответствующего профиля является своего рода основой для формирования компетентности будущего учителя. Благодаря ему новые для конкретного индивида профессиональные и личностные знания, умения, навыки не остаются разрозненными, но объединяются как фрагменты единой системы [3].

Принимая в расчёт особенности приведённого выше определения, отметим, что при успешном освоении программы современного педагогического вуза у обучающихся будут естественным образом меняться представления относительно сферы их будущей профессиональной деятельности (А.Р. Воложанинова, А.А. Налчаджан, Г.Н. Солнцева, З.З. Сулейманова, С.Н. Терентьева). Отсюда следует, что в ходе правильного развития будущего профессионала происходит осознание им как общественно значимых аспектов своей будущей деятельности, так и узкоспециальных её граней. Указанный процесс сопровождается переходом

от романтического представления об особенностях реализации педагогическим работником своих обязанностей к реалистичной их оценке [2]. При этом ориентация современных программ подготовки педагогических кадров на профессиональные стандарты предполагает целенаправленное становление образа будущей деятельности.

Представляется естественным, что по мере освоения студентами-педагогами профессии её образ представляет существенные изменения. В связи с темой нашей статьи отдельно остановимся на метаморфозах, происходящих в соответствующих представлениях учащихся первого-второго курсов.

Понимание специфики деятельности этой категории работников первокурсниками не отличается системностью и чёткостью. Зачастую оно близко к стереотипам, сложившимся у обучающихся на предыдущих этапах социализации [4]. Таким образом, критерии профессионализма педагога в сознании данной категории студентов представлены незначительно. При этом большинство из них склонны выделять в качестве ведущего личностные качества. К таковым обучающие относят:

– активность;
– инициативность;
– коммуникабельность;
– энергичность;
– аккуратность;
– толерантность.

При этом лишь небольшая их часть первокурсников указывает на интеллектуальные и эмоционально-волевые характеристики как важные черты педагога-профессионала [4].

Учащиеся второго курса уже включаются в образовательный процесс как субъекты. Наблюдая за реализацией опытными педагогами их обязанностей, такие студенты узнают о нормах, правилах и требованиях к осуществлению различных форм учебно-воспитательной работы. Следовательно, интенсифицируется формирование у них системы представлений, касающихся личностных и профессиональных компетенций, необходимых современному учителю [3].

В этой связи закономерным выглядит скачок в дифференциации и степени осознанности критериев профессионализма. Лица, осваивающие программы второго курса, помимо названных выше личностных качеств профессионала соответствующего профиля выделяют следующие:

– эмоциональный интеллект;
– ответственность (Ю.Н. Бирюкова, А.Р. Воложанинова, О.Ю. Елькина, Ю.Г. Лесных, Д.А. Салманова, С.Н. Терентьева, А.В. Тимохина);
– развитое чувство эмпатии;
– наблюдательность;
– внимательность [1].

В связи с темой исследования отметим, что современные студенты младших курсов, как правило, осознают трудности, с которыми им, скорее всего, придётся столкнуться. В данном случае также наблюдается определённый плюрализм. Первокурсники, например, среди непривлекательных для них сторон будущей профессии называют следующие:

– затруднения при взаимодействии с прочими участниками образовательных отношений [5];
– высокий уровень моральной ответственности за жизнь и здоровье обучающихся;
– необходимость предъявлять к себе высокие требования при реализации не только профессиональной, но и любой другой социально значимой деятельности;
– связанный с ним риск профессионального выгорания;
– низкая заработная плата [4].

Второкурсники добавляют к этим некоторые другие качества профессии. В их число студенты, относящиеся к данной категории, обычно включают:

– низкий престиж профессии учителя в обществе;
– недостаток перспектив карьерного роста;
– ненормированный рабочий день;
– недостаточную востребованность педагогов их профиля в ряде населённых пунктов;
– сильную психоэмоциональную нагрузку;
– большую загруженность работой с документацией.

Таким образом, начиная со второго курса, у студентов существенно углубляются представления о профессии. Основная причина подобной трансформации, как уже говорилось, – их вовлечение в практическую деятельность, способствующее существенному росту степени осознанности критериев. Некоторые второкурсники уже говорят о важности для педагога осознанного стремления к самосовершенствованию. Это, в свою очередь, указывает на достаточно высокий уровень их осведомлённости об особенностях будущей профессии [5]. При этом в сформированности образа профессии у обучающихся обеих категорий есть важная общая черта.

Заключается она в том, что образцового педагога студенты младших курсов «наделяют» качествами, наиболее ярко проявляющимися в их учебной деятельности. У таких учащихся почти не наблюдается расхождения между Я-реальным и Я-идеальным. Данный факт объясняется низким уровнем представлений о качествах, необходимых профессионалу соответствующего профиля [2].

Лишь при переходе на более поздние этапы обучения появляется определённая рассогласованность в представлениях об идеальном специалисте, с одной стороны, и о себе как педагоге – с другой [4]. В случае успешного освоения программы второго курса студент может выделить следующие черты профессионального Я-образа:

– культура речи;
– доброжелательность;
– тактичность;
– эмпатия;
– внимательность;
– ответственность;
– эмоциональная уравновешенность [3].

В идеальном педагоге-профессионале такими учащимися на первые места ставятся следующие качества:

– высокий уровень сформированности профессиональных знаний, умений и навыков;
– система навыков, обеспечивающих эффективную коммуникацию с другими участниками образовательного процесса;
– организаторские способности (А.Р. Воложанинова, Л.Я. Лозован, А.В. Тимохина).

Фиксирующаяся у лиц, завершивших интересующую нас ступень обучения, рассогласованность между Я-реальным и Я-идеальным объясняется двумя факторами. Во-первых, в результате накопления знаний образ профессии претерпевает определённые изменения. Действительно, у учащихся 1–2 курсов, как мы уже имели возможность убедиться, совершенствуются представления о том, каким должен быть успешный педагог-профессионал, о качествах, которыми он должен обладать [5]. Во-вторых, к завершению усвоения программы второго курса студенты учатся более объективно оценивать себя как будущих представителей одной из педагогических специальностей. Они вплотную подходят к приемлемому уровню понимания не только общественно значимых аспектов профессионально-педагогической деятельности, но и её технологической стороны. Таким образом, главное достижение учащихся на интересующем нас этапе освоения профессии учителя в плане формирования её образа состоит в переходе от поверхностного восприятия к реальной оценке [5]. Это, в свою очередь, сопровождается становлением более объективного отношения будущего педагогического работника к себе как к субъекту профессиональной деятельности.

Итак, у студентов современных вузов образ профессии претерпевает существенные метаморфозы по мере реального приобщения к ней. Особенно это заметно на ранних этапах обучения [2]. Можно с определённой долей уверенности говорить о положительной динамике процесса развития данной характеристики. Позитивные изменения включают:

– повышение объективности самооценки в части сформированности необходимых педагогическому работнику профессиональных и личностных качеств;
– количественное приращение знаний о реальных условиях реализации профессионалом соответствующего профиля его обязанностей [4];
– их качественные метаморфозы;
– связанную со всем вышеизложенным профессионализацию Я-образа.

Вместе с тем анализ профессиональных стандартов современных педагогических специальностей, на основе которых выстраиваются и/или корректируются соответствующие образовательные программы, демонстрирует, что имеющийся в них комплекс общетрудовых функций не всегда позволяет целенаправленно решать задачи, связанные с формированием целостного образа профессиональной деятельности у будущих учителей. Соответственно, и образовательный процесс в профильных вузах не всегда удаётся направить на развитие соответствующих представлений обучающихся (Ю.Н. Бирюкова, О.Ю. Елькина, Г.Н. Солнцева, С.Н. Терентьева, И.Л. Федотенко, И.В. Щербакова).

Подтверждением сказанного служит тенденция, при которой у студентов старших курсов такого рода представления в ряде случаев не являются более полными по сравнению с образом профессии, характерным для их младших товарищей [5]. Так как в ходе обучения специальная задача формирования профессиональных представлений студентов не всегда получает систематическое целенаправленное решение, становление адекватного образа будущей профессии у них может существенно затрудняться.

Кроме того, зачастую не получает успешного завершения процесс формирования у студентов представлений о креативных составляющих их будущей деятельности. Широко известно, что педагогу как субъекту образовательных отношений необходимо обладать творческим отношением к окружающей объективной действительности, различным формам реализуемой в ней деятельности, а равно и к самому себе (Ю.Г. Лесных, Л.Я. Лозован, Г.Н. Солнцева, З.З. Сулейманова). От уровня креативности учителя, а, следовательно, и представлений о ней во многом зависит его способность к развитию творческой и социальной активности школьников при реализации профессиональных обязанностей в ближайшем будущем.

Многие исследователи (Ахметшина И.А., Абдурахманова П.Д., Александрова О.Б., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др., Балакирева Н.А., Байханов И.Б., Воронина М.А. [6; 7; 8 и др.]) отмечают особую роль самостоятельной работы студентов, в процессе которой они учатся сами добывать необходимые

Таблица 1

Основные принципы педагогического сопровождения студентов в вузе

№	Принцип	Его содержание
1.	*принцип активности, самостоятельности студентов*	ППС должен стимулировать проявления инициативности, самостоятельности, включенности студентов в процесс их профсоциализации
2.	*принцип комплексности, системности*	ППС должно охватывать все разнообразные аспекты, структурные составляющие профсоциализации студентов, быть системным и комплексным
3.	*принцип персонализации*	ППС должно учитывать уникальные индивидуальные особенности студентов, начальный уровень научно-исследовательской и профессиональной подготовки, профессиональные и научно-исследовательские интересы, профессионально-личностный потенциал, возможность разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий развития каждого студента; применение данного принципа способствует повышению личностно значимой мотивации обучающихся в процессе обучения и др.
4.	*принцип преемственности, последовательности, непрерывности*	ППС осуществляется на протяжении всего периода обучения студентов, охватывает все этапы профподготовки обучающихся в аспирантуре: от поступления до защиты ВКР и выхода на рынок труда, обеспечивая преемственность и непрерывность их профессионального, личностного, научно-исследовательского развития
5.	*принцип сотрудничества, партнёрства, интерактивности*	ППС должно строиться на базе сотрудничества, партнёрства между педагогами и студентами, возможно и коллективное научно-исследовательское сотворчество; взаимодействие между студентом и преподавателем должно быть активным, способствующим конструктивной критике и многоаспектному обсуждению учебных и научных проблем на занятиях
6.	*принцип ориентированности на результат*	все реализуемые в процессе обучения в аспирантуре мероприятия, инициативы должны быть направлены на достижение конкретных результатов, будь то публикации, карьерные достижения выпускника
7.	*принцип междисциплинарности*	в процессе разработки и реализации программ, методов педсопровождения профсоциализации студентов преподаватели, его реализующие, должны интегрировать знания и лучшие практики из различных областей, в частности из педагогики и психологии высшей школы, методологии научных исследований, эвристики, профессиологии, и др.
8.	*принцип соблюдения норм профессиональной этики*	педсопровождение должно основываться на уважении к личности студента, на соблюдении норм профессиональной и научной этики, содействуя созданию благоприятной, поддерживающей, доверительной, личностно-развивающей атмосферы

знания, в том числе те, которые им потребуются в ходе практической реализации освоенной профессии. В этой связи в качестве эффективной формы организации самостоятельной работы студентов можно назвать проектное обучение. В рамках реализации проектного обучения студенты, начиная с 1-го курса, в качестве задания при подготовке к семинарам получают темы проектов, которые они должны подготовить в группах или самостоятельно. Проектное обучение основано на ключевом принципе ориентации на практическое решение проблем и предполагает, что студенты занимаются реальными задачами, которые требуют применения полученных знаний и навыков для достижения конкретных результатов.

Проекты, выполняемые студентами, предоставляют возможность применить теоретическую информацию на практике и разработать практическое решение, часто сотрудничая с внешними заинтересованными сторонами. В проектном обучении, чтобы быть успешным, проект должен быть подлинным и касаться реальных проблем реального мира. Такие задания заставляют студентов применять свои знания и навыки на практике, а также требуют активного взаимодействия с внешними стейкхолдерами, такими как работодатели, организации или сообщества. Этот принцип также играет важную роль в формировании мотивации у студентов.

По мнению исследователей Емельяновой И.Е., Манговой О.Б., Власичевой В.В. и др. [11], работа над реальными проблемами и видимые результаты в их разрешении могут способствовать большей заинтересованности и вовлеченности студентов в процесс обучения.

Также успешность освоения профессии во многом зависит от эффективности педагогического сопровождения студентов. В совокупности можно выделить следующие основные принципы педагогического сопровождения, реализация которых способствует эффективной профсоциализации студентов (табл. 1):

В целом повышение эффективности формирования у студентов-педагогов образа будущей профессиональной деятельности связано, прежде всего, с развитием своеобразия их личностной, учебной и творческой позиции [3]. Это, в свою очередь, предполагает реализацию следующих действий:

– разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогических технологий, способствующих формированию у будущих педагогов профессиональной позиции [4];

– соответствующие модернизации в его содержательной стороне;

– расширение использования таких форм образовательной деятельности, которые могут поспособствовать накоплению студентами реального опыта практической деятельности;

– поощрение их творческой активности [4];

– создание условий для рефлексии студентов относительного соответствия их представлений и реального образа профессии, а также рефлексии соответствия собственных личностных качеств, способностей профессиограмме педагога (Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А., [12; 13]).

На основе вышеизложенного мы можем заключить следующее: формирование образа профессии у студентов, обучающихся на младших курсах педагогического вуза, представляет собой одно из ключевых условий успеха реализации ими профессиональной деятельности в ближайшем будущем. При этом современной системе высшего педагогического образования присущ определённый потенциал в плане развития данной характеристики у обучающихся. Его реализации с большой вероятностью будут способствовать разработка и внедрение в учебно-воспитательный процесс педагогических технологий, способствующих формированию у будущих педагогов профессиональной позиции; внесение соответствующих модернизаций в его содержательную сторону; расширение использования таких форм образовательной деятельности, которые могут поспособствовать накоплению студентами реального опыта практической деятельности; поощрение их творческой активности.

Библиографический список

1. Елькина О.Ю., Лозован Л.Я., Щербакова И.В. Становление у студентов образа будущей профессиональной деятельности педагога-организатора. *Вестник КемГУКИ.* 2020; № 53: 317–323.
2. Салманова Д.А., Сулейманова З.З. Специфика процесса развития профессионального имиджа у студентов творческих специальностей. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 347–350.
3. Бирюкова Ю.Н., Лесных Ю.Г., Аванесова Т.П. К Анализу методологических основ формирования профессионально важных качеств у обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 25–28.
4. Федотенко И.Л., Тимохина А.В. Исследование рисков профессиональной направленности студентов в образовательном процессе университета. *Концепт.* 2020; № 11: 53–65.
5. Воложанинова А.Р., Терентьева С.Н. Особенности адаптации студентов на начальном этапе обучения в вузе (на примере ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет им. Питирима Сорокина»). *Человек. Культура. Образование*. 2021; № 2 (40): 157–169.
6. 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; Том Книга 56.
7. 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; Том Книга 55.
8. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук*: коллективная монография. Москва, 2016.
9. Байханов И.Б. Воспитывать патриотов. *Обзор.НЦПТИ.* 2016; № 8: 52–54.
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. Емельянова И.Е., Мангова О.Б., Власичева В.В. и др. *Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии*: монография. Чебоксары, 2023.
12. Айсувакова Т.П. Рефлексия как компонент профессионального самосознания будущего психолога. *Проблемы современного педагогического образования.* 2019; № 63-4: 268–272.
13. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз.* Воронеж, 2010; Т. 29.

References

1. El'kina O.Yu., Lozovan L.Ya., Scherbakova I.V. Stanovlenie u studentov obraza buduschej professional'noj deyatel'nosti pedagoga-organizatora. *Vestnik KemGUKI.* 2020; № 53: 317–323.
2. Salmanova D.A., Sulejmanova Z.Z. Specifika processa razvitiya professional'nogo imidzha u studentov tvorcheskih special'nostej. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 347–350.
3. Biryukova Yu.N., Lesnyh Yu.G., Avanesova T.P. K Analizu metodologicheskih osnov formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv u obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 25–28.
4. Fedotenko I.L., Timohina A.V. Issledovanie riskov professional'noj napravlennosti studentov v obrazovatel'nom processe universiteta. *Koncept.* 2020; № 11: 53–65.
5. Volozhaninova A.R., Terent'eva S.N. Osobennosti adaptacii studentov na nachal'nom `etape obucheniya v vuze (na primere FGBOU VO «Syktyvkarskij gosudarstvennyj universitet im. Pitirima Sorokina»). *Chelovek. Kul'tura. Obrazovanie.* 2021; № 2 (40): 157–169.
6. 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; Tom Kniga 56.
7. 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; Tom Kniga 55.
8. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
9. Bajhanov I.B. Vospityvat' patriotov. *Obzor.NCPTI.* 2016; № 8: 52–54.
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. Emel'yanova I.E., Mangova O.B., Vlasicheva V.V. i dr. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty pedagogiki i psihologii*: monografiya. Cheboksary, 2023.
12. Ajsuvakova T.P. Refleksiya kak komponent professional'nogo samosoznaniya buduschego psihologa. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2019; № 63-4: 268–272.
13. Ajsuvakova T.P., Biktina N.N., Glazeva M.A. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz.* Voronezh, 2010; T. 29.

Статья поступила в редакцию 05.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-101-104

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*
Zhdanova S.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Head of Department of Psychology and Pedagogy of Gzhel State University (Elektroizolyator, Russia), E-mail: zhsn2007@mail.ru*

FEATURES OF THE PROCESS OF ONLINE COMMUNICATION IN THE "STUDENT–TEACHER" SYSTEM IN HIGHER EDUCATION. The article discusses features of online communication in the "student–teacher" system in higher education, with an emphasis on the challenges and opportunities that arise in the process of digital transformation of educational processes. The authors argue that not all universities are maximally adapted and ready for the active integration of digital means of information exchange in the "teacher–student" system, and a significant part of regional universities is noticeably lagging behind in the digitalization process, which is due to a number of objective factors, including limited resources and infrastructure problems. The article offers potential solutions, such as the introduction of integrated learning management systems, the introduction of specialized platforms for feedback and the diversification of communication channels. In addition, specific areas and initiatives aimed at improving digital literacy, creating a culture of online cooperation and integrating advanced communication technologies into the educational structure are proposed. The results of the study highlight the need for a holistic approach to digitalization in higher education, emphasizing the importance of developing digital competencies among teachers and students, as well as creating an adaptive online educational ecosystem that supports effective communication and knowledge sharing.

Key words: **feedback, educational process, teacher, student, educational space, integrated approach, pedagogical interaction**

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. теории и методики образовательной деятельности НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия»», г. Москва, E-mail: iemelianova@synergy.ru*
С.Н. Жданова, *д-р пед. наук, проф., зав. каф. психологии и педагогики ФГБОУ ВО «Гжельский государственный университет», пос. Электроизолятор, E-mail: zhsn2007@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ «СТУДЕНТ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В данной статье рассматриваются особенности онлайн-коммуникации в системе «студент – преподаватель» в высшем образовании с акцентом на вызовы и возможности, возникающие в процессе цифровой трансформации образовательных процессов. В статье подчеркивается, что не все университеты максимально адаптированы и готовы к активной интеграции цифровых средств обмена информации в системе «студент – преподаватель», значительная часть региональных вузов заметно отстает в процессе цифровизации, что обусловлено рядом объективных факторов, включая ограниченность ресурсов и инфраструктурные проблемы. Автор предлагает потенциальные решения, такие как внедрение комплексных систем управления обучением, введение специализированных платформ для обратной связи и диверсификация каналов коммуникации. Кроме того, предлагаются конкретные направления и инициативы, направленные на повышение цифровой грамотности, формирование культуры онлайн-сотрудничества и интеграцию передовых коммуникационных технологий в образовательную структуру. Результаты исследования подчеркивают необходимость целостного подхода к цифровизации в высшем образовании, акцентируя важность развития цифровых компетенций у преподавателей и студентов, а также создания адаптивной онлайн-образовательной экосистемы, поддерживающей эффективную коммуникацию и обмен знаниями.

Ключевые слова: **обратная связь, образовательный процесс, преподаватель, студент, образовательное пространство, комплексный подход, педагогическое взаимодействие**

На фоне стремительных изменений в общественном развитии институт высшего образования вынужден существенно трансформировать свои стратегические приоритеты. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс, начавшаяся в конце 1990-х гг., постепенно привела к глубоким качественным изменениям в педагогической деятельности. Информатизация образовательного пространства и внедрение инновационных форм обучения, в частности онлайн-образования, формируют новую парадигму взаимодействия между субъектами образовательного процесса. Современные вузы все активнее вовлекаются в цифровую среду, используя интернет-технологии как ключевой элемент информационного обмена и коммуникации. Данная трансформация не только меняет способы передачи знаний, но и ведет к фундаментальным изменениям в самой структуре высшего образования, создавая новые возможности для индивидуализации обучения и расширения образовательного пространства за пределы традиционных институциональных рамок [1–12].

В контексте современных образовательных тенденций онлайн-обучение приобретает все большую легитимность и признание в академическом сообществе. Согласно положениям Инчхонской декларации ЮНЕСКО, к 2030 г. равный доступ к образованию должен быть обеспечен для всех категорий обучающихся

[2, с. 15]. Онлайн-образование в значительной степени соответствует этой цели, преодолевая географические, физические и финансовые барьеры, становясь более демократичным и доступным для широких слоев населения. Вузы, вдохновленные потенциалом онлайн-образования, все чаще интегрируют элементы дистанционного обучения в свои программы, делая учебный процесс более гибким и удобным для студентов.

Тем не менее на современном этапе развития высшего образования было бы преждевременно утверждать о полной адаптации данной системы к трансформационным процессам, обусловленным интенсивной цифровизацией общества. Это объясняется многогранностью и комплексностью проблемного поля, которое охватывает широкий спектр аспектов, требующих тщательного анализа и осмысления.

В первую очередь следует отметить технологическую составляющую данной проблематики, которая включает в себя не только внедрение цифровых инструментов и платформ в образовательный процесс, но и необходимость постоянного обновления материально-технической базы образовательных учреждений, а также развитие цифровых компетенций у профессорско-преподавательского состава. Эти факторы создают определенные вызовы для системы высшего образования, требуя значительных финансовых вложений и организационных усилий.

Не менее важными являются социально-педагогические аспекты интеграции онлайн-обучения в традиционную систему высшего образования. Здесь мы сталкиваемся с необходимостью переосмысления педагогических подходов, методов и форм обучения, а также с проблемой адаптации образовательных программ к новым реалиям цифровой эпохи. Кроме того, возникает потребность в разработке новых механизмов оценки качества образования и мониторинга образовательных результатов в условиях онлайн-среды.

Особое внимание следует уделить влиянию цифровизации на доступность и качество высшего образования в глобальном масштабе. С одной стороны, онлайн-обучение открывает новые возможности для получения образования широкими слоями населения, преодолевая географические и социально-экономические барьеры. С другой стороны, возникают вопросы, связанные с обеспечением равного доступа к качественному образованию, учитывая различия в уровне технологического развития разных регионов и стран.

Кроме того, трансформационные процессы в сфере высшего образования затрагивают такие фундаментальные аспекты, как формирование новой образовательной парадигмы, переосмысление роли университетов в обществе, а также изменение характера взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса. Эти изменения носят системный характер и требуют комплексного подхода к их изучению и реализации.

Цель нашей статьи заключается в исследовании особенностей процесса онлайн-коммуникации в системе «студент – преподаватель» в высшем образовании.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– определить на теоретическом уровне созависимость трансформации процесса онлайн-коммуникации с учетов цифровизации образовательной сферы;

– выявить ключевые проблемные аспекты в процессе цифрового взаимодействия в системе «студент – преподаватель» в условиях высшего образования;

– предложить возможные меры и рекомендации по улучшению онлайн-коммуникации в образовательной среде.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной научной литературы по проблеме онлайн-коммуникации в высшем образовании;

– сравнительный анализ различных цифровых платформ и инструментов, используемых в образовательном процессе;

– метод кейс-стади для изучения особенностей онлайн-взаимодействия в условиях экстренного перехода на дистанционное обучение.

Научная новизна статьи заключается в том, что предложен комплексный подход к анализу и оптимизации онлайн-коммуникации в высшем образовании, учитывающий, как технологические, так и педагогические аспекты.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении понимания процессов цифровой трансформации высшего образования и их влияния на коммуникацию между студентами и преподавателями. Разработанные концептуальные положения могут быть использованы для дальнейших исследований в области цифровой педагогики и образовательных технологий.

Практическая значимость состоит в разработке конкретных рекомендаций и программ по улучшению онлайн-коммуникации в высшем образовании. Предложенные меры могут быть непосредственно применены в образовательных учреждениях для повышения эффективности цифрового взаимодействия, развития цифровых компетенций участников образовательного процесса и создания адаптивной онлайн-образовательной экосистемы.

Цифровизация и активное развитие современных онлайн-площадок, несмотря на их относительно недавнее появление, оказывают значительное влияние на традиционные форматы образовательного процесса, вносят существенные коррективы в устоявшиеся практики взаимодействия всех участников образовательной деятельности. Особую актуальность данная проблематика приобретает в контексте международной ситуации, связанной с распространением COVID-19, которая катализировала процессы цифровой трансформации в сфере высшего образования на территории практически всех стран мира.

Формат онлайн-обучения, стремительно интегрируясь в образовательное пространство, модифицирует традиционные модели коммуникации «студент – преподаватель», создавая новые парадигмы педагогического взаимодействия. Эти изменения затрагивают не только технологические аспекты образовательного процесса, но и трансформируют саму сущность педагогического дискурса, требуя переосмысления роли студента и преподавателя в новых цифровых реалиях.

Более того, цифровизация образования выходит за рамки академического контекста, вторгаясь в различные сферы общественной жизни. Она оказывает влияние на социальные, экономические и культурные аспекты функционирования современного общества, что требует комплексного междисциплинарного подхода к изучению данного феномена.

В частности, наблюдается трансформация института высшего образования как такового. Университеты вынуждены адаптировать свои стратегии развития, образовательные программы и методы обучения к новым цифровым реалиям, что ставит перед ними ряд вызовов организационного, методологического и этического характера.

Заметим, что сильной стороной классического российского образования всегда была его фундаментальность [3, с. 88], т. е. ориентация на научность, полноту и глубину теоретических знаний. Фундаментальные основания меняются сравнительно медленно. В то же время прикладная, практико-ориентированная сторона учебного процесса, связанная с технологической основой изучаемой профессии, всегда менялась быстрее [4, с. 11].

Однако стоит констатировать, что современное высшее образование характеризуется значительной разнородностью и фрагментарностью в отношении внедрения и освоения онлайн-технологий. Данная ситуация обусловлена комплексным сочетанием факторов, включающих как технологические аспекты, так и особенности академической среды и рынка образовательных услуг.

Значительная часть региональных вузов заметно отстает в процессе цифровизации, что обусловлено рядом объективных факторов, включая ограниченность ресурсов и инфраструктурные проблемы. Это приводит к возникновению своеобразного «цифрового разрыва» в системе высшего образования, усугубляя существующие различия в качестве и доступности образовательных услуг. Несмотря на растущую популярность онлайн-обучения, которое становится все более массовым явлением, сохраняется определенный скептицизм относительно его эффективности и способности полностью заменить традиционные формы образования. В этом контексте особую значимость приобретает вопрос о сохранении фундаментальности и качества образования при переходе к цифровым форматам обучения.

Идеальной моделью развития системы высшего образования на данный момент представляется гармоничное сочетание классических образовательных подходов с инновационными онлайн-технологиями. Такой интегративный подход позволяет сохранить преимущества традиционного образования, одновременно расширяя возможности для студентов благодаря использованию современных цифровых инструментов и методик.

В контексте цифровизации высшего образования и активного внедрения онлайн-технологий процесс коммуникации в системе «студент – преподаватель» претерпевает существенные изменения. Эти трансформации носят многоаспектный характер и затрагивают различные уровни взаимодействия.

Прежде всего, происходит переход от традиционной модели односторонней трансляции знаний к более интерактивному и динамичному формату взаимодействия. Цифровые платформы и инструменты позволяют организовать многоканальную коммуникацию, где студенты становятся активными участниками образовательного процесса, а не пассивными реципиентами информации.

Временные и пространственные границы коммуникации значительно расширяются. Благодаря асинхронным форматам взаимодействия (форумы, чаты, электронная почта) студенты получают возможность обращаться к преподавателю за консультацией вне рамок традиционного расписания занятий. Это способствует индивидуализации образовательного процесса и повышению его гибкости.

Изменяется и сама роль преподавателя. От транслятора знаний он все больше переходит к роли фасилитатора, модератора образовательного процесса. Преподаватель становится навигатором в информационном пространстве, помогая студентам ориентироваться в потоке информации, развивать критическое мышление и навыки самостоятельного обучения.

Цифровые технологии предоставляют новые инструменты для обратной связи и оценки знаний. Автоматизированные системы тестирования, онлайн-портфолио, инструменты аналитики обучения позволяют более оперативно и объективно оценивать прогресс студентов, а также персонализировать образовательные траектории.

Однако наряду с новыми возможностями возникают и определенные вызовы.

Анализируя структурную трансформацию онлайн-коммуникации в системе «преподаватель – студент», Е.В. Кузнецова и И.М. Левицкий выделяют три ключевых направления изменений, которые отражают многогранность и комплексность данного процесса [5].

Первым и наиболее значимым направлением является трансформация формата передачи информации между студентом и преподавателем. В усло-

виях дистанционного обучения традиционные лекционные и семинарские занятия претерпевают существенные изменения. Акцент смещается с пассивного восприятия информации на активное взаимодействие и интерактивные формы обучения. Это требует от преподавателей переосмысления методик подачи материала, разработки новых форматов предоставления информации, учитывающих специфику онлайн-среды.

Вторым важным аспектом трансформации выступает необходимость адаптации технических средств коммуникации к образовательным задачам. Использование различных цифровых платформ и инструментов для проведения занятий, обмена учебными материалами и организации обратной связи становится неотъемлемой частью образовательного процесса. Это предполагает не только освоение новых технических навыков, но и переосмысление самой логики построения учебного взаимодействия. Отсутствие непосредственного личного контакта может приводить к снижению эмоциональной составляющей общения, что особенно важно в гуманитарных дисциплинах.

Третье направление связано с изменением характера и качества общения между преподавателем и студентом. В условиях дистанционного формата возникает потребность в развитии новых коммуникативных компетенций, позволяющих эффективно взаимодействовать в виртуальной среде. Особое значение приобретают навыки письменной коммуникации, умение четко формулировать мысли и вопросы, а также способность поддерживать вовлеченность и мотивацию студентов в отсутствии непосредственного личного контакта.

Учитывая многогранность преподаваемой дисциплины и специфику учебного процесса, эти направления трансформации находят различное выражение в зависимости от конкретных образовательных задач и контекста. Так, для дисциплин, требующих практических навыков или лабораторных работ, могут потребоваться дополнительные инновационные решения для обеспечения полноценного освоения материала в дистанционном формате.

Важно отметить, что эти изменения не ограничиваются лишь техническими аспектами, но затрагивают фундаментальные основы педагогического взаимодействия. Они требуют от преподавателей и студентов развития новых компетенций, переосмысления ролей в образовательном процессе и адаптации к новым формам академической культуры. Кроме того, цифровизация коммуникации актуализирует вопросы информационной этики, защиты персональных данных и интеллектуальной собственности в образовательном процессе.

Выделим ключевые возможные проблемные вопросы и пути решения с учетом современного процесса онлайн-коммуникации в системе «студент – преподаватель»:

1. Внедрение централизованной системы управления обучением (LMS), такой как Moodle или Canvas, позволит **скорректировать чрезмерную зависимость от WhatsApp** для распространения информации. Данные платформы позволяют структурировать учебные материалы, обеспечивают удобный доступ к информации и поддерживают различные форматы коммуникации.

2. Использование специализированных платформ для обратной связи, таких как Feedbackr или Mentimeter, может **повысить уровень индивидуальной работы в системе «студент – преподаватель»**. Feedbackr или Mentimeter позволяют преподавателям более эффективно собирать и анализировать обратную связь от студентов.

3. Внедрение разнообразных инструментов для **синхронной и асинхронной коммуникации**. Например:

– Microsoft Teams или Slack для организации групповых обсуждений и проектной работы.

– Zoom или Google Meet для проведения виртуальных консультаций и семинаров.

– Padlet или Miro для совместной работы над проектами и визуализации идей.

4. **Разработка и внедрение комплексной стратегии цифровой коммуникации**, включающей:

– обучение преподавателей и студентов использованию различных цифровых инструментов;

– создание университетского портала с интегрированными коммуникационными функциями;

– внедрение системы цифровых бейджей или сертификатов для поощрения активного использования онлайн-инструментов.

Полагаем, что отмеченные проблемные аспекты онлайн-коммуникации указывают на необходимость комплексного подхода к цифровизации образовательного процесса. Для эффективного решения этих проблем требуется не только внедрение новых технологических инструментов, но и системная трансформация образовательной среды, включающая изменение педагогических подходов, развитие цифровых компетенций всех участников образовательного процесса и создание новой культуры онлайн-взаимодействия.

В этом контексте особую значимость приобретает разработка и реализация целевых программ и инициатив, направленных на преодоление выявленных проблем и развитие эффективной системы онлайн-коммуникации в университете. Эти программы должны учитывать специфику образовательного учреждения, потребности студентов и преподавателей, а также современные тенденции в области цифрового образования.

Предлагаемые ниже примеры программ и направлений разработаны с учетом выявленных проблемных аспектов и направлены на их комплексное решение. Они охватывают различные аспекты образовательного процесса, включая техническое оснащение, методическую поддержку, развитие цифровых навыков и создание новых форматов взаимодействия. Каждая из этих инициатив призвана внести свой вклад в формирование эффективной цифровой образовательной экосистемы университета.

Рассмотрим конкретные примеры программ и направлений, которые могут способствовать решению выявленных проблем:

1. Программа «Цифровой преподаватель»: серия воркшопов и онлайн-курсов для преподавателей по эффективному использованию цифровых инструментов в образовательном процессе.

2. Проект «Цифровой ассистент студента»: разработка мобильного приложения, интегрирующего расписание, учебные материалы и коммуникационные функции.

3. Инициатива «Открытый диалог»: регулярные онлайн-встречи студентов с преподавателями и администрацией университета для обсуждения актуальных вопросов и сбора обратной связи.

4. Программа «Цифровые навыки будущего»: интеграция курсов по цифровой грамотности и коммуникации в учебные планы всех направлений подготовки.

5. Проект «Виртуальные исследовательские группы»: создание междисциплинарных онлайн-сообществ для совместной научной работы студентов и преподавателей.

Для педагогической поддержки обучаемых авторы (Ю.В. Сорокопуд, А.С. Канюк, Г.С.Х. Дудаев [12]) предлагают внедрение следующих условий, способствующих эффективной организации процесса онлайн-коммуникации в системе «студент – преподаватель»:

Регулярная оценка успеваемости студентов*:* применение различных методов опроса для оценивания уровня понимания студентами материала на протяжении всего курса.

Предоставление студентам индивидуальной поддержки: в рабочее время, по электронной почте или через онлайн-ресурсы. Выявление обучаемых, которые могут испытывать трудности, и предоставление им дополнительных ресурсов и поддержки, создание дружественной атмосферы на занятиях.

Создание благоприятной учебной среды: поощрять студентов к участию в дискуссиях, беседах, различных интерактивных способах взаимодействия и обеспечивать безопасную и уважительную, максимально комфортную среду для дискуссий и дебатов [12].

Таким образом, можно констатировать, что современная информационно-образовательная среда предоставляет широкие возможности для развития образовательного процесса, но при этом ставит новые задачи перед всеми участниками. Эффективность взаимодействия в этой среде зависит от комплекса факторов, включающих технологическую оснащенность, методическую подготовленность преподавателей, готовность студентов к новым формам обучения, а также от психологической адаптации к виртуальному образовательному пространству.

Важно подчеркнуть, что процесс адаптации к информационно-образовательной среде требует времени и ресурсов как от преподавателей, так и от студентов. При этом ключевую роль играет не только освоение технических аспектов, но и формирование новой культуры академического взаимодействия в цифровом пространстве.

Библиографический список

1. Черкасова В.Ю. Онлайн-коммуникация преподавателей и студентов в системе высшего образования: проблемы и перспективы. *Педагогическое образование в России.* 2021; № 2.
2. Додзи А. COVID-19: неожиданный и нетривиальный стимул онлайн-обучения. *Международное высшее образование.* Специальный выпуск. 2020; № 102: 14–16.
3. *Трансформация современного российского общества и стратегические приоритеты:* монография. Екатеринбург, 2019.
4. Сердитова Н.Е., Белоцерковский А.В. Образование, качество и цифровая трансформация. *Высшее образование в России.* 2020; № 4: 9–15.
5. Дорофеева А.Р. Коммуникация «студент-преподаватель» в системе дистанционного обучения: особенности и проблемы (научно-теоретический обзор). *Научные записки молодых исследователей.* 2022; № 5.
6. Дудаев Г.С.-Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений. *ФГУ Science.* 2016; № 2 (8): 60–62.
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 (Вестник КГПУ).* 2014; № 1 (27): 67–71.
8. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Владикавказ: Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, 2010.

9. Александрова О.Б., Байханов И.Б., Воронина М.А. и др. *Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз –общество):* коллективная монография (с международным участием). Воронеж – Москва: Наука: информ, 2023; Том Книга 55.
10. Ахметшина И.А., Балакирева Н.А., Байханов И.Б. и др. Педагогика: образовательно-инновационные технологии (семья – школа – вуз – общество): коллективная монография (с международным участием). Москва: Наука информ, 2023; Том. Книга 56.
11. Емельянова И.Е., Мангова О.Б., Власичева В.В. и др. *Теоретические и практические аспекты педагогики и психологии*: монография. Чебоксары, 2023.
12. Сорокопуд Ю.В., Канюк А.С., Дудаев Г.С.-Х. Организация эффективного коммуникативного взаимодействия в высшей школе в процессе реализации идей гуманистической образовательной парадигмы. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 3 (100): 332–334.

References

1. Cherkasova V.Yu. Onlajn-kommunikaciya prepodavatelej i studentov v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i perspektivy. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii.* 2021; № 2.
2. Dodzi A. COVID-19: neozhidannyj i netrivial'nyj stimul onlajn-obucheniya. *Mezhdunarodnoe vysshee obrazovanie.* Special'nyj vypusk. 2020; № 102: 14–16.
3. *Transformaciya sovremennogo rossijskogo obschestva i strategicheskie prioritety:* monografiya. Ekaterinburg, 2019.
4. Serditova N.E., Belocerkovskij A.V. Obrazovanie, kachestvo i cifrovaya transformaciya. *Vysshee obrazovanie v Rossii.* 2020; № 4: 9–15.
5. Dorofeeva A.R. Kommunikaciya «student-prepodavatel'» v sisteme distancionnogo obucheniya: osobennosti i problemy (nauchno-teoreticheskij obzor). *Nauchnye zapiski molodyh issledovatelej.* 2022; № 5.
6. Dudaev G.S.-H. Process razrabotki i prinyatiya upravlencheskih reshenij. *FGU Science.* 2016; № 2 (8): 60–62.
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 (Vestnik KGPU).* 2014; № 1 (27): 67–71.
8. Gadzaova L.P. *Razvitie nravstvenno-cennostnyh orientacij studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah `etnoregional'noj sistemy obrazovaniya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz: Severo-Osetinskij gosudarstvennyj universitet im. K.L. Hetagurova, 2010.
9. Aleksandrova O.B., Bajhanov I.B., Voronina M.A. i dr. *Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz –obschestvo):* kollektivnaya monografiya (s mezhdunarodnym uchastiem). Voronezh – Moskva: Nauka: inform, 2023; Tom Kniga 55.
10. Ahmetshina I.A., Balakireva N.A., Bajhanov I.B. i dr. Pedagogika: obrazovatel'no-innovacionnye tehnologii (sem'ya – shkola – vuz – obschestvo): kollektivnaya monografiya (s mezhdunarodnym uchastiem). Moskva: Nauka inform, 2023; Tom. Kniga 56.
11. Emel'yanova I.E., Mangova O.B., Vlasicheva V.V. i dr. *Teoreticheskie i prakticheskie aspekty pedagogiki i psihologii*: monografiya. Cheboksary, 2023.
12. Sorokopud Yu.V., Kanyuk A.S., Dudaev G.S.-H. Organizaciya `effektivnogo kommunikativnogo vzaimodejstviya v vysshej shkole v processe realizacii idej gumanisticheskoj obrazovatel'noj paradigmy. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 332–334.

Статья поступила в редакцию 01.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-104-106

Burina E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, French Department, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: helenabourina@yandex.ru*

PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE PROCESS OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES. The article discusses principles of foreign language teaching in the context of applying artificial intelligence technologies. Digital didactics offers new opportunities for constructing a linguodidactic environment based on AI technologies. The foundation of digital didactics lies in traditional teaching principles, but they are supplemented by modern technologies. The contemporary principles of teaching include: the principle of personalization, the principle of interactivity, the principle of data analysis, the principle of resource accessibility, the principle of motivation and gamification, and the principle of contextual learning. The article notes that as AI technologies develop, the principles of teaching may change. The author concludes that with the development of AI technologies, the content of the principles of teaching a foreign language may change. This sets the direction for further research.

Key words: **teaching principles, artificial intelligence technologies, foreign language, educational environment**

Е.В. Бурина*, канд. пед. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет), г. Москва,*
E-mail: helenabourina@yandex.ru

ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

В статье рассматриваются принципы обучения иностранному языку в процессе применения технологий искусственного интеллекта. Цифровая дидактика предоставляет новые возможности для конструирования лингводидактической среды на основе технологий искусственного интеллекта. В основе цифровой дидактики находятся традиционные принципы обучения, но благодаря современным технологиям они дополняются. К современным направлениям обучения относятся принципы персонализации, интерактивности, анализа данных, доступности ресурсов, мотивации и геймификации, контекстуального обучения. В статье отмечается, что по мере развития технологий ИИ принципы обучения иностранному языку могут изменяться. Это задает направление для дальнейшего исследовательского поиска.

Ключевые слова: **принципы обучения, технологии искусственного интеллекта, иностранный язык, образовательная среда**

Актуальность исследования определяется растущим интересом к внедрению искусственного интеллекта (ИИ) в процессе обучения иностранным языкам. Это изменяет роль преподавателя и содержание методических и дидактических принципов обучения иностранному языку; создает новые возможности для развития языковых навыков, делая обучение более эффективным и персонализированным.

Цель исследования – определить принципы обучения иностранному языку в процессе применения технологий ИИ.

Задачи исследования – изучить современные подходы к использованию технологий ИИ в процессе обучения иностранным языкам; определить принципы обучения иноязычному речевому общению с использованием технологий ИИ.

Научная новизна заключается в рассмотрении специфики реализации принципов обучения иностранному языку в процессе применения технологий искусственного интеллекта.

Теоретическая значимость исследования состоит в описании технологий ИИ, применяемых в процессе обучения иностранным языкам.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для создания новых подходов и стратегий, включающих технологии ИИ в процессе обучения иностранным языкам.

Методы исследования: теоретические (обобщение, анализ информации); сравнительный (сопоставление различных подходов и технологий для определения их эффективности и доступности).

В настоящее время происходят значительные изменения в сфере образования. Появляются концепции и модели личностно ориентированного образования. Они уделяют внимание субъектному опыту учащихся и использованию современных технологий в обучении [1].

Внедрение технологий искусственного интеллекта в обучение требует переосмысления традиционных методик обучения и пересмотра роли преподавателя в условиях цифровой трансформации образования.

В XX веке ученые большое внимание уделяли изучению среды, которая окружает человека, определению ее образовательного потенциала и применению его в образовательных целях (Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий, Р.Б. Вендровская, А.А. Аркин, А.Г. Калашников, К.Н. Карнилов, Л. Порше, П. Мартинез Р.Х. Уолтер, Г. Спенсер, О. Рюле, Ю. Циммер и др.). В настоящее время интерес ученых к изучению образовательного потенциала среды не снижается (Л.А. Дунаева, А.Н. Богомолов, О.И. Руденко-Моргун, О.П. Крюкова и др.).

Среда обучения позволяет реализовать функционирование различных моделей педагогического процесса как трехчленной схемы «ученик – среда (технологии ИИ) – педагог» [2]. Цифровая дидактика предоставляет новые возможности для конструирования лингводидактической среды на основе технологий искусственного интеллекта. В основе цифровой дидактики находятся традиционные принципы обучения, но благодаря современным технологиям они дополняются. Рассмотрим те принципы, которые являются наиболее актуальными в настоящее время.

1. *Принцип персонализации*: ИИ способен адаптировать учебные материалы и задания под индивидуальные потребности и уровень ученика. В данный принцип входит:

– *адаптация материала*: ИИ может оценивать уровень знаний ученика и предлагать задания учащемуся, соответствующие его интересам и темпам обучения;

– *гибкость*: каждый ученик учится в своем темпе. ИИ может отслеживать прогресс и адаптировать скорость подачи материала. Если учащийся быстро усваивает информацию, то ИИ может предложить более сложные задания, а если он испытывает трудности, то может представить дополнительные упражнения на отработку материала;

– *обратная связь* дает возможность ученику понять свои ошибки и учиться на них;

– *многообразие форматов:* ИИ предлагает различные форматы (аудио, видео, тексты) в зависимости от предпочтений ученика;

– *ситуативные задания:* ИИ может предлагать задания, основанные на реальных жизненных ситуациях;

– *поддержание мотивации:* ИИ может отслеживать эмоциональную реакцию учащегося на задания и предлагать более легкие упражнения в момент стресса.

Таким образом, принцип персонализации делает обучение более эффективным и личностно ориентированным, что, в свою очередь, повышает мотивацию учащихся.

2. *Принцип интерактивности*: использование чат-ботов и виртуальных ассистентов позволяет ученикам практиковать язык в режиме реального времени, общаясь с ИИ, который может корректировать ошибки и предоставлять обратную связь.

Основные аспекты интерактивности:

– *обратная связь:* интерактивные системы предоставляют учащемуся мгновенную обратную связь. Это может быть в виде визуальных эффектов, аудиосигналов или текстовых уведомлений;

– *участие и вовлеченность:* опросы, викторины, игры и обсуждения, которые способствуют более активному участию учащихся, что повышает их интерес и желание взаимодействовать с контентом;

– *мультимедийность:* интерактивные системы включают различные форматы (текст, видео, аудио, изображения), что делает взаимодействие более увлекательным и разнообразным.

Интерактивность играет важную роль, так как она способствует усвоению информации и повышает эффективность взаимодействия с контентом.

3. *Принцип анализа данных*: ИИ может собирать и анализировать данные о прогрессе ученика, выявляя слабые места и предлагая целенаправленные упражнения для улучшения.

Основные аспекты анализа данных:

– *сбор данных:* тестирование, контрольные работы и экзамены могут дать представление о прогрессе учащегося; обратная связь (анкеты и опросы учащихся выявляют их мнения о методах обучения, сложности материала и уровня понимания материала); анализ активности (данные об активности учащихся на образовательных платформах) помогают определить степень их вовлеченности;

– *обработка данных:* использование статистических методов для выявления закономерностей в результатах тестирования; визуальные данные (графики, диаграммы, таблицы);

– *выявление закономерностей*. Анализ данных может помочь выявить тенденции в успеваемости, например, как изменяется уровень владения иностранным языком с течением времени; индивидуальные особенности учащихся (выявление сильных и слабых сторон), что может помочь в индивидуализации обучения;

– *использование технологий*. Современные технологии значительно упрощают процесс анализа данных: *Learning Management Systems (LMS)* – образовательная платформа для сбора и анализа данных о прогрессе учащихся; искусственный интеллект и машинное обучение могут помочь в более глубоком анализе данных и предсказании прогресса учащихся на основе их предыдущих результатов.

Таким образом, анализ данных позволяет более точно определить потребности учащихся, адаптировать методы обучения и повышать эффективность процесса обучения.

4. *Принцип доступности ресурсов* играет важную роль в качестве и эффективности процесса обучения иностранным языкам. Можно выделить следующие аспекты:

– *учебные материалы:* учебники и пособия (доступ к качественным учебникам и пособиям имеет первостепенное значение); использование аудио- и видеоматериалов позволяет улучшить восприятие иноязычной речи на слух и развивает навыки разговорной речи;

– *онлайн-ресурсы:* платформы для изучения языков (*Duolingo, Babbel, Rosetta* и др.) предлагают интерактивные курсы и упражнения; форумы и сообщества (*Tandem)* позволяют общаться с носителями языка, что обеспечивает практику разговорной речи;

– учебные *курсы и преподаватели*. Доступ к учебным курсам: офлайн- и онлайн-курсы, предлагаемые языковыми школами, университетами, обеспечивают структурированное обучение. Важно выбрать учебные курсы, которые соответствуют уровню и целям учащегося. Квалификация преподавателей: доступность квалифицированных преподавателей имеет большое значение. Хороший преподаватель может адаптировать обучение под индивидуальные потребности учащегося;

– *технологии:* мобильные приложения предоставляют доступ к изучению иностранных языков в любое время и в любом месте, что делает обучение более гибким и доступным; виртуальная реальность используется для создания иммерсивной языковой среды;

– *социальные и культурные ресурсы:* культурные мероприятия (театральные постановки, выставки, языковые клубы) позволяют погрузиться в языковую среду и улучшить языковые навыки в неформальной обстановке; программы обмена и стажировки в странах, где говорят на изучаемом языке, предоставляют уникальную возможность для практики языка и знакомства с культурой страны изучаемого языка;

– *доступность информации:* интернет-ресурсы (онлайн-библиотеки, статьи и другие образовательные ресурсы) позволяют углубить знания о языке и культуре страны изучаемого языка.

Важно отметить, что принцип доступности ресурсов в обучении иностранным языкам является необходимым для успешного овладения иностранным языком. Чем больше разнообразных и качественных ресурсов доступно учащимся, тем эффективнее будет процесс обучения.

5. *Принцип мотивации и геймификации* является важным в процессе обучения иностранным языкам, так как помогает создать увлекательную и эффективную учебную среду. Рассмотрим этот принцип подробнее.

Мотивация в обучении иностранным языкам: внутренняя мотивация основана на интересе и удовольствии от процесса обучения; внешняя мотивация включает факторы, такие как получение диплома, продвижение в карьере или желание путешествовать.

Установка четких целей помогает поддерживать мотивацию; использование различных методов, таких как аудирование, чтение, письмо, разговорная практика, помогает удерживать интерес; изменение форматов и активности поможет предотвратить скуку и усталость; участие в языковых клубах, онлайн-форумах способствует поддержанию мотивации.

Геймификация в обучении иностранным языкам

Геймификация – это применение игровых элементов в неигровых контекстах. В обучении это может включать системы баллов, уровни и награды для увеличения вовлеченности учащихся.

Игровые элементы:

– баллы и уровни: учащиеся могут заработать баллы за выполнение упражнений, что мотивирует их к постоянной практике языка; уровни могут отражать прогресс и давать возможность перейти к более сложным заданиям;

– достижения: награды за выполнение определенных задач может служить дополнительным стимулом;

– соревнования (турниры или командные задания) могут повысить интерес к обучению.

Интерактивные элементы:

– использование приложений и платформ, которые предлагают интерактивные задания способствует мотивации.

Сценарные игры:

– ролевые игры и сценарные задания помогают учащимся применять язык в реальных ситуациях, что делает обучение более эффективным и интересным.

Принцип мотивации и геймификации является важным в обучении иностранным языкам, так как помогает создать динамичную и увлекательную образовательную среду, где учащиеся могут достигать своих целей и наслаждаться процессом обучения.

6. *Принцип контекстуального обучения*: обучение иностранному языку осуществляется в реальных ситуациях, что способствует лучшему пониманию и запоминанию материала.

Рассмотрим основные аспекты и технологии, которые используются в контекстуальном обучении иностранным языкам с помощью ИИ:

– *персонализированные учебные планы:* ИИ может анализировать уровень знаний и предпочтения учащегося, создавая индивидуальные курсы, которые соответствуют его интересам и целям;

– *симуляция реальных ситуаций:* используя технологии виртуальной и дополненной реальности, учащиеся могут погружаться в языковую среду, моделируя реальные сценарии общения;

– *чат-боты и виртуальные ассистенты* могут служить языковыми партнерами, что дает возможность учащимся практиковать разговорные навыки в любое время. Чат-боты могут вести диалоги на различные темы, корректировать ошибки и предлагать рекомендации по улучшению;

– *анализ речи и обратная связь*. Технологии распознавания речи могут использоваться для анализа произношения учащегося, предоставляя ему обратную связь, что помогает ему улучшить произношение в контексте реального общения;

– *интерактивные материалы:* ИИ может помочь в создании адаптивных учебных материалов, таких как интерактивные игры и задания, которые меняются в зависимости от успехов учащегося;

– *социальные платформы и онлайн-сообщества* дают возможность учащимся взаимодействовать друг с другом, практиковать язык в процессе общения с носителями языка.

Благодаря принципу контекстуального обучения процесс изучения иностранного становится более динамичным, интерактивным и соответствующим реальным жизненным ситуациям.

Внедрение технологий искусственного интеллекта в обучение иностранным языкам создает новые возможности для развития языковых навыков, делая его более эффективным и персонализированным. ИИ может создавать индивидуальные траектории обучения, помогать в учебно-познавательной деятельности. Необходимо подчеркнуть, что по мере развития технологий ИИ содержание изложенных принципов обучения может изменяться. Среди ученых [3; 4; 5] наблюдается интерес к проблемам применения в процессе обучения дополненной реальности, искусственного интеллекта, разнообразных интернет-сервисов для организации образовательной деятельности преподавателя и учащегося, что дает надежду на появление новых технологий, средств, жанров и форм преподавания иностранных языков, способных расширять технологическую и ресурсную основу цифровой среды, созданной в лингвометодических целях.

Библиографический список

1. Якиманская И.С. Изучение личности ученика в образовательном процессе. *Теоретическая и экспериментальная психология*. 2010; Т. 3, № 1: 19–29.
2. Дунаева Л.А. *Информационные и коммуникативные технологии в обучении иностранных учащихся гуманитарных специальностей научному общению*: монография. Москва: МАКС Пресс, 2006.
3. *Информационные технологии в обучении русскому языку как иностранному: история, современное состояние, перспективы*: коллективная монография. Москва, 2019.
4. Богомолов А.Н., Дунаева Л.А. Среда обучения русскому языку как иностранному в условиях цифровой трансформации образования. *Русский язык за рубежом.* 2023; № 4.
5. Агальцова Д.В., Валькова Ю.Е. Технологии искусственного интеллекта для преподавателя вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 5–7.

References

1. Yakimanskaya I.S. Izuchenie lichnosti uchenika v obrazovatel'nom processe. *Teoreticheskaya i `eksperimental'naya psihologiya*. 2010; T. 3, № 1: 19–29.
2. Dunaeva L.A. *Informacionnye i kommunikativnye tehnologii v obuchenii inostrannyh uchaschihsya gumanitarnyh special'nostej nauchnomu obscheniyu*: monografiya. Moskva: MAKS Press, 2006.
3. *Informacionnye tehnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2019.
4. Bogomolov A.N., Dunaeva L.A. Sreda obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu v usloviyah cifrovoj transformacii obrazovaniya. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2023; № 4.
5. Agal'cova D.V., Val'kova Yu.E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta dlya prepodavatelya vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 5–7.

Статья поступила в редакцию 06.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-106-109

Ganieva A.I., *Cand. of Sciences (Medicine), senior lecturer, Department of Human Anatomy, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: aidaganieva@gmail.com*
Guseynova S.T., *Doctor of Sciences (Medicine), Professor, Head of Department of Human Anatomy, Dagestan State Medical University (Makhachkala, Russia), E-mail: vagabova80@mail.ru*
Azizova N.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Social Pedagogy and Social Work, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: narirochka@mail.ru*

FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION IN THE LEARNING PROCESS. The article is devoted to a comprehensive study of professional motivation among university students. Special attention is paid to the essence and structure of the professional motivation phenomenon. The article also analyzes the most significant features of modern students. Based on their research results, a method of building educational activities is identified in which the development of the above-mentioned characteristics will be most effective. Based on the study of special literature and the authors' own pedagogical experience, it is established which work form contributes to the formation of this professional portrait feature to the maximum extent. The main possibilities are highlighted, the implementation of which will contribute to optimizing the relevant activities progress and results in the developing student motivation terms. Difficulties that may arise in this case, together with the potentials for overcoming them that exist in the educational space of most modern universities, have been studied.

Key words: **higher education, professional motivation, practice-oriented learning, development of student motivation, Self-concept**

А.И. Ганиева*, канд. мед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: aidaganieva@gmail.com*
С.Т. Гусейнова*, д-р мед. наук, проф., зав. каф. анатомии человека ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный медицинский университет», г. Махачкала, E-mail: vagabova80@mail.ru*
Н.И. Азизова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: narirochka@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию некоторых аспектов процесса формирования профессиональной мотивации у студентов вузов по ходу их обучения. Особое внимание уделено сущности и структуре феномена профессиональной мотивации. Также в статье анализируются наиболее существенные особенности современного контингента обучающихся. На основании результатов их исследования выявляется способ построения образовательной деятельности, при котором развитие указанной выше характеристики будет наиболее эффективным. На основе изучения специальной литературы и собственного педагогического опыта авторов установлено, какая форма работы в максимальной степени способствует формированию данной черты профессионального портрета. Далее освещены основные возможности, реализация которых будет способствовать оптимизации хода и результатов соответствующей деятельности в плане складывания мотивации учащихся. Изучены и могущие возникнуть при этом трудности вкупе с потенциями для их преодоления, существующими в образовательном пространстве большинства современных вузов.

Ключевые слова: **высшее образование, профессиональная мотивация, практико-ориентированное обучение, развитие мотивации учащихся, Я-концепция**

Актуальность темы исследования обосновывается тенденцией, при которой успешность реализации задач высшего образования оказывается во многом связанной с уровнем сформированности профессиональной мотивации учащихся (О.В. Бажук, Т.А. Борзова, Э.А. Каннинг, С. Дж. Олсон, М.М. Уайт). Таким образом, её развитие выступает в качестве внутреннего движущего фактора складывания системы профессиональных и личностных качеств у студентов современных российских вузов. Из вышеизложенного следует, что достижение приемлемого уровня образованности и культуры личности выпускника представляется возможным только на основе сформированной профессиональной мотивации (С.И. Бегматов, Д.Б. Махмудова, Е.Н. Нечина, Т.Н. Умаров).

Большинству современных организаций высшего образования, действующих на территории нашей страны, присущ определённый потенциал в плане развития данной характеристики у будущих специалистов, бакалавров и магистров [1]. При этом, однако, наблюдается некоторый дефицит работ, посвящённых различным аспектам реализации такового. Попытка частичного восполнения данного недостатка была предпринята авторами настоящей статьи.

Следовательно, её цель – освещение некоторых аспектов процесса формирования профессиональной мотивации у студентов вузов по ходу их подготовки.

1. Достижение этой цели подразумевает решение ряда задач:

– охарактеризовать сущность и структуру феномена профессиональной мотивации;

– рассмотреть наиболее существенные особенности современного контингента обучающихся;

– на основании результатов их исследования выявить способ построения образовательной деятельности, при котором её развитие будет наиболее эффективным;

– определить, какая форма работы в максимальной степени способствует формированию интересующей нас черты профессионального портрета;

– осветить основные возможности, реализация которых будет способствовать оптимизации хода и результатов соответствующей деятельности в плане складывания мотивации учащихся;

– изучить могущие возникнуть при этом трудности вкупе с потенциями, существующими для их преодоления.

Методы исследования, применявшиеся при решении этих задач, включали анализ специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а равно и рефлексию собственного педагогического опыта авторов.

Научная новизна статьи заключается в определении пути организации образовательной деятельности, при котором развитие профессиональной мотивации студентов будет обладать наибольшей эффективностью.

Теоретическая значимость состоит в определении формы работы, в максимальной степени способствующей формированию указанной черты компетентностного портрета у будущих специалистов, бакалавров и магистров.

Практическая значимость – в освещении некоторых возможностей, реализация которых будет способствовать её оптимизации в плане складывания мотивации учащихся.

В современной науке термин «профессиональная мотивация» обычно трактуют как действие конкретных побуждений, обусловливающих выбор индивидом основной сферы деятельности, а равно – и реализацию связанных с ней обязанностей в течение продолжительного отрезка времени (Г.М. Андреева, С.И. Бегматов, А.Н. Быков, Э.А. Каннинг, Т.А. Костюкова, С.Дж. Олсон, М.М. Уайт). В структурном отношении данный феномен представляет собой систему устойчивых мотивов. Их проявление, в свою очередь, обусловливается особенностями профессиональных качеств выпускника вуза, его взглядов на сферу деятельности и собственное место в ней, уровнем развития эмоционально-волевой сферы [2].

Естественно, что работе над соответствующими характеристиками субъектам образовательных отношений необходимо уделять внимание с самого начала обучения. И в данном случае следует отметить, что сегодня профессиональные интересы большинства учащихся 1–3 курсов по преимуществу ситуативны. Они связаны в первую очередь с тематикой предметов, изучаемых в текущем семестре, и не являются следствием осознанного профессионального выбора (Э.А. Каннинг, Д.Б. Махмудова, С.Дж. Олсон).

Зачастую на этом этапе освоения своей будущей специальности студенты не идентифицируют активность, проявляемую в рамках учебных занятий, подготовки к ним, а равно и производственной практики с будущей профессиональной деятельностью. С другой стороны, достаточно часто представители соответствующего контингента демонстрируют мотив «испытать» себя в той или иной социальной роли [3]. Таким образом, мотивационные установки лиц, обучающихся на первом, втором и третьем курсах организации ВО, в большей степени определяются ожиданиями от предстоящей учебной деятельности, а не степенью сформированности их профессионально значимых качеств [2].

От этой категории обучающихся отличаются студенты старших курсов. Так, у них уже имеется определённый опыт учебной, а у некоторых – и профессиональной деятельности. Его наличием во многом объясняется меньшее число затруднений, испытываемых такими учащимися при планировании и структурировании собственной активности. Соответственно, их в большей степени тревожит не успеваемость по отдельным дисциплинам, способность или неспособность к конкретным действиям, но степень соответствия собственных характеристик требованиям, предъявляемым к будущему высококвалифицированному специалисту в выбранной сфере деятельности [1].

Склонность к рефлексии степени сформированности необходимых компетенций определённым образом сказывается на процессе развития профессиональной мотивации в этот период. Соответствующие установки в значительной степени зависят от субъективной оценки сформированности профессиональных компетенций и экспертных оценок [4].

Выпускники современных российских вузов в массе своей демонстрируют стремление к сопоставлению желаемого и достигнутого уровней необходимых знаний, умений и навыков, а также к самостоятельному определению дальнейшего пути в процессии. Преддипломная практика, подготовка к защите ВКР и сдаче государственных экзаменов в данном случае характеризуются уже не учебной, а именно профессиональной направленностью. И хотя лица, завершающие обучение, подобно своим младшим товарищам, ориентированы на положительную оценку их деятельности, но при этом демонстрируют готовность к активному участию в заключительных этапах образовательного процесса, инициативность и способность отстаивать собственные профессиональные позиции.

Естественно при этом, что те из выпускников, которые имеют более чёткие представления о направлении и месте будущей деятельности, показывают положительную мотивацию к практической деятельности. В то же время у не имеющих чётких профессиональных представлений и планов, наблюдается снижение таковой и разочарование в собственном профессиональном выборе [5].

Говоря об особенностях современных учащихся и их влиянии на становление профессиональной мотивации, нельзя не упомянуть, что сегодня специалисты, в том числе с высшим образованием, значительно чаще, чем прежде, руководствуются внутренними побуждениями выполнять работу лучшим образом [4]. Другими словами, в современной производственной среде существенная часть сотрудников реализуют свои обязанности прежде всего потому, что хотят этого, а не потому, что приходится. Ведущими при этом являются две группы мотивов (табл. 1).

Таблица 1

Группы мотивов, наиболее распространённых среди сотрудников современных компаний

Группа	Примеры мотивов
Мотивы самоактуализации	Ответ на собственные внутренние вызовы
	Положительная оценка со стороны окружающих [6]
Мотивы причастности	Позитивное отношение к организации-работодателю и/или собственной профессиональной сфере

Ввиду вышеизложенного полагаем, что эффективным путём решения проблем, связанных с формированием профессиональной мотивации студентов на всех этапах обучения в вузе, является усиление практикоориентированности образовательного процесса. Это позволит обеспечить приобретение будущими профессионалами успешного опыта реализации непосредственных обязанностей. Главным условием достижения такого результата является грамотное использование необходимого педагогического инструментария (Т.А. Борзова, А.Н. Быков, Э.А. Каннинг, Е.Н. Нечина, С.Дж. Олсон, Т.Н. Умаров).

В свою очередь, важнейшим инструментом формирования положительного опыта профессиональной деятельности является студенческая практика. Она должна выступать в качестве органического единства с теоретической составляющей обучения. Это позволяет студенту как активному субъекту целостного педагогического процесса эмпирическим путём познавать мир профессии, формировать объективные представления о наиболее значимых свойствах и закономерностях своей будущей деятельности [5]. Таким образом, практика выступает в следующих качествах:

– агрегатор ценного фактического материала, долженствующего быть осмысленным по ходу дальнейшей профессиональной подготовки;

– дополнительный источник знаний, касающихся осваиваемой специальности;

– средство формирования представлений о возможностях для реализации компетенций, формируемых в процессе обучения, в реальных условиях осуществления профессиональной деятельности;

– руководство для будущих специалистов, бакалавров и магистров к действиям по преобразованию действительности и удовлетворению их образовательных потребностей [3];

– эффективное средство, обеспечивающее внесение прогрессивных изменений в индивидуальный план освоения студентом его будущей профессии, а на их основе – совершенствование и развитие такого плана (О.В. Бажук, Т.А. Костюкова, С.Ш. Кошонова, Д.Б. Махмудова, М.М. Уайт).

Таким образом, именно во время различных практик формирование и укрепление профессиональной мотивации представляется наиболее вероятным. Этому благоприятствует также и структура практического обучения. Она может быть представлена как система взаимосвязанных элементов [6]. К таковым относятся:

– цель;
– целесообразная деятельность;
– средства деятельности;
– её результаты [6].

В связи с темой исследования средства практической деятельности представляют для нас особый интерес. Современное состояние разработки интересующих нас вопросов позволяет включить в их число следующие:

– установочные собрания студентов;
– производственная среда предприятий и организаций [1];
– сотрудничество с руководителем практики от компании;
– взаимодействие с её вузовским руководителем;
– отчётные конференции по итогам [3].

Таким образом, практика студентов оказывается неразрывно связанной с деятельностью персонала сторонних организаций и вообще людей, не имеющих непосредственного отношения к учебно-воспитательному процессу. В ходе реализации соответствующих форм активности могут быть затронуты личные и профессиональные интересы сотрудников различных организаций и их клиентов. В то же время их деятельность оказывает как прямое, так и косвенное влияние на практическую деятельность каждого студента.

Участие авторов настоящего исследования в организации практического обучения наглядно демонстрирует, что в целях эффективного формирования профессиональной мотивации учащихся отношение к выбору организаций-партнеров должно быть тщательным и серьёзным. Необходимо заключать договоры о сотрудничестве в соответствующей сфере с компаниями, хорошо зарекомендовавшими себя в той или иной отрасли. Рабочая среда, существующая в этих учреждениях, с большой вероятностью будет способствовать формированию профессиональной мотивации обучающихся [7].

Оптимальной является среда, характеризующаяся атмосферой инноваций, креативности, высокой производительности. В её пространстве и будущие, и действующие сотрудники не будут бояться осваивать и применять новые, в том числе нестандартные, средства, приёмы и методы решения профессиональных проблем. Следовательно, учащиеся смогут сфокусироваться на более качественном выполнении работы, а значит, и формировании осознанного отношения к различным её аспектам.

Можно выделить два типа факторов, влияющих на мотивацию человека в рабочей среде, в том числе при прохождении практики (табл. 2).

Таблица 2

Факторы, влияющие на процесс формирования профессиональной мотивации в рабочей среде

Тип	Факторы
Мотивирующие	Интересная работа
	Хороший коллектив
	Одобрение результатов труда [2]
	Признание со стороны окружающих
Гигиенические	Комфортный рабочий график
	Своевременные замена и устранение неполадок в используемом оборудовании
	Безопасные условия реализации трудовой деятельности

Нетрудно заметить, что мотивирующие факторы являются одновременно и составляющими рабочей среды, в которой сотрудники могут осуществлять деятельность в соответствии с уже освоенной или, как в нашем случае, осваиваемой специальностью, не опасаясь критики и неодобрения. Это, в свою очередь, позволяет создавать для студентов ситуации успеха [7].

Таким образом, главная задача высших учебных заведений как организаторов практического обучения студентов состоит в том, чтобы предложить будущим специалистам такую рабочую среду, в которой будут устранены все негативные факторы, в то время как факторы профессиональной мотивации максимально усилены. В границах подобной среды велика вероятность формирования у студентов мотивов и стимулов к максимальному участию в рабочем процессе предприятия. В ходе практики учащиеся должны иметь возможность для максимальной реализации собственных профессиональных задатков, приобретения новых и закрепления имеющихся знаний, умений и навыков.

Продолжая разговор о процессе формирования профессиональной мотивации студентов в ходе практико-ориентированного обучения, необходимо подчеркнуть связь, существующую между такими категориями, как «мотивация» и «Я-концепция». Понятие «Я-концепция» современные авторы, как правило, используют для обозначения системы представлений обучающегося о себе самом (Г.М. Андреева, С.Ш. Кошонова, Е.Н. Нечина). От этих представлений во многом зависит его эффективность в профессиональной и любой другой области [4].

Широко известно, что изменения и совершенствование в любой сфере находятся в прямой зависимости от улучшений и в целом трансформаций представлений субъекта о себе. По этой причине практику с современными студентами надо начинать с формирования у них позитивного настроя, уверенности в принципиальной возможности реализации поставленных задач [7]. Это удобнее всего делать в ходе установочных собраний, проводимых в начале практик.

К подобной деятельности, обычной для большинства российских вузов, целесообразно добавить посещение будущими практикантами отчётных конференций, проводимых с их старшими товарищами, по итогам соответствующей деятельности. На подобных мероприятиях, организуемых в начале учебного года, старшекурсники представляют материалы отчётов. Понять, чем присутствие при этом младшекурсников может быть для них полезным, помогут особенности структуры Я-концепции. Как известно, она включает три составляющих:

– идеальное представление о себе;
– образ «Я»;
– самооценка [2].

Конференции же, проводимые по итогам практик, помогают формулировать идеал. Другими словами, студенты видят и могут соотнести надежды, мечты, стремления и мысли по поводу профессионального будущего. Таким образом, присутствие на подобных мероприятиях способствует формированию идеального профессионального «я». Кроме того, в том возрасте, в котором находится большинство современных учащихся младших курсов, личность, как правило, достаточно сильно подвержена влиянию примеров для подражания. На конференциях же они знакомятся с ценностями, целями и задачами профессионального становления, характерными для старших товарищей [6].

Следующая компонента Я-концепции, как уже говорилось, – образ «Я». Он представляет собой осознание молодым человеком собственных качеств, ценностей и поведения. Данный компонент выступает в роли одного из главных факторов при определении эффективности студентов как будущих профессионалов. При этом корректный образ профессионального «Я» может сложиться в том случае, если и преподаватели вуза, и руководители практики в организации будут обращаться с будущим специалистом так, словно у него уже сформированы на достаточном уровне следующие качества: ответственность; интеллект; наиболее значимые из числа профессиональных знаний, умений и навыков [2].

Постепенно такое позиционирование себя станет частью профессионального мировоззрения учащегося. Подобный образ «Я» он в дальнейшем сможет перенести на общение с клиентами и коллегами. Так мотивация к профессии становится более устойчивой, появляется желание углубиться в осваиваемую специальность.

Третья составляющая Я-концепции студента, его самооценка, влияет на профессиональное становление специалиста в выбранной сфере. Студент, характеризующийся высокой самооценкой, с большей вероятностью может стать креативным и продуктивным сотрудником. В свою очередь, в основе высокой самооценки лежит умение нравиться себе. Существует зависимость, при которой обучающийся делает тем большие успехи в учебной, а позднее – и в профессиональной деятельности, чем больше он себе нравится.

Самооценка оказывает прямое влияние на профессиональное становление учащихся. Чем больше поведение студента согласуется с образом идеального профессионального «Я», чем больше он ценит себя как сотрудника, тем более профессиональной личностью он становится, успешнее проходит процесс профессионального становления [6]. При этом многие современные исследователи отмечают взаимосвязь между этим параметром и исследуемой в рамках настоящей статьи профессиональной мотивацией (С.И. Бегматов, Т.А. Борзова, Э.А. Каннинг). Дело в том, что профессиональное становление, по сути, представляет собой процесс прогрессивного изменения личности студента, реализующийся под влиянием следующих факторов: социальные воздействия; особенности будущей активности в выбранной сфере; собственные характеристики субъекта (Байханов И.Б., Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. [8]).

Таким образом, исследуемый в данный момент процесс наполняет жизнедеятельность будущего специалиста, бакалавра или магистра особым смыслом, придаёт значительность формирующейся профессиональной биографии, а значит, и мотивации.

На настоящем этапе развития системы высшего образования в нашей стране приходится констатировать, что в процессе обучения в вузе у студентов, в особенности тех, что осваивают программы младших курсов, зачастую формируются отдельные признаки дезадаптации. Таковые могут проявляться вплоть до полной потери, мотивации к обучению и дальнейшей деятельности по выбранному профилю [2].

Многие из факторов, способствующих возникновению такого рода пагубной тенденции, фиксируются на этапах подготовки и/или прохождения различных практик. Объясняется это тем, что именно на тот момент представляется возможным возникновение трудностей в обучении. Например, у существенной части студентов 1–2 курсов по завершении первой производственной практики отмечаются:

– некоторое разочарование в осваиваемой профессии;
– связанная с ней утрата интереса к дальнейшей учёбе;
– закономерная в таких условиях редукция уровня профессиональной мотивации [5].

В данном случае снижение уровня профессиональной мотивации студентов носит ситуативный характер. В период подготовки к производственной практике и сопряжённых с ней затруднений, вызванных необходимостью реализовывать новые для учащихся формы деятельности, отмечается ухудшение функционального состояния. Определённые опасения у студентов вызывают также представления о предстоящем взаимодействии с персоналом организации. Негативные ожидания, связанные со скорым установлением контактов с другими сотрудниками, необходимость адаптироваться в новом коллективе, представления о реализации задач практики и возможных трудностях провоцируют у будущих специалистов следующие негативные проявления:

– снижение профессиональных интересов;
– обесценивание дальнейшей деятельности;
– уменьшение субъективной значимости профессиональных компетенций [1].

В целях минимизации влияния описанных выше пагубных факторов на процесс развития профессиональной мотивации у обучающихся могут быть реализованы следующие мероприятия:

– оказание психолого-педагогической помощи студентам, испытывающим трудности в ходе реализации практико-ориентированного обучения и демонстрирующим связанное с ними снижение профессиональной направленности;
– тренинги и иные формы занятий, направленные на сохранение и повышение мотивационных установок к дальнейшей профессиональной деятельности [4];

– регулярный мониторинг сформированности мотивационных установок у студентов, находящихся на различных этапах освоения образовательных программ.

Подводя итоги рассмотрению процесса формирования профессиональной мотивации у студентов по ходу освоения вузовских программ, прежде всего отметим необходимость развития данной характеристики в современных условиях. Её складывание может быть действительно эффективным в случае придания образовательному процессу ориентированности на решение тех задач, которые могут возникнуть по ходу осуществления выпускником профессиональной деятельности в пространстве организаций, действующих сегодня на территории РФ. В свою очередь, в число ключевых составляющих такого процесса входят различные практики.

В процессе формирования профессиональной мотивации у студентов возможно возникновение различных затруднений, способствующих снижению мотивации. Минимизировать вероятность такового можно, если прибегнуть к организации следующих мероприятий: оказание психолого-педагогической помощи студентам, испытывающим трудности в ходе реализации практико-ориентированного обучения и демонстрирующим связанное с ними снижение профессиональной направленности; тренинги и иные формы занятий, направленные на сохранение и повышение мотивационных установок к дальнейшей профессиональной деятельности; регулярный мониторинг сформированности мотивационных установок у студентов, находящихся на различных этапах освоения образовательных программ.

Библиографический список

1. Бажук О.В. Междисциплинарный кластер практической подготовки как фактор повышения мотивационного потенциала студентов к профессиональной деятельности. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 154–157.
2. Борзова Т.А. Особенности воспитательного процесса в современной образовательной системе вуза. Территория новых возможностей. *Вестник Владивостокского государственного университета экономики и сервиса.* 2022; Т. 14; № 2: 177–185.
3. Борзова Т.А. Мотивация студентов к обучению в современном вузе. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 5 (102): 11–13.
4. Уайт М.М., Олсон С.Дж., Каннинг Э.А. Анализ влияния мышления и манеры поведения преподавателя на опыт учащихся. *Наука о мотивации.* 2024; № 10 (1): 83–87.
5. Нечина Е.Н. Развитие мышления роста у студентов вузов как способ повышения мотивации к процессу обучения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 105–108.
6. Махмудова Д.Б. Проблема формирования профессиональной мотивации студентов в процессе обучения в вузе. *Экономика и социум.* 2023; № 12 (115): 868–875.
7. Умаров Т.Н., Кошонова С.Ш., Бегматов С.И. Особенности формирования профессиональной мотивации студентов педагогических специальностей в образовательном процессе в вузе. *Бюллетень науки и практики.* 2023; Т. 9, № 3: 312–319.
8. Байханов И.Б., Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. *Возрастная психология*: учебное пособие. Махачкала, 2020.

References

1. Bazhuk O.V. Mezhdisciplinarnyj klaster prakticheskoj podgotovki kak faktor povysheniya motivacionnogo potenciala studentov k professional'noj deyatel'nosti. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 3 (100): 154–157.
2. Borzova T.A. Osobennosti vospitatel'nogo processa v sovremennoj obrazovatel'noj sisteme vuza. Territoriya novyh vozmozhnostej. *Vestnik Vladivostokskogo gosudarstvennogo universiteta `ekonomiki i servisa.* 2022; T. 14; № 2: 177–185.
3. Borzova T.A. Motivaciya studentov k obucheniyu v sovremennom vuze. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 11–13.
4. Uajt M.M., Olson S.Dzh., Kanning `E.A. Analiz vliyaniya myshleniya i manery povedeniya prepodavatelya na opyt uchaschihsya. *Nauka o motivacii.* 2024; № 10 (1): 83–87.
5. Nechina E.N. Razvitie myshleniya rosta u studentov vuzov kak sposob povysheniya motivacii k processu obucheniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 105–108.
6. Mahmudova D.B. Problema formirovaniya professional'noj motivacii studentov v processe obucheniya v vuze. *`Ekonomika i socium.* 2023; № 12 (115): 868–875.
7. Umarov T.N., Koshonova S.Sh., Begmatov S.I. Osobennosti formirovaniya professional'noj motivacii studentov pedagogicheskih special'nostej v obrazovatel'nom processe v vuze. *Byulleten' nauki i praktiki.* 2023; T. 9, № 3: 312–319.
8. Bajhanov I.B., Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Mahachkala, 2020.

Статья поступила в редакцию 14.08.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-109-111

Zakharova D.S., *teacher, Faculty of Foreign Languages and Regional Studies Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: hause.7@yandex.ru*

THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CREATIVITY AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE MAJOR IN THE COURSE OF ENGLISH. Acceleration of internationalization and globalization and as well as the constant growth of competition causes a growing need for highly qualified personnel. In this regard, creativity is becoming one of the key skills of future university graduates, including future linguists. The development of linguistic creativity is of particular importance in teaching language disciplines. This study contains an analysis of the components of linguistic creativity and suggests methods for its activation in foreign language classes for students of language specialities. The considered set of methods and techniques will ensure a more successful formation of creativity among students of language universities. The learning process based on the goals that require developed creative skills, combining cultural, social, linguistic and other knowledge, simultaneously with the introduction of non-trivial methods, will increase the competitiveness of modern specialists. The complex of methods and techniques considered in the article will ensure a more successful formation of creativity in students of language universities.

Key words: **linguistic creativity, English language, language-training university, undergraduate students**

Д.С. Захарова*, преп., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: hause.7@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Ускорение процессов интернационализации и глобализации, а также постоянный рост конкуренции обусловливает растущую потребность в высококвалифицированных кадрах. В этой связи креативность становится одним из ключевых умений будущих выпускников университета, в том числе и для будущих лингвистов. Развитие лингвистической креативности имеет особое значение в процессе обучения студентов языковых дисциплин. Процесс обучения, сочетающий культурные, социальные, лингвистические и др. знания одновременно с внедрением нетривиальных методик, с опорой на требующие развитых креативных навыков цели повысит конкурентоспособность современных специалистов. Рассмотренный в статье комплекс методов и приемов обеспечит более успешное формирование креативности у обучающихся языковых вузов.

Ключевые слова: **лингвистическая креативность, английский язык, языковой вуз, бакалавриат**

На сегодняшний день неуклонно растет потребность в высококвалифицированных специалистах в области лингвистики. Этому способствуют процессы интернационализации и глобализации, а также постоянное развитие международных отношений. В современном мире конкурентоспособным специалистам также предъявляются требования к наличию таких личностных особенностей, которые позволяют им самостоятельно выдвигать проблемы профессионального характера, порождать разнообразные коммуникативные решения с опорой на оригинальные идеи и нешаблонно их решать [1] в процессе делового общения на родном и английском языках. Совокупность указанных личностных особенностей характеризует креативность современного специалиста, которая начинает формироваться и развиваться в процессе профессиональной подготовки студентов языковых вузов [2–22]. Перечисленные факторы обусловливают актуальность данной работы.

Целью представленной статьи является рассмотрение понятия «лингвистическая креативность», необходимых педагогических условий и методов ее развития, а также выявление наиболее оптимальных критериев для ее оценивания.

В соответствии с целью исследования были определены следующие задачи:

– проанализировать психолого-педагогическую литературу по проблеме развития креативности у студентов языковых направлений подготовки.

– определить содержание и структуру креативности.

– рассмотреть комплекс методов и приемов, направленных на формирование креативности у обучающихся студентов бакалавриата языковых вузов.

Научная новизна нашего исследования заключается в рассмотрении процесса развития творческих способностей у студентов педагогического вуза. Кроме того, анализируются актуальные методы развития творческих способностей.

Теоритическая значимость работы состоит в освещении отличий понятий «креативность», «лингвистическая креативность» и «творчество». Результаты исследовательской части могут быть использованы в дальнейшем изучении важности развития креативности в процессе обучения иностранному языку студентов языковых направлений подготовки.

Практическая значимость данного исследования обусловливается тем, что представленный комплекс методов и приемов, направленный на развитие у креативности студентов языковых направлений подготовки, можно применять на занятиях по иностранному языку в вузе.

Важность развития креативности (creative thinking) отражается в ряде нормативных документов, в частности документы CE содержат перечень навыков, необходимых для повседневной жизни и обучения, среди которых указываются сотрудничество, коммуникация, социальная ответственность, умение учиться, креативность и критическое мышление. Эти же документы раскрывают «компоненты креативного мышления: подготовка к творческому процессу (участие в творческих заданиях, изучение проблем и концептов, рассмотрение разных точек зрения, умение находить связи), генерация идей (разработка идей и их комбинирование, поиск альтернатив), реализация идей (экспериментирование и уточнение идеи, использование идей на практике, их представление и объяснение, решение проблемы)».

Креативность является значимым навыком с точки зрения цифровизации сферы образования. В ОС МГУ также упомянута такая компетенция, как стремление обучающегося к самообразованию (продолжению образования) на протяжении жизни, способность продуктивного применения творческого потенциала, творческой реализации в профессии, а также осознание социальной роли своего развития в качестве перспективного специалиста, стремление к максимально качественной реализации профессиональных обязанностей, способность формулировать новые идеи и стратегии деятельности, решать проблемы в бытовых и разнообразных профессиональных ситуациях.

Рассуждая о важности креативности в процессе обучения студентов бакалавриата лингвистических направлений подготовки, необходимо детально рассмотреть понятие креативности.

Под креативностью следует понимать творческий потенциал человека, выражающийся в ощущениях, мышлении, видах деятельности и др., позволяющий дать характеристику личности в целом, а также продуктов ее деятельности.

Это понятие впервые появилось в работе Дж. Симпсона в прошлом веке [3].

Тема творчества интересовала средневековых и античных исследователей. Аристотель, Сократ и Платон отмечали тесную связь бессознательного вдохновения и интуиции с творчеством.

Позднее Д. Беркли предпринял первую попытку проанализировать творческий процесс. Исследователь разработал знаменитую концепцию креативного восприятия, под которым понимал восприятие человека, в силу наличия которого он познает разнообразные явления (предметы), создает воображаемые или фантастические объекты.

В историогенезе креативности первым в научном мире признан труд Д. Гилфорда 1950 г. [4], где ученый определил креативность в качестве процесса, связанного с направленным на предложение нетривиальных способов решения задач дивергентным мышлением.

Нередко в научных исследованиях креативность сопоставляется с творчеством. Тем не менее подходы к их сравнению разнятся: «творчество онтологично, креативность технологична» [5, с. 23]; творчество обладает предметно-результативной характеристикой, креативность – процессуально-субъективной.

Под креативностью, согласно исследованиям зарубежных ученых, имеется в виду способность к реализации творческой деятельности.

Следует отметить, что отечественные ученые определяют креативность как элемент содержания творческого потенциала личности. Для креативности характерно «выполнение функции массовой культуры» [8, с. 17], когда в приоритете не создание новых идей, а демонстрация намерений студентов формировать и развивать данные идеи относительно коммуникационных решений. Соответственно, креативность не предполагает личностную составляющую и эмоциональный контекст, которые в процессе профессиональной подготовки проявляются в творчестве.

Креативность имеет особое значение для студентов языковых направлений подготовки. Анализ учебных планов студентов бакалавриата ведущих российских вузов по направлению «Лингвистика» (МГУ, МГИМО, КФУ, СПБУ и др.) позволяет отметить, что изучение иностранного языка начинается с первого семестра.

Далее углубление знаний обучающихся реализуется в рамках дисциплин по выбору, начиная с 3-го курса, таких как «Стратегии делового общения», «Язык средств массовой информации» и других.

В рабочих программах данных курсов указываются следующие компетенции:

– М-ПК-4 (способность как создавать, так и модифицировать аутентичные тексты разных жанров, реферировать письменные и устные произведения, применяя их с целью решения основных профессиональных задач);

– СК-1 (способность к генерации инновационных идей, творчеству, а также выдвижению гипотез).

Кроме того, студентам предлагаются такие формы учебной деятельности, как написание творческих работ (эссе, статьи, плана-сценария), проведение дебатов, дискуссий и мини-конференций.

Ряд современных исследователей (Г.А. Халюшова, Т.В. Тюленева, А.В. Галкина) в своих работах подчеркивают важность наличия высокого уровня креативности у студентов языковых факультетов.

Исследователи определяют лингвистическую креативность (ЛК) как способность к внедрению лингвистических механизмов отражения идей.

С точки зрения А.В. Галкиной [8], ЛК на семантическом уровне – это готовность занимающегося к внедрению эффективных инструментов вербальной коммуникации.

ЛК на другом, мотивационном уровне выражается как способность к изменению вербального контента.

А.В. Галкина [8] перечисляет ряд критериев, позволяющих охарактеризовать феномен ЛК:

1) оригинальность;
2) соответствие;
3) результативность.

Приемлемость представляет собой соответствие конкретным социальным и культурным условиям и потребностям участников процесса коммуникации.

Под оригинальностью следует понимать нетривиальное оформление высказывания. Соответствие – препятствующее правильному пониманию отклонение от нормы, результативность – достижение лингвистической цели.

С точки зрения Г.А. Халюшовой [10], ЛК представляет собой способность личности к применению, накоплению и др. содействующих эффективной самореализации знаний в области ИЯ. Ученым разработана классификация составляющих лингвистической креативности: когнитивная; деятельностная; эмоциональная [10].

Тюленева Т.В. [11] под лингвистической креативностью понимает способности человека к разработке качественно новых продуктов посредством языковых инструментов, а также продуцированию высказываний с опорой на дивергентное мышление. Тюленева Т.В. [11] выделяет способности, которые относятся к исследуемому виду креативности, а именно: предложение идей; гибкость; хорошо развитое мышление вербального типа; формирование новых лексем; работа с аутентичными продуктами ИЯ.

А.В. Галкина [8] сформулировала условия, значимые для эффективного формирования лингвистической креативности: использование креативных заданий; соединение социально-культурных, лингвистических и психолого-педагогических компетенций.

В свою очередь, Г.А. Халюшовой [10] выделены определенные педагогические условия формирования лингвистической креативности: взаимодействие; формирование иноязычной среды; моделирование проективных ситуаций.

Далее рассмотрим положительные аспекты применения различных творческих заданий и упражнений: формирование способности к автономной деятельности; активизация мыслительных процессов и др.

Изучая средства и инструменты развития у студентов языковых факультетов лингвистической креативности, необходимо отметить, что наиболее эффективно при работе с текстами применять приемы эвристики: смена функций; ассоциирование; эмпатия; формирование рассказа; креативное изложение.

По мнению Роговой, импровизации – самый эффективный инструмент освоения навыка говорения, повышающий мотивацию и способствующий формированию разнообразных вербальных ситуаций [15].

Упражнение, при выполнении которого педагог сочиняет рассказ с применением лексем из учебного пособия, способствует совершенствованию иноязычных коммуникативных компетенций современных студентов.

После этого они в сформированных группах сочиняют собственные рассказы с применением тех же лексем. Как следствие, наблюдается повторение новых лексических единиц с целью их дальнейшего запоминания.

Зарубежные ученые акцентируют внимание на актуальности внедрения методик активизации креативной деятельности педагогами на занятиях ИЯ.

Также эффективными являются следующие методы: дискуссии; имитационные игры; проекты; самопрезентации.

Опыт зарубежных и российских ученых подтверждает высокую эффективность применения метода проектов в рамках развития когниций.

Проектный метод подразумевает использование проблемных задач, способствующих развитию навыка определять проблемы, формулировать гипотезы и задачи для разрешения разнообразных проблемных ситуаций [16].

Этот метод также повышает интерес к профессиональной деятельности.

Не менее эффективным способом развития креативности и познавательной сферы обучающихся являются имитационно-моделирующие игры [18; 19]. Такой вид заданий предоставляет ученикам возможность принимать автономные решения, а также отстаивать свою точку зрения, аргументируя ее.

Метод дискуссии способствует развитию абстрактного мышления, способности к порождению оригинальных идей, самостоятельному выдвижению гипотез [20]. В рамках данного метода обучающиеся учатся выдвигать и отстаивать свою точку зрения, слышать оппонента и/ или идти на компромисс.

Метод самопрезентации ставит своей целью развить креативный, нестандартный подход к подготовке выступлений [21]. Этот метод позволяет студентам реализовать свой творческий потенциал, проявить готовность к саморазвитию и самореализации.

Не менее важным представляется выделение критериев для оценки развития креативности. Разные авторы предлагают различный набор критериев.

Так, Гилфордом выделен ряд критериев креативности:

– оригинальность;
– высокая адаптивность;
– способности к генерации идей и нетривиальным способам решения проблем;

хорошо развитые аналитические и синтетические способности и др.

П. Торранс сформулировал ряд следующих показателей креативности:

– юмор;
– цвет;
– фантазия;
– движение;
– метаморфическое чувство;
– литературное чувство [21].

Далее рассмотрим критерии креативности, предложенные Е.Е. Туник: навык синтеза; дивергентность мышления; способность выявления различий и сходств; способность прогнозирования (воссоздания отсутствующих деталей) и др. [22].

Основываясь на концепции креативности Дж. Гилфорда и проецируя выдвинутые им характеристики дивергентного мышления, рассмотрим измеримые показатели сформированности ЛК: вариативность вербальных решений широкого спектра творческих задач; темп продуцирования идей (число вариантов решения проблемы за выбранный интервал времени); уникальность вербальных решений (оригинальность, для оценивания которой необходимо подсчитать количество решений или ответов, не повторяющихся в выборке).

Таким образом, в рамках данного исследования были рассмотрены понятия «креативность и «лингвистическая креативность», проанализирована нормативная база, включая закон об образовании, образовательные стандарты и другие нормативные акты. Кроме того, данное исследование содержит анализ компонентов лингвистической креативности и предлагает методы ее активизации на занятиях по иностранному языку у студентов языковых направлений подготовки. Выявлено, что креативность становится одним из ключевых умений будущих выпускников вузов, в том числе для будущих лингвистов. Вследствие этого развитие лингвистической креативности приобретает особую важность в процессе обучения студентов языковых направлений подготовки. Рассмотренный комплекс методов и приемов обеспечит более успешное формирование креативности у обучающихся языковых вузов. Также данная работа может способствовать развитию креативности студентов в сфере их будущей профессии, позволит легче вовлекаться в информационно-исследовательскую деятельность на иностранном языке, успешно применять свои знания иностранного языка в профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Лапин Н.М. *Креативность как инновационный ресурс развития экономики*. Тамбов, 2008.
2. Голованова А.А. *Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач*. Научная библиотека диссертаций и авторефератов. Available at: disserCat.http://kommunikativnaya-kreativnost-subekta-kak-faktor-effektivnosti-gruppovogo- resheniya
3. Мещеряков Б. *Большой психологический словарь*. Москва: Прайм-Еврознак, 2003.
4. Ильин Е.П. *Психология творчества, креативности, одаренности*. Санкт-Петербург, 2011.
5. Азарова Н.М. Эволюция понятий творчество и рождение в русской поэзии и философии 20–21 в. Языковое творчество и речевая креативность. *Язык как медиатор между знанием и искусством*. Москва, 2009: 19.
6. Еремина Л.И. Развитие креативности личности: психологический аспект. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2014; № 1: 45.
7. Шубович М.М. Развитие креативности в условиях современного личностно-ориентированного образования. *Вестник Казанского технологического университета*. 2010; № 3: 18.
8. Галкина А.В. Овладение лингвистической креативностью в контексте овладения иностранным языком. *Вестник ТГУ*. 2011; № 10: 164.
9. Gardner H. *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.
10. Халюшова Г.А. *Развитие лингвистической креативности студента университета*. Оренбург, 2005.
11. Тюленева Т.В. *Формирование лингвистической креативности студентов неязыковых специальностей*. Волгоград, 2012.
12. Морозова И.О. *Развитие творческих способностей студентов вузов на занятиях по иностранному языку*.
13. Кизрина Н.Г. Развитие креативного мышления студентов языковых профилей подготовки в процессе работы с художественными текстами. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 4 ч. Тамбов: Грамота, 2017; Ч. 2, № 12 (78): 202.
14. Рогова Г.В. и др. *Методика обучения иностранным языкам в средней школе*. Москва, 1991.
15. Александров Е.Л. Ретроспективный анализ использования развивающих образовательных технологий в зарубежной высшей школе. *Мир образования – образование в мире*. 2018; № 69: 37–53.
16. Кузнецова Н.А. Использование коучингового подхода при формировании компетентностной матрицы студента. *Перспективы развития науки и образования*. Москва: ИП Туголуков, 2017: 119–124.
17. Воскресенская Н.Г. «Немгновенный инсайт» в дискуссиях на нравственные темы. *Творчество: наука, искусство, жизнь*. Москва: РАН, 2015: 79–96.
18. Зеер Э.Ф. Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании. *Образование и наука*. 2016; № 7: 40–46.
19. Дробышева Н.Н. Выбор подходов и принципов обучения при учете запросов будущих политологов в процессе иноязычной подготовки в вузе. *Проблемы современного педагогического образования*. 2017; № 57: 86–99.
20. Камалов М.Н. *Техники переговоров*. Ростов-на-Дону: Феникс, 2009.
21. Torrance E. *Guiding creative talent*. Prentice Hall, 1964.
22. Туник Е.Е. *Природа и диагностика творческих способностей*. Санкт-Петербург, 1992.

References

1. Lapin N.M. *Kreativnost' kak innovacionnyj resurs razvitiya `ekonomiki*. Tambov, 2008.
2. Golovanova A.A. *Kommunikativnaya kreativnost' sub`ekta kak faktor `effektivnosti gruppovogo resheniya zadach*. Nauchnaya biblioteka dissertacіĭ i avtoreferatov. Available at: disserCat.http://kommunikativnaya-kreativnost-subekta-kak-faktor-effektivnosti-gruppovogo- resheniya
3. Mescheryakov B. *Bol'shoj psihologicheskij slovar'*. Moskva: Prajm-Evroznak, 2003.
4. Il'in E.P. *Psihologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti*. Sankt-Peterburg, 2011.
5. Azarova N.M. `Evolyuciya ponyatij tvorchestvo i rozhdenie v russkoj po`ezii i filosofii 20–21 v. Yazykovoe tvorchestvo i rechevaya kreativnost'. *Yazyk kak mediator mezhdu znaniem i iskusstvom*. Moskva, 2009: 19.
6. Eremina L.I. Razvitie kreativnosti lichnosti: psihologicheskij aspekt. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2014; № 1: 45.
7. Shubovich M.M. Razvitie kreativnosti v usloviyah sovremennogo lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. *Vestnik Kazanskogo tehnologicheskogo universiteta*. 2010; № 3: 18.
8. Galkina A.V. Ovladenie lingvisticheskoj kreativnost'yu v kontekste ovladeniya inostrannym yazykom. *Vestnik TGU*. 2011; № 10: 164.
9. Gardner H. *Creating minds*. New York: Basic Books, 1993.
10. Halyushova G.A. *Razvitie lingvisticheskoj kreativnosti studenta universiteta*. Orenburg, 2005.
11. Tyuleneva T.V. *Formirovanie lingvisticheskoj kreativnosti studentov neyazykovyh special'nostej*. Volgograd, 2012.
12. Morozova I.O. *Razvitie tvorcheskih sposobnostej studentov vuzov na zanyatiyah po inostrannomu yazyku*.
13. Kizrina N.G. Razvitie kreativnogo myshleniya studentov yazykovyh profilej podgotovki v processe raboty s hudozhestvennymi tekstami. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 4 ch. Tambov: Gramota, 2017; Ch. 2, № 12 (78): 202.
14. Rogova G.V. i dr. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam v srednej shkole*. Moskva, 1991.
15. Aleksandrov E.L. Retrospektivnyĭ analiz ispol'zovaniya razvivayuschih obrazovatel'nyh tehnologiĭ v zarubezhnoj vysshej shkole. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2018; № 69: 37–53.
16. Kuznecova N.A. Ispol'zovanie kouchingovogo podhoda pri formirovanii kompetentnostnoj matricy studenta. *Perspektivy razvitiya nauki i obrazovaniya*. Moskva: IP Tugolukov, 2017: 119–124.
17. Voskresenskaya N.G. «Nemgnovennyĭ insaĭt» v diskussiyah na nravstvennye temy. *Tvorchestvo: nauka, iskusstvo, zhizn'*. Moskva: RAN, 2015: 79–96.
18. Zeer `E.F. Metodologicheskie osnovaniya realizacii processnogo i proektnogo podhodov v professional'nom obrazovanii. *Obrazovanie i nauka*. 2016; № 7: 40–46.
19. Drobysheva N.N. Vybor podhodov i principov obucheniya pri uchete zaprosov buduschih politologov v processe inoyazychnoĭ podgotovki v vuze. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2017; № 57: 86–99.
20. Kamalov M.N. *Tehniki peregovorov*. Rostov-na-Donu: Feniks, 2009.
21. Torrance E. *Guiding creative talent*. Prentice Hall, 1964.
22. Tunik E.E. *Priroda i diagnostika tvorcheskih sposobnostej*. Sankt-Peterburg, 1992.

Статья поступила в редакцию 18.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-112-116

Kondrakhina N.G., *Cand. of Sciences (Philology), Professor, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NKondrakhina@fa.ru*
Yuzhakova N.E., *senior teacher, Department of English for Professional Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

THE STUDY OF THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION. The article considers problems of formation of professional creativity of a foreign language teacher in the framework of higher education. Analysis and generalization of existing approaches to the study of professional creativity and professionally important qualities of a teacher allow to clarify the concept of professional creativity. Professional creativity can be considered as the highest stage of development of creative abilities in professional activity or as the highest stage of development of creative competence of the teacher. Before realizing the activity for the development and formation of creative competence of another individual of foreign language education, the teacher himself should realize the integrity and accuracy in the formation of creativity. The authors consider art-pedagogical technology as a flexible and variable sequence of stages and intrapsychic phases of creative ability. The authors propose to consider a model for the formation of creative abilities of foreign language teachers through the implementation of training programs and art technologies. The study of teacher's creativity and its impact on the effectiveness of the educational process in the framework of additional professional education was carried out in the Financial University. The authors conclude that an integral condition for the development of creativity should be involved in activities, in professionally oriented situations. Defining and clarifying factors contributing to the development of professional creativity are the results of the research.

Key words: **creative abilities, creativity, teacher's creativity, professional creativity, higher education, English language teaching**

Н.Г. Кондрахина*, канд. филол. наук, доц., проф., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NKondrakhina@fa.ruNKondrakhina@fa.ru*
Н.Е. Южакова*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: NYuzhakova@fa.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассматривается проблематика формирования профессиональной креативности преподавателя иностранного языка в рамках высшей школы. Анализ и обобщение существующих подходов к изучению профессиональной креативности и профессионально важных качеств педагога позволяют нам уточнить понятие профессиональной креативности. Под арт-педагогической технологией мы предлагаем понимать гибкую и вариативную последовательность этапов и интрапсихических фаз творческой деятельности. Авторами разработана модель формирования творческих способностей преподавателей иностранного языка через программы иноязычного образования за счет реализации тренинговых программ и арт-технологий. Исследование креативности педагогов и ее влияния на эффективность образовательного процесса в рамках дополнительного профессионального образования осуществлялось на базе Финуниверситета. Мы предполагаем, что интегральным условием развития креативности должна выступать включенность в деятельность, в профессионально ориентированные ситуации. Определение и уточнение факторов, способствующих развитию профессиональной креативности, является одним из направлений проведенного нами экспериментального исследования.

Ключевые слова: **творческие способности, креативность, креативность педагога, профессиональная креативность, высшее образование, преподавание английского языка**

Актуальность исследования связана с тем, что творческий потенциал личности педагога оказывает огромное влияние на результативное обучение специалистов, способствуя осуществлению креативной стратегии обучения творчеству при выстраивании готовности обучаемого к непрерывной работе с информационной средой.

Труд педагога является творческим по самой своей сути, что обусловлено уникальностью имеющихся условий, а также неповторимостью личности каждого учащегося и того, кто отвечает за его интеллектуально-нравственный облик. Любое решение, принимаемое преподавателем, должно базироваться на этих «непостоянных величинах». Он может (способен и имеет право) обучать, воспитывать и развивать других только в той степени, в какой обучен, воспитан и развит он сам. Высокий результат в этой области возможен лишь при условии непрерывного совершенствования собственных педагогических навыков и умений, своего профессионального мастерства.

Обучение иностранному языку в отечественных вузах должно благоприятствовать формированию актуальных компетенций, необходимых для подготовки грамотных специалистов, востребованных в соответствующей области. Данное требование зафиксировано в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», Национальной доктрине образования Российской Федерации, федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования, в национальном проекте «Образование», позиционируемом в качестве одного из приоритетных. В соответствии с официальным содержанием национального проекта «Образование» и федерального проекта «Экспорт образования» до 2024 года, интернационализация отечественного образования трактуется как создание условий для существенного повышения конкурентоспособности учебных заведений, предоставляющих высшее образование, посредством разработки и реализации международных англоязычных программ, а также через обмен студентами с зарубежными вузами (академическая мобильность).

Изучение трудов зарубежных и отечественных ученых [1–7], посвященных креативности педагога, позволяет сделать вывод об отсутствии четкого представления о влиянии креативности преподавателя иностранного языка на эффективность образовательного процесса в условиях высшего образования.

Цель нашей статьи заключается в исследовании комплексного анализа специфики формирования креативности педагога, преподающего иностранный язык.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели, выглядят следующим образом:

– привести сущностную характеристику термина «креативность преподавателя», обучающего иностранному языку;

– определить ключевые принципы профессиональной креативности;

– раскрыть суть комплексного предметно-вербального подхода к преподаванию; показать, как могут решаться подобные задачи, на примере Финуниверситета.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– методологическая основа исследования представлена комплексным предметно-вербальным подходом к преподаванию, социально-конструктивистской концепцией освоения иностранного языка, а также компетентностной методикой, применяемой в современных российских вузах.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах мы предлагаем модель формирования творческих способностей преподавателей иностранного языка через программы иноязычного образования за счет реализации тренинговых программ и арт-технологий.

Теоретическая значимость заключается в определении дидактических задач, каковые должны быть решены в ходе воплощения данных принципов на практике.

Практическая значимость состоит в комплексном анализе специфики формирования креативности педагога, преподающего иностранный язык. В ходе экспериментального исследования был реализован ряд задач по диагностике и качественному анализу полученных результатов.

Методологическая основа исследования представлена комплексным предметно-вербальным подходом к преподаванию, социально-конструктивистской концепцией освоения иностранного языка, а также компетентностной методикой, применяемой в современных российских вузах.

В результате проведенного анализа научно-методической литературы по вопросам креативности выявлено, что большинство предлагаемых методик развития креативности в вузе касается в первую очередь специальных предметов. Кроме того, для развития креативности в высшей школе характерно преобладание интеллектуальных методов. Прежде чем реализовать свою деятельность по развитию и формированию креативной компетенции у субъекта иноязычного образования, педагог сам должен знать и осознавать всю целостность и точность в формировании креативности, что диктует необходимость высокой степени ее сформированности у педагога.

Мы предлагаем модель развития творческих способностей преподавателей иностранного языка через программы иноязычного образования за счет реализации тренинговых программ и арт-технологий. Под арт-педагогической технологией мы предлагаем понимать относительно гибкую и вариативную последовательность этапов и интрапсихических фаз творческой деятельности, на каждой из которых предполагается использование арт-педагогических средств и осуществление действий преподавателя и обучающихся, направленных на творческое решение учебных задач.

Исследование креативности педагогов и ее влияния на эффективность образовательного процесса в рамках дополнительного профессионального образования осуществлялось на базе Финуниверситета. Были сформированы экспериментальная и контрольная группы. Каждая группа состояла из 60 человек. Выборка однородна по возрастным и гендерным признакам.

На контрольном этапе экспериментального исследования был реализован ряд задач по диагностике и качественному анализу полученных результатов. В контрольной и экспериментальной группах были осуществлены:

1) диагностика структурных компонентов креативности педагога: интеллектуальной, индивидуальной, социальной и эмоциональной креативности и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;

2) диагностика структурных компонентов профессионально важных качеств педагога: социального интеллекта, вербальной-невербальной креативности, личностного, рефлексивного, эмпатического, мотивационного компонентов и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;

3) диагностика эффективности решения профессиональных задач педагогов и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;

4) корреляционный анализ взаимосвязей компонентов креативности педагогов и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;

5) корреляционный анализ взаимосвязей креативности профессионально-педагогические качества (ПК) и профессионально важных качеств (ПВК) педагогов и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;

6) корреляционный анализ взаимосвязей ПК и эффективности решения профессиональных задач и сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;

7) факторный анализ и ранжирование по значимости компонентов креативности и ПВК педагога. Определена динамика изменений в значимости факторов до и после формирующего этапа эксперимента.

Диагностика проводилась по методикам, использованным на констатирующем этапе эксперимента.

Результаты диагностики креативности представлены на рис. 1.

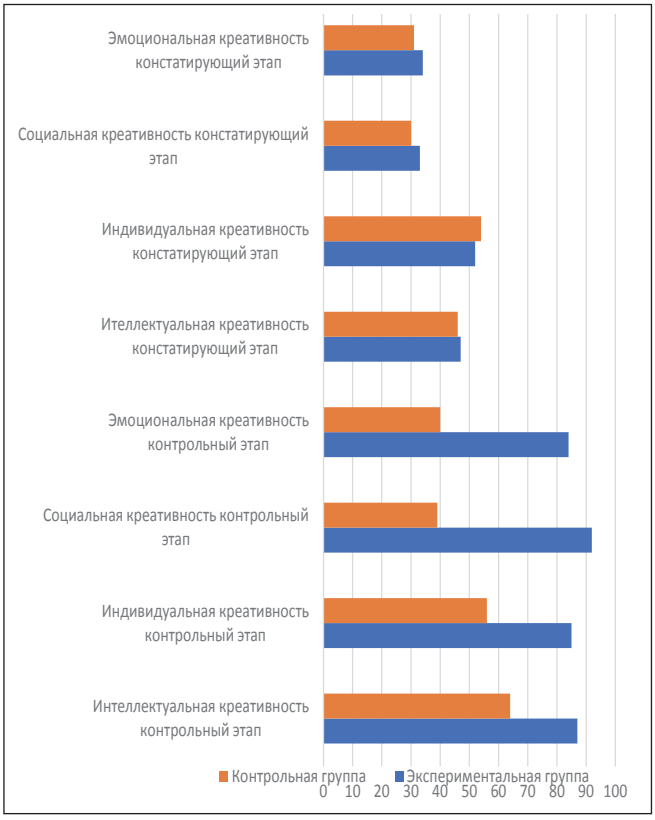


Рис. 1. Результаты диагностики структурных компонентов креативности на контрольном этапе эксперимента

Полученные результаты свидетельствуют об очень высоком уровне сформированности всех компонентов креативности в экспериментальной группе и среднем уровне сформированности в контрольной группе. Следует заметить, что у испытуемых контрольной группы только интеллектуальная креативность достигла высокого уровня сформированности.

В экспериментальной группе показатели диагностики интеллектуальной креативности увеличились на 35,5%, индивидуальной креативности – на 23%, социальной – на 57,2% и эмоциональной – на 46,5% по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе эксперимента.

В контрольной группе показатели диагностики интеллектуальной креативности увеличились на 24,5%, индивидуальной креативности – на 4%, социальной – на 6% и эмоциональной – на 5,7% по сравнению с результатами диагностики на констатирующем этапе эксперимента.

Исходя из полученных данных, мы видим, что динамика развития структурных компонентов креативности в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольной. Примерно сопоставимы лишь показатели динамики развития интеллектуальной креативности в обеих группах испытуемых, что, на наш взгляд, связано с акцентом образовательного процесса на приоритетное развитие когнитивной сферы обучающихся.

Результаты диагностики структурных компонентов профессионально важных качеств представлены на рис. 2.

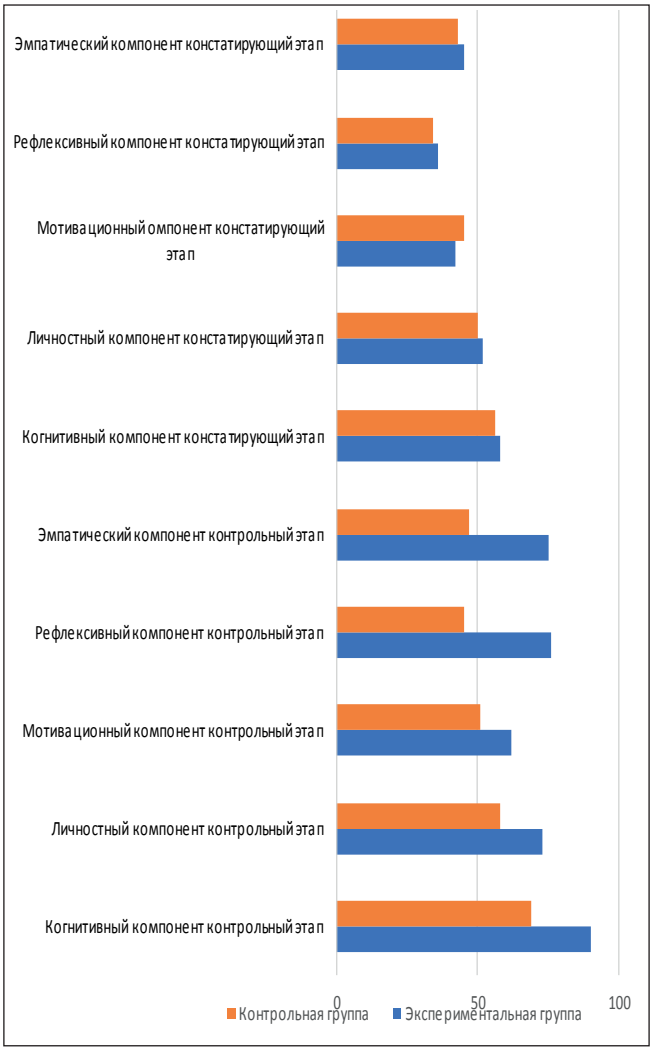


Рис. 2. Результаты диагностики структурных компонентов профессионально важных качеств на контрольном этапе эксперимента

Полученные данные свидетельствуют о высоком и очень высоком уровнях сформированности профессионально важных качеств педагога в экспериментальной группе испытуемых. В экспериментальной группе уровень сформированности личностного, мотивационного, рефлексивного и эмпатического компонентов ПВК педагога поднялся до высокого, уровень сформированности когнитивного компонента ПВК – до очень высокого. В контрольной группе испытуемых уровень сформированности когнитивного компонента ПВК педагога поднялся до высокого, уровень сформированности личностного, мотивационного, рефлексивного и эмпатического компонентов ПВК остался на среднем уровне.

Результаты диагностики структурных компонентов ПВК педагога экспериментальной группы испытуемых свидетельствуют о высокой динамике развития всех компонентов. Показатель динамики развития когнитивного компонента – 26%, личностного компонента – 23%, мотивационного компонента – 24,5%, рефлексивного компонента – 47%, эмпатического компонента – 44%. Такие результаты позволяют заявить о высоком качественном росте уровня сформированности компонентов ПВК педагога, что, на наш взгляд, обусловлено ростом уровня сформированности креативности педагога.

Результаты диагностики контрольной группы свидетельствуют о высокой динамике развития когнитивного компонента ПВК педагога – 19%, остальные компоненты демонстрируют показатель динамики развития менее 9%, что не является значительным.

Результаты диагностики эффективности решения профессиональных задач представлены в виде среднегрупповых значений на рис. 3.

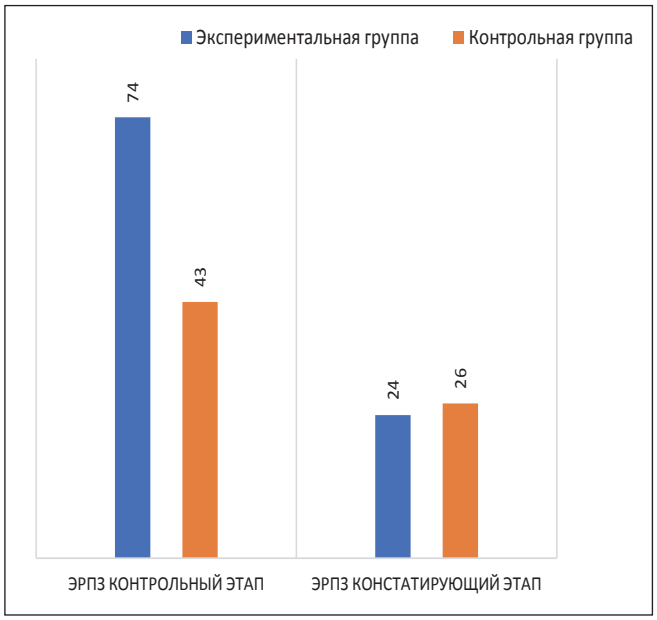


Рис. 3. Результаты диагностики эффективности решения профессиональных задач на контрольном этапе эксперимента

Полученные результаты выявили высокий уровень сформированности эффективности решения профессиональных задач в экспериментальной группе испытуемых и средний уровень сформированности в контрольной группе. Следует отметить, что в целом уровень эффективности решения профессиональных задач (ЭРПЗ) значительно возрос в обеих группах испытуемых. На констатирующем этапе уровень сформированности ЭРПЗ в контрольной и экспериментальной группах был низким.

Как показал анализ результатов диагностики структурных компонентов профессиональной креативности, структурных компонентов ПВК педагога и эффективности решения профессиональных задач в экспериментальной и контрольной группах, уровень сформированности всех диагностируемых параметров и динамика их развития в экспериментальной группе испытуемых значительно выше, чем в контрольной.

Для более детального анализа и выявления силы и глубины взаимосвязей нами был проведен интеркорреляционный анализ компонентов креативности (табл. 1, 2).

Анализ результатов данной матрицы (табл. 1) позволяет сделать вывод о том, что в экспериментальной группе имеются значимые, сильные и глубокие интеркорреляционные взаимосвязи между структурными компонентами профессиональной креативности.

Наибольшую глубину взаимосвязей показывают следующие параметры: оригинальность, сложность, разработанность, гибкость, любознательность, воображение, пластичность, аутентичность, новизна, эффективность, чувствительность. Наименьшую глубину взаимосвязей показывают следующие параметры: название, беглость, рискованность. Следует отметить, что в отличие от констатирующего этапа на контрольном этапе нет незначимых групп параметров в силу того, что количество взаимосвязей значительно увеличилось.

Параметры, отвечающие за ментальную активность (гибкость, беглость), значительно расширили глубину своих взаимосвязей, как и параметры, отвечающие за осмысленность творческого процесса (название, гибкость, сложность, экспрессивность, эффективность). При этом параметры, связанные с уникальностью и разнообразием творческих решений (оригинальность, пластичность, аутентичность, сложность) и самореализацией в творчестве (любознательность, воображение), также усилили глубину взаимосвязей с компонентами профессиональной креативности. Данные группы параметров демонстрируют равноценную значимость, что обеспечивает большую включенность креативности в творческий процесс, а также увеличение его результативности. Это связано с взаимозависимостью групп параметров, отвечающих за уникальность и разнообразие творческих решений и за их осмысленность.

Как говорил Дж. Гилфорд, «равнозначность данных параметров в ходе творческого акта обеспечивает значительно более высокое качество результатов, так как происходит отсев решений» [4].

Появившиеся взаимосвязи констатируют увеличение глубины взаимосвязей между компонентами интеллектуальной креативности и компонентами индивидуальной, социальной и эмоциональной креативности в экспериментальной группе испытуемых. Особенно стоит обратить внимание на динамику глубины взаимосвязей таких параметров, как беглость и разработанность. Увеличение их взаимосвязи с компонентами социальной и эмоциональной креативности позволяет заявить о большей ментальной активности испытуемых и осмысленности

Таблица 1

Матрица интеркорреляционных взаимосвязей структурных компонентов креативности испытуемых экспериментальной группы на контрольном этапе эксперимента

		Интеллектуальная креативность					**Индивидуальная креативность**				**Социальная креативность**			**Эмоциональная креативность**		
		Назв.	Ориг.	Бегл.	Гибк.	Разраб.	Любозн.	Вообр.	Слож.	Риск.	Эксп.	Пласт.	Чувс.	Эфф.	Нов.	Аут.
Интеллектуальная креативность	Название						0,87	0,84	0,91			0,77		0,70		0,74
	Оригинальность						0,79	0,94	0,80	0,73	0,84	0,69	0,83	0,82	0,88	
	Беглость						0,59		0,87		0,59		0,84	0,55		
	Гибкость						0,72	0,81	0,75	0,75		0,82			0,81	0,81
	Разработанность						0,89	0,92	0,68	0,70	0,62	0,76	0,76	0,72	0,60	0,70
Индивидуальная креативность	Любознательность	0,87	0,79	0,59	0,72	0,89							0,69		0,80	0,92
	Воображение	0,84	0,94		0,81	0,92					0,65	0,63	0,73	0,87		0,79
	Сложность	0,91	0,80	0,87	0,75	0,68					0,79		0,70	0,77	0,74	0,91
	Рискованность		0,73		0,75	0,70						0,69	0,62		0,61	
Социальная креативность	Экспрессивность		0,84	0,59		0,62		0,65	0,79					0,72	0,89	0,73
	Пластичность	0,77	0,69		0,82	0,76		0,63		0,69				0,81	0,85	0,84
	Чувствительность		0,83	0,84		0,76	0,69	0,73	0,70	0,62				0,67	0,86	0,89
Эмоциональная креативность	Эффективность	0,70	0,82	0,55		0,72		0,87	0,77		0,72	0,81	0,67			
	Новизна		0,88		0,81	0,60	0,80		0,74	0,61	0,89	0,85	0,86			
	Аутентичность	0,74			0,81	0,70	0,92	0,79	0,91		0,73	0,84	0,89			

p≤0,05

Таблица 2

Матрица интеркорреляционных взаимосвязей компонентов креативности испытуемых контрольной группы на контрольном этапе эксперимента

Параметры		Интеллектуальная креативность					Индивидуальная креативность				Социальная креативность			Эмоциональная креативность		
		Назв.	Ориг.	Бегл.	Гибк.	Разраб.	Любозн.	Вообр.	Слож.	Риск.	Эксп.	Пласт.	Чувс.	Эфф.	Нов.	Аут.
Интеллектуальная креативность	Название							0,62								
	Оригинальность							0,73	0,69		0,51	0,50				
	Беглость								0,67							
	Гибкость											0,55				
	Разработанность						0,67									0,71
Индивидуальная креативность	Любознательность					0,67									0,72	0,65
	Воображение	0,62	0,73								0,65			0,69		
	Сложность		0,69								0,68		0,66		0,56	
	Рискованность															
Социальная креативность	Экспрессивность		0,51												0,64	
	Пластичность		0,50		0,55			0,65	0,68							0,69
	Чувствительность								0,66							
Эмоциональная креативность	Эффективность							0,69								
	Новизна						0,72		0,56		0,64					
	Аутентичность					0.71	0,65					0,69				

$p \leq 0,05$

креативного процесса, равномерной представленности в креативном процессе всех компонентов профессиональной креативности.

Следует также отметить, что появившиеся взаимосвязи между компонентами интеллектуальной и индивидуальной креативности свидетельствуют о возросшем желании испытуемых реализовать себя в творчестве, что показывает динамика глубины параметров «любознательность» и «воображение».

Появление взаимосвязей между разработанностью, сложностью и воображением позволяет сделать вывод о большей взвешенности включенных в креативный процесс личностных проявлений [1, с. 277–297].

Исходя из анализа данной матрицы (табл. 2), можно сделать вывод, что интеркорреляционные взаимосвязи между компонентами креативности в контрольной группе испытуемых во многом утратили свою глубину по сравнению с констатирующим этапом эксперимента. Взаимосвязь интеллектуальной и индивидуальной креативности утратила свою глубину, что означает невключенность личностных проявлений в креативный процесс, утрату желания самореализоваться в творчестве. Данная тенденция свидетельствует о фактической утрате мотивации к творчеству, что самым пагубным образом сказывается на результативности творческого процесса.

Следует отметить потерю взаимосвязи компонентов интеллектуальной креативности интеркорреляционной взаимосвязи с компонентами эмоциональной креативности. Для психологической деятельности, где важна роль эмоциональной сферы, это существенное упущение, т. к. отсутствие эмоционального компонента в творческом акте не позволяет учитывать эмоциональную сферу в его результатах, следовательно, дальнейшая картина творческих проявлений будет однобокой и неполной [5, с. 344].

В целом следует отметить, интеллектуальная креативность фактически утратила глубину взаимосвязей между компонентами креативности в контрольной группе испытуемых, что свидетельствует о ведущей роли исключительно интеллектуальной креативности в структуре профессиональной креативности.

Учитывая данную тенденцию, можно сделать вывод о том, что данный процесс будет во многом основан на неверных предпосылках и малорезультативен, так как психологическая деятельность подразумевает работу с явлениями социальной и эмоциональной природы, которые не будут оптимально осмыслены субъектом творческого акта ввиду непредставленности социальной и эмоциональной креативности в нем [4].

По результатам корреляционного анализа суммарных показателей компонентов креативности и их интеркорреляционного анализа можно сделать следующие выводы:

– профессиональная креативность в контрольной группе представляет собой структуру с развитой, доминирующей интеллектуальной креативностью при парциальности других компонентов профессиональной креативности;

– профессиональная креативность в экспериментальной группе сформирована на высоком уровне и представляет собой интегральное качество;

– программа развития профессиональной креативности, реализуемая на формирующем этапе эксперимента, эффективна в формировании профессиональной креативности.

С целью установления силы и глубины взаимосвязей, а также эмпирического доказательства принадлежности креативности к системе профессионально важных качеств педагога и определения ее места в данной структуре нами был проведен корреляционный анализ взаимосвязей креативности и профессионально важных качеств педагога.

О роли мотивации в процессе творчества говорят такие исследователи, как Д.Б. Богоявленская, Е. Торренс, Д. Кейфер, отмечая, что мотивация является одним из краеугольных камней творчества, и от нее напрямую зависят его результаты [6, с. 344].

Учитывая особенности профессиональной деятельности педагога, можно говорить о правомерности ведущей роли социальной и эмоциональной креативности, т. к. большинство профессиональных задач педагога связано именно с социальными и эмоциональными явлениями [7].

Принимая во внимание глубину и силу взаимосвязей креативности с другими компонентами структуры ПВК педагога, можно сделать вывод о том, что на контрольном этапе профессиональная креативность является одним из важнейших элементов данной структуры в экспериментальной группе испытуемых.

В целом можно заявить, что профессиональная креативность в контрольной группе на контрольном этапе эксперимента фактически представлена только интеллектуальной креативностью при парциальности остальных ее компонентов. На наш взгляд, это связано с особенностями образовательного процесса, который не направлен на формирование таких компонентов профессиональной креативности, как индивидуальная креативность, социальная креативность и эмоциональная креативность.

Доминирование одного параметра над другим не позволяет реализовывать взаимосвязи между ними, доминирующий параметр влияет на подчиненный, обратного влияния не происходит [2, с. 220]. Также здесь играют роль особенности образовательного процесса, который не направлен на формирование таких компонентов профессиональной креативности, как индивидуальная креативность, социальная креативность и эмоциональная креативность, а также не акцентируется внимание на развитии личностного, рефлексивного и эмпатического компонентов ПВК педагога. Формирование мотивационного компонента в принципе невозможно без целенаправленных усилий [3, с. 183].

С целью определения взаимозависимости и ранжирования по значимости компонентов креативности и профессионально важных качеств педагога был проведен факторный анализ иерархий креативности и ПВК педагога и их влияние на эффективность профессиональной деятельности педагога.

Ранжирование компонентов креативности (по значимости от высшего к низшему) на констатирующем этапе: интеллектуальная креативность, индивидуальная креативность, социальная креативность, эмоциональная креативность.

Ранжирование компонентов ПВК педагога (по значимости от высшего к низшему) на констатирующем этапе: когнитивный, эмпатический, личностный, мотивационный, рефлексивный компоненты.

Результаты ранжирования по значимости компонентов ПК и ПВК педагога идентичны для контрольной и экспериментальной групп на констатирующем этапе эксперимента.

На контрольном этапе для экспериментальной группы испытуемых значимыми являются четыре фактора:

– профессиональная креативность и мотивационный компонент ПВК педагога;
– когнитивный компонент ПВК;
– рефлексивный компонент ПВК;
– эмпатический компонент ПВК.

Также следует заметить, что профессиональная креативность обусловливает включенность мотивационного компонента ПВК педагога в профессиональную деятельность, что позволяет оценить ее уровень в иерархии выше, чем уровень мотивационного компонента. Подобная связь констатирует ведущую роль креативности в процессе самореализации специалиста в профессии, а также говорит о взаимозависимости между включенностью мотивационного фактора в процесс профессиональной деятельности

Можно сделать вывод о том, что уровень развития когнитивного, эмпатического и рефлексивного компонентов ПВК дает возможность оценивать и уровень сформированности профессиональной креативности. Факторный анализ позволяет констатировать: профессиональная креативность занимает одно из ведущих мест в структуре ПВК педагога.

На контрольном этапе для контрольной группы испытуемых значимым является один фактор – интеллектуальная креативность и когнитивный компонент ПВК педагога.

Исходя из результатов контрольного этапа эксперимента, можно сделать вывод о значительной эффективности программы формирования креативности педагога. Тренинговые занятия оказали положительное влияние на формирование креативности и ее структурных компонентов, силу и глубину взаимосвязи между ними, креативности и ПВК педагога, а также креативности и эффективности решения профессиональных задач. Полученные результаты говорят о высокой эффективности представленной модели.

Полученные данные анализа взаимосвязей профессиональной креативности и ПВК педагога позволяют утверждать, что профессиональная креативность является профессионально важным качеством (исходя из сильных, значимых взаимосвязей, выявленных на контрольном и констатирующем этапах эксперимента в обеих группах испытуемых) и занимает одно из ключевых мест в структуре ПВК педагога.

Профессиональная креативность при достаточном уровне сформированности представляет собой единый фактор, входящий в структуру профессионально важных качеств педагога и занимающий одно из ведущих мест в их иерархии.

Результаты контрольного этапа эксперимента позволяют сделать вывод о значительной эффективности программы формирования профессиональной креативности педагога. Мы предполагаем, что интегральным условием развития креативности должна выступать включенность в деятельность, в профессионально ориентированные ситуации. Определение и уточнение факторов, способствующих развитию профессиональной креативности, является одним из направлений проведенного нами экспериментального исследования. Одним из важных аспектов развития творческих способностей является тренинговая деятельность, а также арт-технологии.

Библиографический список

1. Богоявленская Д.Б. К проблеме соотнесения общих, специальных и творческих способностей (на примере математической одаренности). *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2017; Т. 14, № 2: 277–297.
2. Казикин А.В. *Воспитание коммуникативной креативности у будущих педагогов*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Магнитогорск, 2017.
3. Мороз В.В. *Развитие креативности студентов*: монография. Оренбург: ОГУ, 2011.
4. Мороз В.В. Креативный подход к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка. *Вестник ОГУ*. 2017; № 2 (202).
5. Boden M.A. The creative mind: myths and mechanisms. New York: Sage, 2016.
6. Runco A. *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice Mark*. San Diego: Elsevier Inc., 2015.
7. Egah M.G. Creativity and Invention in Teaching and Learning of English Language in the Department of English Language College of Education, Akwanga. *Journal of Teacher Perspective*. 2015; Vol. 10, № 1.

References

1. Bogoyavlenskaya D.B. K probleme sootneseniya obschih, special'nyh i tvorcheskih sposobnostej (na primere matematicheskoj odarennocti). *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly `ekonomiki*. 2017; T. 14, № 2: 277-297.
2. Kazikin A.V. *Vospitanie kommunikativnoj kreativnosti u buduschih pedagogov*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Magnitogorsk, 2017.
3. Moroz V.V. *Razvitie kreativnosti studentov*: monografiya. Orenburg: OGU, 2011.
4. Moroz V.V. Kreativnyj podhod k prepodavaniyu professional'no-orientirovannogo inostrannogo yazyka. *Vestnik OGU*. 2017; № 2 (202).
5. Boden M.A. The creative mind: myths and mechanisms. New York: Sage, 2016.
6. Runco A. *Creativity Theories and Themes: Research, Development, and Practice Mark*. San Diego: Elsevier Inc., 2015.
7. Egah M.G. Creativity and Invention in Teaching and Learning of English Language in the Department of English Language College of Education, Akwanga. *Journal of Teacher Perspective*. 2015; Vol. 10, № 1.

Статья поступила в редакцию 15.06.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-116-118

Kotieva F.R., *Head, "Child Development Center – Kindergarten 'Little Genius'", Honored Teacher of the Republic of Ingushetia (Magas, Russia), E-mail: sem.kur@mail.ru*

ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN. The paper highlights a problem of interaction between parents and kindergarten in raising children. The author provides reasons for parents' self-removal from the upbringing process. Ways how to increase effectiveness of pedagogical education of parents are shown that would contribute to improvement of the general pedagogical culture of society. The family and kindergarten are considered as public educational institutions that lay foundations for raising children. The necessity of interaction between these two institutions to improve the effectiveness of education is substantiated. The necessity of organizing interaction with parents of preschool children in preschool educational institutions is theoretically substantiated. A differentiated approach to organizing work with parents is described and conditions for its implementation are identified. Traditional and non-traditional forms of interaction are presented, and the degree of optimality of their alternation to improve the pedagogical culture of parents is substantiated. The necessity of such combined impact on children to increase effectiveness of the process of pedagogical interaction is substantiated.

Key words: **preschoolers, parents, family, preschool educational institution, upbringing, education, pedagogy, culture, interaction, pedagogical culture, forms of interaction**

Ф.Р. Котиева*, рук. ГБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Маленький гений»», Заслуженный учитель РИ, г. Магас, E-mail: sem.kur@mail.ru*

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ

Статья посвящена проблеме взаимодействия родителей и детского сада в воспитании детей. Выявлены причины самоустранения родителей от процесса воспитания. Показаны пути повышения эффективности педагогического просвещения родителей, способствующие росту общей педагогической культуры общества. Семья и детский сад рассматриваются как общественные институты воспитания, закладывающие основы воспитания детей. Обосновывается необходимость взаимодействия этих двух институтов для повышения эффективности воспитания. Теоретически обосновывается необходимость организации взаимодействия с родителями дошкольников в условиях ДОУ. Описан дифференцированный подход в организации работы с родителями и выявлены условия его реализации. Представлены традиционные и нетрадиционные формы взаимодействия, обоснована степень оптимальности их чередования для повышения педагогической культуры родителей. Обоснована необходимость такого комбинированного воздействия на детей для повышения эффективности процесса педагогического взаимодействия.

Ключевые слова: **дошкольники, родители, семья, ДОУ, воспитание, образование, педагогика, культура, взаимодействие, педагогическая культура, формы взаимодействия**

Актуальность исследования определяется значимостью вопросов взаимообусловленности и сотрудничества родителей и воспитателей детского сада для современной науки, и это обстоятельство приобретает особую значимость вследствие того, что современная семья видоизменяется. Данный факт основан на том, что многие семьи решают экономические вопросы, жилищные условия требуют улучшения, а это проходит через трудности, обусловленные непростым экономическим положением многих семей. Взрослые члены семьи постоянно заняты на работе. Дети ходят в дошкольные учреждения, а взрослые думают, что воспитательные воздействия, полученные от педагогов, достаточны, чтобы ребенок воспитывался и переходил в другое качество, становясь личностью. Однако воспитатели не в состоянии полностью обеспечить этот процесс, они могут играть вспомогательную роль, и большая ответственность остается за семьей. Этот институт служит первым общественным институтом, который задает направление вектору воспитательного действия, и может считаться инстанцией или оцениваться как общественный институт, а также подключиться к этой деятельности. Соприкосновение этих векторов должно быть сонаправленным и лежать в одной плоскости с целью успешного «сотрудничества» между ними [1–10].

Цель нашей статьи основана на изучении особенностей сотрудничества родителей и воспитателей детского сада, а также представлении эффективных путей взаимодействия, способных оптимизировать данное явление.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели:

– представить сущностную характеристику термина «педвзаимодействие»;

– осуществить дифференциацию как фактор, предполагающий комплекс действий, обеспечивающий успешное сотрудничество семьи и детского сада;

– выделить психолого-педагогические условия реализации дифференцированного подхода;

– определить этапы сотрудничества семьи и детского сада;

– выделить традиционные и нетрадиционные конфигурации воспитательного сотрудничества и показать их эффективность.

Применялись следующие методы: изучение научных источников; анализ и синтез; интерпретация; систематизация.

Научная новизна статьи определяется тем, что были представлены основные подходы к определению педвзаимодействия, выявлены возможности ее применения, показаны способы комбинированного использования традиционных и нетрадиционных разновидностей сотрудничества, повышающие эффективность процесса.

Теоретическая значимость выражается в определении условий использования традиционных и нетрадиционных разновидностей педвзаимодействия.

Практическая значимость состоит в том, что представлены пути использования общепринятых и необычных разновидностей педвзаимодействия на эмпирическом уровне.

Закон Российской Федерации, регламентирующий и регулирующий главные отношения в образовательной сфере, среди задач, определяемых для детских садов, выделяет педвзаимодействие с родителями как главную задачу, выделяющую педусловия для всестороннего совершенствования личностных качеств ребенка. Педвзаимодействие является воспитательной деятельностью, при которой происходит прямое или косвенное действие объектов или субъектов, позволяющее определить их связующие нити [2].

В образовательной практике относительно дошкольных учреждений используется ФГОС ДО, в котором прописаны педагогические условия работы с семьей. Данный документ учитывает требования социума к воспитанию детей. В ФГОС в отличие от ФГОС ДО подчеркивается необходимость учета различных факторов, существующих вокруг семьи, таких как социальный статус, внутренняя атмосфера, требования семьи и ее интерес к работе детского сада, а также развитие общей образованности и овладение методами воспитательной работы с взрослым населением.

Главным элементом этой деятельности служит своего рода разграничение, определяющее комплекс способов, повышающих действенность педагогических методов и методик в сотрудничестве семьи и детского сада. Названный комплекс действий возможен в условиях сотрудничества взрослых членов семьи и воспитателей и выражается в соблюдении определенных педагогических условий. Они определяются множеством включающих в себя элементов одного порядка: взаимопонимание, доверие, чувствование, тактичность, учет специфики семей, влияния родителей, а также владение взрослыми методами воспитания, персональное отношение к каждой семье, коллективное воздействие на семью, комбинированные приемы педагогической деятельности с семьей, своевременность влияния на всю семью, последовательность и единство воздействий, прозрачность работы детского сада для семьи и общественности [3; 4]. Дифференцированные способы изучения семьи предполагают возникновение начальных представлений у разных категорий семей. Для этого используются такие методы, как тестирование, анкетирование, статистическая обработка данных, которые включаются в разработанную программу для изучения специфики семьи.

Семья и ее структурное построение, то есть члены, возраст, социальный состав, профориентированность, стиль отношений между членами, выражаются характеристиками семейного коллектива. Исследование семейного коллектива и выделение этих характеристик возможно при включении готовых разработок – «Исследование семейного коллектива», «Мой очаг» «Моя пристань» и др. Кроме названного, в дополнении к имеющимся результатам и для получения дополнительных необходимо проводить консультации, беседы с коллективом семьи. Важной информацией для дифференциации семей является определение источников отсутствия взаимопонимания внутри ячейки, создающих негативные эмоции.

Следующим фактором разделения служит определение места семьи в общественной иерархии, что требует выделить статус всех участников семейного взаимодействия, затем суммарном виде определить общий общественный уровень. Определение уровня позволяет выразить соответствующую долю работы в пространстве воспитательной деятельности, но при этом надо акцентировать внимание на присутствие или отсутствие мотивов оказывать влияние на жизнь детей, и это будет главным моментом в жизни общественной ячейки. И, наконец, нужно усилить акцент на внутренней атмосфере, созданной внутри семейного коллектива. В семейном коллективе формируется своего рода система, элементами которого являются воспитательные взаимодействия, имеющие целенаправленный характер, связующими элементами в этой системе являются адекватные методы и средства. Такая система нужна, и ее действенность определяется обязательным сотрудничеством всех членов, при этом необходимо построение здоровой, насыщенной и плодотворной среды. Мы описали методику дифференциации семей. Она позволяет составить «социальный паспорт», на основании которого определяются способы педагогического воздействия [5]. Анализ структуры семьи ребенка позволяет выявить традиционные ценности внутри нее с одновременным определением структурных элементов проживания, ценностей и сотрудничества внутри семейного коллектива. Подобная постановка способствует грамотной подготовке к сотрудничеству с семейным коллективом. Необходимо продумать целевые установки и вытекающие следствия этого сотрудничества, соответственно, надо выбрать подходящие конструкции этой деятельности. Подобная постановка вопроса нужна, чтобы взрослые поняли свое предназначение и важность этого обстоятельства в деле воспитания. После чего предполагается активизация работы старшего поколения в деле воспитания с содействием воспитателям.

Ученые, занимавшиеся рассмотрением проблем сотрудничества, содействия и педвзаимодействия родителей и воспитателей, отмечают важность партнерского взаимодействия. Партнерское сотрудничество родителей и ДОУ способствует возникновению и развитию доверительных отношений между всеми участниками воспитательного процесса [6]. В педагогике сотрудничество родителей и ДОУ выражается в многообразных моделях работы и коммуникации. Педвзаимодействие есть эффективный путь работы образовательной конструкции, предполагающей наличие воспитательных линий внутри этой конфигурации [7]. Кроме того, взаимодействие нужно понимать как степень сотрудничества, составляющую основу коммуникации. Виды сотрудничества воспитателей и родителей представляют собой сонаправленные векторы, лежащие в плоскости взаимообогащения. Эти векторы определяют модульное значение сотрудничества, представляющего фундамент такого взаимодействия. Необходимым условием этого взаимодействия является сонаправленность действий векторных величин, включающих ДОУ и родительские отношения [8].

Семья является структурной единицей общества и представляет собой социальный институт, внутри которого происходит передача опыта предшествующих поколений, а также культурного наследия страны проживания. Однако подобная грамотная деятельность внутри семейного коллектива невозможна без обучения родителей, которое должно быть согласовано с программой воспитательной работы детского сада. Те самым взаимодействие воспитателей и родителей – это деятельность, базирующаяся на педагогическом партнерстве, предполагающая целенаправленное воздействие на личность дошкольника [9].

Сотрудничество родителей и воспитателей должно быть основано на традициях и культуре, которые являются базовыми категориями для конструирования моделей воспитания. Такие модели позволяют выявлять разногласия в семейном коллективе с целью создания комфортной атмосферы внутри ячейки. Сотрудничество детского сада воспитателей и взрослых членов семьи является работой структурных элементов единой системы, которая воздействует на все элементы. Для ДОУ – это совершенствование общих образовательных документов, для взрослых членов семей – получение необходимых сведений из опыта деятельности внутри семейного коллектива, а со стороны ребенка – это уважительное и внимательное изучение опыта старших. Культурное и педагогическое просвещение взрослых означает получение ими информации о воспитании детей в семье и подготовки их к жизни. Это является сложным процессом, и на него воздействуют различные институты, начиная от детского сада и заканчивая социумом и другими профессиональными сообществами.

Исследователь Дуброва В.П. привела следующую классификацию последовательности сотрудничества семьи и ДОУ:

На первом месте отмечена деятельность, которая характеризуется диагностической направленностью, при этом задействуются такие способы изучения, как опросы, тестирование, открытые и скрытые виды наблюдений. В этот период необходимо определить воспитательные потребности семейного коллектива. Подобные виды деятельности носят целенаправленный и непрерывный характер. Целенаправленность определяет разновидности педагогического сотрудничества семьи и ДОУ.

Другой этап посвящен развитию мотивов у взрослых для сотрудничества с педагогами детского сада. Такие психологические аспекты обусловлены фак-

тами для построения позитивных контактов внутри семейного коллектива, способствующих расширению коммуникативных возможностей. Эта деятельность предполагает установление позитивных межличностных кооперации родителей и воспитателей детского сада с плюсовым вектором, направленным на трудовое содействие друг другу.

Третья составляющая в данной классификации – профессионализм педагога и обретение им авторитета среди взрослых членов семей. С целью подтверждения надо продемонстрировать взрослым членам семей сведения об идеале воспитания и показать пути передачи опыта через получение первоначальных сведений.

Четвертый этап констатирует необходимость выработки партнерских контактов семьи и детского сада. Здесь инициатива находится на стороне семей, которые выделяют положительные стороны детей, одновременно показывая отрицательные моменты, сообщая также о других трудностях. На такой фазе сотрудничества семьи и ДОУ необходимо использовать беседы и опросы с целью раскрытия причин существующих проблем [10].

Последний пункт посвящен проектированию внутренней структуры деятельности или построению путей сотрудничества ДОУ с семьей. Особенность данной стадии предполагает выбор разновидностей взаимодействия педагогов и старших членов семьи, при этом надо планировать комплексное изучение особенностей детей с целью последующего их воспитания и социализации.

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что взрослых членов семей нужно заинтересовать посредством просвещения по консервативным разновидностям сотрудничества, при этом предлагать адекватные потребностям общества новые формы. Фундаментом такого сотрудничества служат знания, поэтому акцент можно сделать на формировании воспитательной осведомленности у взрослых, поднимая их педагогическую компетентность.

Телевидение, Интернет, а также общество активно использует такое выражение, как «нетрадиционное общение», которое применяется в работе детских садов. Насколько нам известно, такая разновидность работы включает различные виды развлечений, при этом создаются модели для развития неформальных отношений с семьями с целью акцентирования на трудностях ДОУ.

В изучении и использовании инновационных разновидностей педвзаимодействия иногда теряется его содержание, потому что акцент переносится на развлекательные действия типа КВН, модели «Воспитательное поля чудес» и др. Проведение таких мероприятий позволяет создать свободную атмосферу, привлекая к этой форме сотрудничества. По-другому, как показывает жизнь, воспитательная составляющая размывается, и сотрудничество детского сада с семьей переходит на форму организации развлечений. Следовательно, нетрадиционные разновидности сотрудничества имеют место быть, при этом надо помнить о традиционных формах для усиления педагогического смысла, названного взаимодействием.

Итак, резюмируя, отметим, что более эффективным является чередование традиционных и нетрадиционных форм взаимодействия, так как формируется мотивационный компонент у взрослых к проблемам подготовки детей к жизни. При этом взрослые члены семьи проявляют интерес к внутренней работе детского сада и прилагают определенные усилия для его развития. Одновременно с развитием интереса к работе педагогов у взрослых членов семей совершенствуются культурологические навыки, которые помогают организовывать подобные мероприятия, это сближает воспитателей и старших членов семей. Проявляется целенаправленное влияние на детей, что в конечном счете ведет к повышению и обогащению педагогического опыта социума.

Библиографический список

1. Семенов К.Б., Котиева Ф.Р. Педагогические основы сотрудничества семьи и школы в воспитательном процессе. *Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения*: сборник научных трудов. Москва, 2023: 83–88.
2. Данилина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей. *Дошкольное воспитание*. 2015; № 1: 41–49.
3. Прохорова Г.А. *Взаимодействие с родителями в детском саду*: практическое пособие. Москва: Айрис-пресс, 2013.
4. Бурма А.В. *Дифференцированный подход к старшим дошкольникам как условие их подготовки к школьному обучению*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1992.
5. 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, 2023: 89–94.
6. Котиева Ф.Р. Основные идеи использования регионального компонента содержания образования в воспитании дошкольников. *Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века*: сборник научных трудов. Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА»», 2021; Выпуск 5: 82–89.
7. *Нетрадиционные формы взаимодействие ДОУ и семьи*. Available at: http://festival.1september.ru/articles/
8. *Современные формы работы с родителями*. Available at: http://www.vseodetishkax.ru/rabotnikam-doshkolnogo-obrazovaniya/112sotrudnichestvo-pedagogov-i-roditelej-/798-sovremennye-formy-raboty-sroditelyami-v-doshkolnom-uchrezhdenii
9. Дуброва В.П. *Теоретико-методические аспекты взаимодействия детского сада и семьи*. Минск, 1997: 57–65.
10. Солодянкина О.В. *Сотрудничество дошкольного учреждения с семьей*: пособие для работников ДОУ. Москва: Аркти, 2005.

References

1. Semenov K.B., Kotieva F.R. Pedagogicheskie osnovy sotrudnichestva sem'i i shkoly v vospitatel'nom processe. *Voprosy sovremennoj nauki: problemy, poiski, resheniya*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva, 2023: 83-88.
2. Danilina T.A. Sovremennye problemy vzaimodejstviya doshkol'nogo uchrezhdeniya s sem'ej. *Doshkol'noe vospitanie*. 2015; № 1: 41-49.
3. Prohorova G.A. *Vzaimodejstvie s roditelyami v detskom sadu*: prakticheskoe posobie. Moskva: Ajris-press, 2013.
4. Burma A.V. *Differencirovannyj podhod k starshim doshkol'nikam kak uslovie ih podgotovki k shkol'nomu obucheniyu*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1992.
5. 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, 2023: 89-94.
6. Kotieva F.R. Osnovnye idei ispol'zovaniya regional'nogo komponenta soderzhaniya obrazovaniya v vospitanii doshkol'nikov. *Aktual'nye problemy pedagogiki i psihologii: vyzovy XXI veka*: sbornik nauchnyh trudov. Moskva: OOO «Izdatel'sko-torgovyj Dom «PERSPEKTIVA»», 2021; Vypusk 5: 82-89.
7. *Netradicionnye formy vzaimodejstvie DOU i sem'i*. Available at: http://festival.1september.ru/articles/
8. *Sovremennye formy raboty s roditelyami*. Available at: http://www.vseodetishkax.ru/rabotnikam-doshkolnogo-obrazovaniya/112sotrudnichestvo-pedagogov-i-roditelej-/798-sovremennye-formy-raboty-sroditelyami-v-doshkolnom-uchrezhdenii
9. Dubrova V.P. *Teoretiko-metodicheskie aspekty vzaimodejstviya detskogo sada i sem'i*. Minsk, 1997: 57-65.
10. Solodyankina O.V. *Sotrudnichestvo doshkol'nogo uchrezhdeniya s sem'ej*: posobie dlya rabotnikov DOU. Moskva: Arkti, 2005.

Статья поступила в редакцию 15.08.24

УДК 378 + 811.35 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-118-121

Magomedova Kh.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: huriya28@mail.ru*
Zerbalieva N.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*
Radjabova G.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian Language Department, Dagestan State Technical University (Makhachkala, Russia), E-mail: gulchimen.radzhabova@mail.ru*

METHODOLOGY FOR TEACHING RUSSIAN WORD COMBINATIONS IN A DAGESTAN SCHOOL. The article ipresents a study on methods of teaching Russian phrases in a Dagestan school. The success of developing coherent oral and written Russian speech among students in Dagestan schools depends on the degree of mastery of Russian phrases. The results of the experiment make it possible to determine that students in Dagestan schools, while formally mastering phrases in the Russian language, do not know how to freely use them in productive speech and encounter great difficulties in using them. This is explained not only by the fact that Russian is a non-native language for them and is studied outside the live speech environment in conditions of artificial bilingualism, but also by the lack of necessary attention to the communicative principle in teaching practice. The article concludes that a phrase as a syntactic unit has high practical importance in the absence of a living Russian speech environment. To work effectively on a phrase, it is necessary to pay attention to speaking skills. Dagestani students, getting acquainted with

the peculiarities of word combinations in the Russian language, improve their Russian speech, taking into account differences with the Dagestani languages. They are aware of the relationship between morphology and syntax, analyzing phrases and words as key elements of the language. The desire for successful learning of the Russian language based on communication becomes their priority, which indicates the effectiveness of this technique.

Key words: **syntax, phrases, morphology, Dagestan school, teaching methods, communication**

***Х.М. Магомедова**, канд. филол. наук, ст. преп., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: huriya28@mail.ru*
***Н.Ф. Зербалиева**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: nailya.zerbaliyeva@mail.ru*
***Г.С. Раджабова**, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный технический университет, г. Махачкала, E-mail: gulchimen.radzhabova@mail.ru*

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКИМ СЛОВОСОЧЕТАНИЯМ В ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЕ

Статья посвящена исследованию методики обучения русским словосочетаниям в дагестанской школе. От степени усвоения русского словосочетания зависит успех развития связной устной и письменной русской речи учащегося дагестанских школ. Результаты эксперимента позволили определить, что учащиеся дагестанских школ, формально усваивая словосочетания русского языка, не умеют свободно пользоваться ими в продуктивной речи, встречают большие трудности в их употреблении. Это объясняется не только тем, что русский язык для них неродной, и изучается он вне живой речевой среды в условиях формирования искусственного двуязычия, но и отсутствием в практике обучения необходимого внимания к коммуникативному принципу. В статье делается вывод том, что словосочетание как синтаксическая единица имеет высокое практическое значение в условиях отсутствия живой русской речевой среды. Для эффективной работы над словосочетанием необходимо уделять внимание навыкам речевого употребления. Учащиеся дагестанских школ, знакомясь с особенностями сочетаемости слов в русском языке, улучшают свою русскую речь, принимая во внимание различия с дагестанскими языками. Они осознают взаимосвязь морфологии и синтаксиса, анализируя словосочетания и слова как ключевые элементы языка. Стремление к успешному обучению русскому языку на основе коммуникации становится их приоритетом, что свидетельствует об эффективности данной методики.

Ключевые слова: **синтаксис, словосочетание, морфология, дагестанская школа, методика обучения, коммуникация**

Актуальность статьи определяется тем, что изучение русских словосочетаний имеет большое значение для дагестанских учащихся, поскольку словосочетания помогают понять и осознать коммуникативную функцию изучаемого языка. Связь словосочетания с лексикой и морфологией играет существенную роль в обучении русскому языку.

Лингвисты и методисты акцентируют внимание на сложности процесса обучения словосочетанию как в русской, так и в национальной школе (Т.Б. Рамзаева, Н.Б. Экба, Г.А. Фомичева, А.Н. Гвоздев, Т.А. Ладыженская, Н.З. Бакеева, Е.А. Бечетрова, К.З. Закирьянов, Н.М. Шанский и др.).

В старших классах учащиеся смогут успешно осваивать русский язык благодаря тому, что они умеют использовать словосочетания, которые они изучали ранее [1–5].

Цель настоящего исследования – системное и комплексное исследование словосочетаний русского языка в дагестанской школе, выявление сходств и различий в природе словосочетаний в русском и дагестанских языках, а также анализ ошибок, допускаемых дагестанскими учащимися при изучении словосочетаний русского языка.

Задачи: 1. Изучить проблему словосочетания в русском и дагестанских языках; 2. Отграничить словосочетание русского языка от смежных с ним языковых единиц (слова, предложения); 3. Выявить специфику связи главного и зависимого слова в словосочетаниях, описать лексические и синтаксические отношения между компонентами словосочетаний и русском языке.

Научная новизна состоит в том, что в нем впервые исследуются методические приемы обучения русским словосочетаниям в дагестанской школе; анализируются словосочетания русского языка в сопоставлении с аналогичными единицами дагестанских языков путем установления лексико-грамматических отношений между их компонентами; описываются общие и отличительные черты словосочетаний русского и дагестанских языков.

Теоретическая значимость исследования определяется его вкладом в теорию синтаксиса словосочетания русского и дагестанских языков, а также в методический аппарат изучения обозначенной единицы. Отдельные теоретические положения данной статьи могут быть использованы в решении проблем конструктивной лингвистики и сопоставительного синтаксиса русского и дагестанских языков.

Практическая значимость работы заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в образовательном процессе при обучении дагестанских учащихся словосочетаниям русского языка. Также исследование может быть полезным для разработки методики преподавания русского языка в национальной школе. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы при составлении методических пособий для учителей, школьных и вузовских учебников, а также при создании национально-русских словарей.

В дагестанской школе изучение русского языка является приоритетным направлением. Здесь главной целью обучения выступает развитие речи и мышления учащихся, а также формирование у них понимания основных грамматических структур русского языка и культуры его использования.

При этом необходимо обеспечить создание у детей чувства русского языка и понимания его ценности. Изучение синтаксиса играет важную роль, так как закладывает основы грамотного построения предложений на русском языке [5, с. 12].

На реализацию лингвистического принципа взаимосвязи лексики и морфологии направлена современная методика обучения русскому языку. На синтаксическом уровне проявляется взаимосвязь и взаимодействие единиц разных уровней русского языка, так как лексическое значение слова, его морфологические признаки и сочетательные возможности наглядно проявляются в строе словосочетания, предложения и в связном тексте.

Как показывают исследования, изучение синтаксиса активно воздействует на умение учащихся грамотно писать и свободно говорить на русском языке. Обучение словосочетаниям способствует естественному усвоению связи между формой слова и его функцией в предложении, что, в свою очередь, облегчает осмысленное изучение частей речи и их взаимосвязей.

Путем специальной методики обучения словосочетанию можно добиться повышения уровня лингвистического мышления и развития речи учащихся.

В дагестанских школах особенностью обучения учащихся русскому языку является не только его роль в качестве изучаемого предмета, но функция русского языка как средства обучения другим предметам. Усвоение ребенком всех школьных предметов возможно благодаря знанию русского языка.

Усвоение коммуникативной, познавательной регулирующей функций русского языка обеспечивает постижение детьми русского языка, способствует развитию логического мышления.

Изучение синтаксиса включает в себя анализ форм слов, правил их сочетаемости, а также структуру словосочетаний и предложений. Каждое слово и словосочетание считается составной частью более сложной грамматической структуры [3, с. 46].

В каждом языке существуют определенные структурные схемы, например, такие:

1) переходный глагол + винительный падеж + дательный падеж со значением адресата (*написать письмо брату, принести книгу читателю*);

2) переходный глагол + винительный падеж со значением прямого объекта (*описывать, рисовать, помнить... дом, березу, реку*);

3) переходный глагол + творительный падеж со значением орудийности (*чистить щеткой, резать ножом, рисовать карандашом*).

Определенные языковые модели и отвлеченные структурные схемы присущи всем предложениям (простым и сложным). Например, разные по лексическому наполнению, смыслу предложения типа*: Иван ловит рыбу. Он учит уроки* – имеют в основе модель: подлежащее + глагол + прямое дополнение, предложения типа: *Саша моет руки мылом. Таня кормит собаку мясом. Дочь пишет письмо карандашом* образованы на основе языковой модели: подлежащее + сказуемое + прямое дополнение + косвенное дополнение в творительном падеже.

В зависимости от морфологической структуры господствующего слова, наличия предлога перед зависимым словом и характера связи между ними, выделяются различные виды управления.

Например: *Махачкала является столицей Дагестана.* Зависимое слово *столица* согласуется со словом *Махачкала* в единственном числе, а падеж этого слова обусловлен управляющим словом *является.*

На основе грамматических форм и лексических значений слов, словоформы, входящие в состав словосочетаний, образуют определенные синтаксические отношения.

Лишь предложные словосочетания порождают множество синтаксических отношений, таких как:

– целевые,
– причинные,
– пространственные (*войти в комнату, красный от волнения, нужный для чего-то, устать с дороги, устать от работы, плакать от злости* и т. д.).

Беспредложные словосочетания передают другие виды синтаксических отношений, например: творительный для обозначения орудийности (*писать ручкой, рисовать красками* и т. д.), дательный при косвенном объекте (*писать матери, верить другу*), винительный падеж при прямом объекте (*писать письмо, носить воду*).

В национальной школе синтаксис выстраивается не только на основе сравнения словосочетаний и предложений русского языка с родным языком учащихся, но и учитываются также факты самого русского языка [2, с. 187].

В дагестанских языках много сходств с русским языком в словосочетаниях и предложениях. Однако есть и существенные отличия, вызванные отсутствием определенных грамматических категорий (например, родовых категорий), классов слов (предлогов) и особенностей связи между словами, а также порядком слов и т. д.

Необходимо отметить, что учащиеся-дагестанцы с трудом усваивают степень спаянности компонентов словосочетания. Важно выделять синтаксически разложимые сочетания *(пять книг, несколько мальчиков)* и фразеологически неразложимые сочетания для лучшего усвоения степени спаянности компонентов словосочетания учащимися дагестанской национальной школы. Компоненты последних отличаются смысловой спаянностью и могут быть эквивалентны отдельным словам *(голодать, бездельничать)*.

При изучении учащимися-дагестанцами грамматического строя и лексического богатства русского языка связи слов и словосочетания являются важной переходной ступенью между словом и предложением. В старших классах особое внимание должно быть обращено на сложные словосочетания, которые являются семантически или грамматически нерасчлененными. Они включают в себя словесное соединение, выполняющее функцию одного компонента словосочетания или одного члена предложения. Усвоение этих словосочетаний поможет разобраться в структуре предложения.

При вычленении слов из предложения следует обращать внимание на словопорядок в словосочетаниях, что является одной из ключевых проблем в освоении сочетаемости слов русского языка. Необходимо учитывать роль словопорядка не только при формировании словосочетаний из отдельных слов, но и в процессе работы с ними. Особенно это актуально при изучении частей речи, так как определенные структуры (например, числительное + существительное, глагол + существительное и т. д.) имеют свои особенности в порядке следования компонентов, отличающиеся от порядка слов в дагестанских языках.

Следует иметь в виду, что словосочетания одинаковых моделей в русском и дагестанских языках значительно различаются порядком расположения компонентов. Так, например, русскому словосочетанию «глагол + существительное» в аварском языке соответствует словосочетание «существительное + глагол»: *читать книгу – тIехь цIализе* (в аварском языке буквально: «книга читать»), *писать письмо – кагъат хъвазе* (в аварском языке буквально: «письмо писать»), *строить дом – рукъ базе* (в аварском языке буквально: «дом строить»), *копать яму – гвенд бухъизе* (в аварском языке буквально: «яма копать») и т. д.

Словосочетание, составленное по модели «существительное + существительное» типа *дом отца,* в аварском языке оформляется иным порядком слов: *инсул рукъ* (в аварском языке буквально: «отца дом»), *лошадь брата – вацасул чу* (в аварском языке буквально: «брата лошадь»), *кукла сестры – яцалъул ясикIо* (в аварском языке буквально: «сестры кукла»), *поле соседа – мадугьалагасул хур* (в аварском языке буквально: «соседа поле») и т. д. В результате этого в речи учащихся-дагестанцев появляются весьма распространенные ошибки типа «книгу прочитал», «отца дом», «соседа дом», «одноклассника книга» и т. д.

После того, как учащиеся освоят основные принципы порядка слов, им станет намного проще понимать структуру предложения. Показ функции порядка слов в словосочетании в сравнении с его функцией в предложении является одной из ключевых задач, которую необходимо решить при изучении синтаксиса русского языка в дагестанской школе.

Изучения структуры словосочетания и связей между словами внутри них целесообразно начинать с простых двухсловных конструкций типа *«высокое дерево», «красное яблоко», «прилежный ученик», «любить Родину»* и так далее. После этого можно перейти к более сложным словосочетаниям. Для различения между простыми и комплексными конструкциями в языке ученику следует придерживаться следующего подхода: определить, сколько значимых слов включает данное сочетание. Если оно содержит два слова – это простая конструкция, а если три или более значимых слова – это сложное словосочетание и т. д.

В составе словосочетания каждый знаменательный компонент представляет семантическое, морфологическое и синтаксическое единство: слово «орла» в этой фразе обозначает мужской род, единственное число, родительный падеж. Лексическое значение этого слова: «крупная, сильная хищная птица семейства ястребиных, с загнутым клювом, живущая преимущественно в гористых или степных местностях...». В предложении это слово выполняет функцию определенного члена предложения – несогласованного определения. Таким образом можно выяснить семантические отношения зависимого слова в словосочетании, которое в данном случае выражает субъектные отношения [1, с. 89].

В дагестанской школе учащиеся часто допускают ошибки в использовании русских словосочетаний. Это связано с отсутствием русской речевой среды, а также с недостаточной работой по изучению словосочетаний на уроках русского языка. В устной речи и письменных работах дагестанских учащихся часто встречаются ошибки в согласовании и управлении.

В случаях нарушения норм согласования имеются ошибки, когда прилагательное в форме женского рода используется для согласования с существительным среднего рода, например: *свежая мясо, яркая пламя*. Форма женского рода прилагательного согласуется с существительным мужского рода, у которого основа оканчивается на мягкий согласный и имеет нулевую флексию (*свежая картофель, стройная тополь*). Встречаются также примеры, когда с существительным женского рода связывают прилагательное в форме мужского рода (*маленький мышь, низкий печь, длинный кость, новый гармонь, трудный роль*).

Кроме того, в подборе падежной формы зависимого слова, а также при составлении словосочетаний с беспредложным управлением встречаются ошибки типа *испугался воду* (вместо *воды,) не видел сестру* (вместо *сестры), игроки поменяли площадками* (вместо *площадки*), *учитель благодарил отличнику* (вместо о*тличника*) и т. д.

В текстах учащихся часто можно наблюдать словосочетания, в которых присутствует предложное управление вместо обычного беспредложного управления, например: *касаться рукой до стены, что ты с этим хочешь сказать?, описывать о лесе, говорил с дрожащим голосом, кусочек из хлеба* и т. д.

Ошибки также заключаются в неправильном употреблении предлогов *к, до, за, на, с,* например: *дошли к раю, оперся на спинку стула, стремился на подвиг, ехали на дороге, вернулся со школы* и т. д.

Изучение работ учащихся и анализ их устного высказывания выявило, что они часто допускают ошибки в управлении и согласовании. Поэтому ключевым процессом в формировании понимания учениками дагестанской многонациональной школы словосочетания как синтаксической единицы является закрепление синтаксических знаний и развитие соответствующих практических навыков. При обучении словосочетанию необходимо также учитывать возрастные особенности учащихся и подбирать материал по тематическому принципу. Также важно связывать теоретические знания с практической работой над языковым материалом.

В учебниках для дагестанских школ формулируют задания, которые помогают учащимся формировать представление о словосочетаниях через зрительные образы. Основой для усвоения словосочетаний детьми служат предложения. Выделение словосочетаний из текстов не только способствует обучению, но и является эффективным методом проверки знаний, умений и навыков учащихся в этой области.

Обучение словосочетанию предполагает формирование у учащихся навыков опознавания и использования согласования и управления. Анализ письменных работ показал, что значительная часть даже учащихся не может распознавать такие сходные по структуре языковые категории, как словосочетание и главные члены предложения. Многие учащиеся не различают словосочетание и предикативное сочетание. Так, при выделении словосочетаний треть учащихся выписали грамматическую основу, что свидетельствует о непонимании ими функций словосочетания. Когда проверялась степень формированности умения выделять словосочетания из предложения, были выявлены факторы, влияющие на установление учащимися смысловых связей между словами:

1) выработанность навыка использования алгоритма рассуждения;

2) близость по смыслу компонентов словосочетания в предложении (при этом наибольшие затруднения наблюдались в случаях, когда компоненты словосочетания разделены другими словами);

3) вид связи, характеризующий выделяемое словосочетание (при этом выяснились затруднения в определении согласования и управления).

При изучении словосочетания учащиеся должны освоить навыки согласования и управления, что важно для успешного обучения. Из анализа письменных работ выяснилось, что многие учащихся имеют сложности с распознаванием структурных категорий языка, включая словосочетание и главные члены предложения. При анализе учебной деятельности было замечено, что многие учащиеся не могут распознавать такие сходные по структуре языковые категории, как словосочетание и главные члены предложения [4, с. 16].

Учащимся были предложены специальные задания и проведены беседы, на основе которых были проанализированы результаты работы. Для оценки качества знаний учащихся использовались следующие критерии: правильность ответа, полнота и осознанность понимания сущности явления. При анализе понимания данного концепта было выявлено, что 14% учеников продемонстрировали высокую степень усвоения материала. Они успешно перечислили все характеристики понятия, предоставили иллюстративные примеры и безупречно выписали словосочетания из текста. Примерно 8% учащихся также правильно и полно изложили материал, но упустили часть словосочетаний из текста. Остальные учащиеся были отнесены к категории среднего уровня, поскольку не упомянули все характеристики понятия, допустили ошибки в примерах и не выписали все словосочетания из предложений. 33% учащихся показали недостаточное понимание материала. Уровень знаний у 39% учащихся был на удовлетворительном уровне. Примеры не были приведены, определение понятия не было дано. Ошибки были допущены при выписывании словосочетаний из предложений. Вместо главных членов предложений учащиеся выписывали просто пары рядом стоящих слов, которые не образовывали словосочетания. В ходе нашего исследования мы обнаружили, что семь процентов учащихся не смогли выполнить задания из-за недостаточного понимания понятия. На практических работах были выявлены основные причины несформированности понятия «словосочетание»:

1) недостаточное умение применять усвоенные знания в устной практике, недостаточное умение формулировать предложения, недостаточное умение писать сочинения или изложения (Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. [6]);

2) слабое развитие умения задавать вопросы от основного слова к зависимому;

3) препятствия в выделении словосочетаний из предложения самостоятельно;

4) недостаточное умение учеников обосновать модели словосочетаний.

Результаты эксперимента позволили уточнить и дополнить основные направления работы над словосочетанием. Было также рассмотрено предложение о введении изучения словосочетания как отдельного раздела в учебники по русскому языку для дагестанской школы. Следует отметить, что в настоящее время в учебниках отсутствует подобный раздел.

Следующие ключевые выводы можно считать результатом нашего исследования:

1. Для развития речевой деятельности учащихся эффективно будет проводить обучение словосочетанию на функционально-семантической основе, так как это в полной мере способствует развитию речевой деятельности учащихся дагестанских школ.

2. Учащиеся могут эффективно усваивать понятие «словосочетание» благодаря индивидуализированному подходу к анализу характеристик этого синтаксического элемента. Они воспринимают словосочетания как синтаксические единицы, способные выполнять свою коммуникативную функцию как в устной, так и в письменной речи в рамках предложения.

3. Анализ нашей работы и изучение специальной научной литературы подтвердили необходимость более полного усвоения понятия «словосочетание» в дагестанских школах, уточнены и дополнены основные направления работы над данной синтаксической единицей.

Необходимость изучения понятия «словосочетание» в дагестанских школах подтверждена данными констатирующего исследования и специальной научной литературой. Для более полного усвоения этого понятия требуется выявить методические условия и уточнить основные направления работы над ним. При этом, как отмечают авторы И.Б. Байханов, А.В. Ажиев, З.И.Гадаборшева [7], все воздействия на учащихся в процессе учебной деятельности будут эффективны только в том случае, когда они будут соотнесены с возрастными особенностями учащихся.

Таким образом, наблюдения и экспериментальные исследования показали, что процесс усвоения текстовых функций словосочетания имеет несколько ступеней:

1. Ознакомление с функцией словосочетания в тексте через выполнение упражнений, направленных на определение словосочетаний, которые используются для создания художественного образа и раскрытия динамики событий.

2. При создании своих высказываний важно сознательно использовать знания о словосочетании, осознанно применять знания о сочетаниях слов.

Использование текстовых функций словосочетаний при создании собственных высказываний является важным фактором, влияющим на развитие речи учащихся. Это также способствует развитию речевого мышления у учащихся и формированию билингвистического сознания, которое играет ключевую роль в предотвращении лексико-семантической интерференции. Негативное влияние грамматических особенностей родного языка учащихся на русскую речь также обусловливает необходимость развития билингвального сознания.

Для дагестанских учащихся проблематично понять синтаксис русского языка из-за разнообразия языковых систем, поэтому важно обучать их умению создавать и распознавать словосочетания для их успешного освоения. Необходимо отметить, что словосочетание как синтаксическая единица имеет высокое практическое значение в условиях отсутствия живой русской речевой среды. Для эффективной работы над словосочетанием необходимо уделять внимание навыкам речевого употребления. Учащиеся дагестанских школ, знакомясь с особенностями сочетаемости слов в русском языке, улучшают свою русскую речь, принимая во внимание различия с дагестанскими языками. Они осознают взаимосвязь морфологии и синтаксиса, анализируя словосочетания и слова как ключевые элементы языка. Стремление к успешному обучению русскому языку на основе коммуникации становится их приоритетом. Эффективная методика обучения русскому словосочетанию дагестанских учащихся способствует успешному освоению ими русского языка на коммуникативной основе.

Библиографический список

1. Буржунов Г.Г. *Обучение русскому согласованию в 4–8 классах дагестанской национальной школы*. Махачкала: Дагучпедгиз, 1985.
2. Магомедов Д.М. Некоторые проблемы изучения синтаксиса в начальных классах дагестанской многонациональной школы. *Русский язык в современных социокультурных условиях: состояние и перспективы*: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2018: 186–190.
3. Магомедов Д.М. Теоретические основы обучения словосочетанию в начальных классах дагестанской школы. *Специфика преподавания русского языка и чтения в начальных классах в современных условиях*: материалы заочной Всероссийской студенческой научно-практической конференции. Махачкала, ДГПУ: 44–47.
4. Магомедов М.И. Методические приемы изучения синтаксиса в начальных классах. *Актуальные проблемы методики обучения русскому языку в начальных классах: традиции и инновации*: материалы Международной научно-практической конференции. Махачкала, 2014: 12–17.
5. Магомедов М.И. Система методов и приемов обучения русскому словосочетанию в начальных классах дагестанской национальной школы. *Актуальные проблемы обучения русскому языку и литературе в начальных классах на современном этапе*: материалы Региональной научно-практической конференции. Махачкала, 2016: 8–15.
6. Абдурахманова П.Д., Артеменкова Л.Ф., Асадулаева Ф.Р. и др. *Актуальные проблемы психолого-педагогических наук:* коллективная монография. Москва, 2016.
7. Байханов И.Б., Ажиев А.В., Гадаборшева З.И. *Возрастная психология*: учебное пособие. Махачкала, 2020.

References

1. Burzhunov G.G. *Obuchenie russkomu soglasovaniyu v 4-8 klassah dagestanskoj nacional'noj shkoly*. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1985.
2. Magomedov D.M. Nekotorye problemy izucheniya sintaksisa v nachal'nyh klassah dagestanskoj mnogonacional'noj shkoly. *Russkij yazyk v sovremennyh sociokul'turnyh usloviyah: sostoyanie i perspektivy*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2018: 186-190.
3. Magomedov D.M. Teoreticheskie osnovy obucheniya slovosochetaniyu v nachal'nyh klassah dagestanskoj shkoly. *Specifika prepodavaniya russkogo yazyka i chteniya v nachal'nyh klassah v sovremennyh usloviyah*: materialy zaochnoj Vserossijskoj studencheskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, DGPU: 44-47.
4. Magomedov M.I. Metodicheskie priemy izucheniya sintaksisa v nachal'nyh klassah. *Aktual'nye problemy metodiki obucheniya russkomu yazyku v nachal'nyh klassah: tradicii i innovacii*: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2014: 12-17.
5. Magomedov M.I. Sistema metodov i priemov obucheniya russkomu slovosochetaniyu v nachal'nyh klassah dagestanskoj nacional'noj shkoly. *Aktual'nye problemy obucheniya russkomu yazyku i literature v nachal'nyh klassah na sovremennom `etape*: materialy Regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Mahachkala, 2016: 8-15.
6. Abdurahmanova P.D., Artemenkova L.F., Asadulaeva F.R. i dr. *Aktual'nye problemy psihologo-pedagogicheskih nauk:* kollektivnaya monografiya. Moskva, 2016.
7. Bajhanov I.B., Azhiev A.V., Gadaborsheva Z.I. *Vozrastnaya psihologiya*: uchebnoe posobie. Mahachkala, 2020.

Статья поступила в редакцию 10.07.24

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-121-124

Khamzatova M.Sh., *senior teacher, Department of Mathematical Analysis, Algebra and Geometry, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: aldymadina537@mail.ru*

APPROBATION OF THE AUTHOR'S COURSE "ORGANIZATIONAL FOUNDATIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN MATHEMATICS" IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY. The article summarizes the theoretical legacy devoted to features of an author's course, which university teachers need to focus on. The scientific contribution and its specifics of the Russian representatives of the pedagogical community are considered separately and the difference between foreign researchers, collectively characterizing the system of views on the essence and purpose of an author's course as a pedagogical product, is highlighted. The practical side of generalizing the theoretical heritage was approbation of an author's course on conducting extracurricular work among future mathematics teachers in two universities of the Chechen Republic. The results of this approbation are studied against the background of theoretical heritage and combined to develop a two-level structure of features of the course. The study summarizes the available theoretical features for the author's course and identifies some patterns that are suitable for practical application. The approbation of a concretized pedagogical solution makes it possible to supplement the two-level structure with new mandatory features that expand the professional potential of a subject teacher.

Key words: **author's course, subject teacher, extracurricular work, mathematics teacher, university, pedagogical technology, two-level structure, competence**

М.Ш. Хамзатова, *ст. преп., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: aldymadina537@mail.ru*

АПРОБАЦИЯ АВТОРСКОГО КУРСА «ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

В статье обобщено теоретическое наследие, посвященное признакам авторского курса, на которые необходимо ориентироваться преподавателям вузов. Отдельно рассматривается его специфика и научный вклад российских представителей педагогического сообщества, выделено отличие зарубежных исследователей, в совокупности характеризующих систему взглядов на сущность и назначение авторского курса как педагогического продукта. Практической стороной обобщения теоретического наследия выступила апробация авторского курса по проведению внеклассной работы среди будущих учителей математики в двух вузах Чеченской Республики. Результаты указанной апробации были изучены на фоне теоретического наследия и объединены для разработки двухуровневой структуры признаков авторского курса, на которые необходимо ориентироваться преподавателям педагогических вузов. Исследование позволило обобщить имеющиеся теоретические признаки для авторского курса и выявить некоторые закономерности, которые пригодны для практического применения. Апробация конкретизированного педагогического решения позволила дополнить двухуровневую структуру новыми обязательными признаками, расширяющими профессиональный потенциал педагога.

Ключевые слова: **авторский курс, педагог-предметник, внеклассная работа, учитель математики, вуз, педагогическая технология, двухуровневая структура, компетенция**

Актуальность настоящего исследования заключается в инновационном характере внедрения авторских курсов, которые служат переменам в образовательном процессе. Не все авторские курсы на практике оправдывают прогнозы педагога, и данное обстоятельство содействует критическому подходу к апробации обозначенных начинаний. Установленные стандарты не запрещают внедрение авторских курсов в профессиональное образование, однако педагог обязан гарантировать выполнение стоящих перед ним задач по качественному обучению отраслевых специалистов.

Для педагогики проблема апробации новых курсов актуализируется ответственностью не только за результаты, но и в отношении текущих изменений, происходящих в сознании будущего педагога на начальном и завершающем этапах его участия в образовательном процессе вуза. Тенденция внедрения авторских курсов является обыденной практикой, если характеризовать соответствующую методику обучения. Обстоятельство, при котором авторские курсы стали традицией для педагогики, отражено в публикациях многих специалистов и исследователей. Педагогической проблемой в настоящее время остается применение прогностического подхода, так как какие-либо характеризующие ориентиры педагог может извлечь лишь по итогам включения курса в педагогическую активность.

Целью является извлечение фундаментальных характеристик для педагогического анализа при апробации авторского курса. На основе сформулированной цели представляется возможным обозначить следующие задачи:

– обобщить имеющиеся признаки авторского курса и дифференциальные способы его формирования педагогом;

– изучить закономерности создания и апробации педагогом новых курсов с точки зрения полезности и оправданности для образовательного процесса;

– найти механизмы и предпосылки к внедрению авторского курса в соответствии с истинными образовательными потребностями;

– изучить апробацию конкретизированного авторского курса с учетом обнаруженных закономерностей и найденных предпосылок в педагогической науке.

Методами для достижения сформулированной цели и последовательных задач в настоящей научной работе служат дедукция для обобщения теоретического наследия в выбранной педагогической проблеме; индукция в целях поиска и обнаружения отвечающих текущему научному запросу механизмов и предпосылок, а также моделирование на основе выводов по теоретическому вкладу и практического применения конкретизированного курса среди будущих педагогов.

Научная новизна настоящей научной работы состоит в анализе теоретических подходов к разработке авторского курса и их адаптации к результатам апробации инновационного педагогического решения при обучении будущих учителей математики.

Теоретическая значимость состоит в изучении дифференциального педагогического опыта, позволяющего сформировать общее представление о приоритетах и тенденциях изучения авторского курса как педагогического приема российскими и зарубежными исследователями.

Практическая значимость состоит в разработке двухуровневой структуры педагогического подхода при разработке авторского курса на примере обучения будущих учителей математики основам внеклассной работы в образовательной организации.

Направлению проектирования новых курсов посвящено множество нестандартных научных публикаций. Представители научного сообщества занимаются данным профильным направлением длительное время, что позволяет оценить текущее состояние отраслевой науки посредством выделения ключевых и фундаментальных ориентиров вклада в оптимизацию образовательного процесса.

Авторские курсы применяются для подготовки различных категорий будущих специалистов, что указывает на универсальность возможностей адаптировать педагогический прием, в том числе вне зависимости от сложности поставленной перед педагогом цели. Имеет смысл обратить внимание на признаки авторского курса, которые являются главными для многих педагогов различных учебных заведений. К примеру, педагог Е.В. Петренко делится собственными наблюдениями, которые сформировались у автора из опыта внедрения новых курсов в спортивном вузе. Главными предпосылками Е.В. Петренко называет ориентацию на имеющиеся у студентов знания базовой направленности и уверенность педагога в том, что по итогам овладения программой авторского курса студент сможет адекватно оценить часть изучаемой профессиональной области с элементами динамики развития научных подходов в рамках избранной специальности [1].

В труде Т.А. Алишевич признаками указаны результаты оценки педагогом уровня готовности студента к восприятию новых знаний на основе их внутреннего содержания. Вторым признаком автор характеризует возможность адаптации нового курса в отдельное звено образовательного процесса, так как задачей педагога не является решить системные проблемы обучения, но в его силах повлиять на отдельный компонент профессиональной адаптации будущих специалистов [2].

Педагог С.А. Шумская считает, что любой авторский курс всегда должен быть ориентирован на отдельные компетенции. Справедливость ее утверждения состоит в том, что ориентация на компетенции, особенно профессиональной направленности, гарантирует разнообразие педагогического опыта и качество квалификации будущих специалистов [3].

Научный взгляд Е.Н. Потаповой зиждется на наличии у педагога инновационной технологии, так как автор считает, что новые знания в рамках внедряемого курса без уникальной технологии не могут характеризоваться в качестве авторского педагогического продукта. При этом разработка инновационной технологии, с точки зрения Е.Н. Потаповой, также недостаточно для оценки курса как авторского ввиду того, что последовательность ее реализации должна носить уникальный характер, если перед педагогом ставится задача повлиять на педагогическую практику и науку динамичностью предлагаемого педагогического решения [4].

Исследователь А.Е. Меловатская на примере курса хореографии выделила такие обязательные признаки для авторского педагогического продукта, как требования, которые педагог устанавливает для самого себя при разработке и дальнейшей переработке отдельных педагогических компонентов предполагаемого курса. Автор-педагог должен внедрить такой курс, методика обучения которого не встречается среди теоретических и прикладных решений иных представителей педагогического сообщества. Таким образом, мысль А.Е. Меловатской фокусируется на отсутствии имеющихся инструментов или их несоответствии для решения педагогом индивидуальной задачи или уникальной педагогической проблемы [5].

В научной работе Е.А. Летковой упоминаются такие признаки, как соответствие инновационного педагогического решения объектом авторского права, а также соответствие авторского курса регламентированному направлению, установленных законом идентичных результатов интеллектуального труда [6]. Такие авторы, как Н.В. Заиграева и К.Г. Логунова, ориентируются на инновационные технологии, однако признаком авторского курса считают доказанную способность предлагаемого решения изменить траекторию профессионального становления студента [7].

Среди зарубежных представителей педагогического сообщества наблюдается стремление рассматривать характеристики авторского курса в русле отраслевой педагогики, что изначально отличается от подходов отечественных исследователей, считающих педагогику единым интеллектуальным направлением деятельности человека. В восприятии зарубежных исследователей авторский курс как педагогический прием относится к стандартным инструментам каждого педагога. Однако отраслевой подход к уникальному способу трансляции профессиональных знаний выступает предметом длительных исследований, что заметно на результатах научных работ многих авторов.

В научном труде M. Del Carmen Salazar авторский курс рассматривается в качестве отдельного элемента общей педагогической системы. Данный исследователь обращает внимание на влияние системы при формировании каждым учебным заведением образовательного процесса. Если меняется нечто глобальное на уровне государства или образования как отрасли, то набор авторских курсов всех учебных заведений также адаптируется под фактические изменения [8].

Другой исследователь – C. Solar – иллюстрирует взаимосвязь между авторским курсом и общественными тенденциями на примере обязательности отсутствия дискриминационных признаков образовательного процесса по отношению к тем или иным категориям населения [9]. Таким образом, за педагогом

сохраняется право внедрить любой образовательный компонент и влиять на процесс подготовки специалистов при помощи индивидуального педагогического решения. Вне зависимости от того, какие образовательные цели призван достичь авторский курс, в зарубежной педагогике первичным приоритетом выступает совпадение компетенций студентов с общественными интересами.

Сравнивая между собой отечественную и зарубежную педагогическую науку, необходимо акцентировать внимание на существенные различия в понимании роли авторского курса в профессиональной активности педагога. Указанная роль характеризует ожидаемые признаки нового педагогического решения, что одинаково свидетельствует об отсутствии в отношении курсов каких-либо законодательных и иных нормативных предписаний. Российские педагоги признают ответственность как личную, так и отраслевую при внедрении авторского курса, так как понимают, что результаты студентов должны соответствовать улучшению общественных отношений.

Многие педагоги самостоятельно устанавливают для себя правила и формируют представления, о том каким должен быть авторский курс. Зарубежные представители педагогического сообщества, наоборот, уходят от необходимости устанавливать или настаивать на каких-либо правилах или признаках для рассматриваемого педагогического решения, так как все педагогические приемы должны обеспечить сохранность способа существования общества.

Подходы российских и зарубежных педагогов также могут свидетельствовать о том, что для российского профессионального сообщества признаки авторского курса выступают предметом двойной ответственности, а для зарубежных педагогов рассматриваемые признаки с высокой вероятностью не являются предметом пристального внимания ввиду того, что свобода ориентации на какие-либо признаки зарубежным педагогом должна отвечать общественным интересам.

В российской практике существенная ответственность лежит на педагоге, который ориентируется на качественные изменения и принимает решения о специфике оценки прохождения будущими специалистами авторского курса. Сформулированные выводы распространяются на подготовку будущих педагогов, так как традиционно к такой категории студентов принято относиться как к будущим специалистам. Роль будущего педагога как проводника знаний не оспаривается педагогическим сообществом и не создает предпосылки для раскрытия каких-либо дополнительных признаков при разработке в педагогическом вузе авторского курса.

Накануне внедрения авторского курса «Организационные основы внеклассной работы по математике» двумя вузами Чеченской Республики – ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова и ФГБОУ ВО ЧГПУ – была инициирована предварительная оценочная активность прогностической направленности. В частности, предпринят ряд действий для обнаружения наиболее вероятных сценариев личностного и профессионального становления студентов.

Для педагогического вуза в числе перманентных приоритетных задач остается подготовка квалифицированного педагога-предметника, который в состоянии внедрить любые инновации в существующую систему образовательной организации. Согласованная программа в соответствии с федеральными стандартами обеспечивает длительное функционирование вуза и некоторые стабилизационные факторы, гарантирующие на завершающем этапе получение специалиста с заданным набором компетенций. Меняющиеся условия во внешнем мире неизбежно вносят коррективы в подготовку педагогов-предметников, что также относится к познавательной компетенции, являющейся динамическим маркером качеств будущего педагога.

Внеклассная работа и обучение студентов по ее инициации в условиях образовательной организации, с одной стороны, соответствует традиционному подходу педагогического вуза к приобщению профессиональным приемам. С другой стороны, образовательные возможности внеклассной работы создают интеллектуальное поле для преподавателей вуза, которые постепенно исследуют потребности будущих педагогов и причины возникновения педагогических проблем на поприще внеклассной работы, а впоследствии используют обнаруженную информацию для создания педагогического решения в виде авторского курса. Подобный эксперимент был проведен двумя указанными вузами, в которых наблюдения преподавателей помогли разработать авторский курс для решения ряда проблем, связанных с развитием способностей в будущих педагогах организовать и осуществить внеклассную работу по математике на необходимом уровне. Признаками для создания рассматриваемого педагогического решения стали обязательное обеспечение инновационности в применяемых технологиях, ориентация на исчерпывающий перечень понятийного аппарата и развитие специализированной профессиональной компетенции, представленной как компетенция организационной культуры.

Подтверждающие обоснованность ориентации на указанные признаки адаптации факторы были обнаружены при изучении полученных результатов прохождения будущими учителями математики апробированного авторского курса. Инновационность ориентации на специализированную компетенцию и уникальные технологии позволила подтвердить предположение о том, что перманентный объем профессиональных знаний с течением времени адаптируется будущими учителями математики под воздействием общественных тенденций. Применение исчерпывающего перечня понятийного аппарата в авторском курсе не стало признаком инновационного решения, однако определила важность математических границ, в рамках которых будущий учитель самостоятельно находит индивидуальные способы построения предполагаемой внеклассной работы. Базисная часть авторского курса на основе понятийного аппарата показала, что инновационный подход педагога должен формировать соответствующий инновационный потенциал студента. Соответственно, один педагогический результат может привести к педагогическому результату иного порядка.

Апробация рассматриваемого курса также позволила сформулировать вывод о том, что авторский курс как педагогический продукт должен иметь продолжение, а не оставаться прикладным инструментом профессиональной реализации. Это значит, что каждый будущий учитель математики сумеет извлечь собственные профессиональные выгоды, а не совершенствовать исключительно познавательную компетенцию за счет расширенного объема математических знаний.

Как показала практика апробации авторского курса в двух вузах Чеченской Республики, он может стать лишь базисным фундаментом для подготовки будущих педагогов при помощи рассматриваемого педагогического решения. Базисность состоит в том, что обязательными признаками авторского курса должны оставаться инновационность применяемой технологии, наличие у будущих педагогов представления общего характера о порядке инициации внеклассной работы, отсутствие некоторой расплывчатости при изучении способов организации дополнительного обучения по математике, уникальная последовательность формирования узконаправленного педагогического знания, наличие предпосылок к созданию будущим учителем математики образовательного результата иного порядка.

Адаптация научного мировоззрения зарубежных исследователей к результатам апробации курсов в вузах Чеченской Республики может быть проявлена путем учета российских общественных трансформаций. Однако дополнительная надстройка к апробации узконаправленного авторского курса, в том числе при обучении будущих учителей математики инициации внеклассной работы, должна учитывать видимые профессиональные границы для развития познавательной компетенции, а также формирование набора умений и навыков, предназначенных для укрепления предпосылок к развитию будущим педагогом-предметником компетенций организационной культуры. Комплексные признаки для апробации авторского курса, связанного с обучением педагогических подходов к внеклассной работе, образуют двухступенчатую структуру для педагога, которая при изучении содержательных компонентов будущими учителями математики может быть незаметна. Признаки необходимы для создания педагогического продукта, при этом используемые педагогом ориентиры могут проявляться неоднородно и неповсеместно при реализации авторского курса в учебном процессе. Выявленная закономерность обязательности использования двухступенчатой структуры признаков в то же время предполагает самостоятельность выбора со стороны преподавателя вуза образовательной траектории. Таким образом, внедрение авторского курса возможно в качестве отдельного звена, о котором упоминает в своей научной работе Т.А. Алишевич.

Фундаментальные характеристики, пригодные для педагогического анализа при апробации авторского курса как продукта, состоят в дифференциальном подходе к признакам рассматриваемого педагогического решения. Второй разновидностью характеристик является специфика педагогического сообщества на российском и зарубежном поприще, которые объясняют причину разных образовательных результатов реализации авторских курсов. Применительно к будущим учителям математики необходимо акцентировать внимание на том, что в структуре их обучения вуз обладает возможностью включить авторские курсы, чтобы усилить определенные компетенции и развить умения инновационного характера. Соответственно, апробация авторского курса для педагогов-предметников всегда должна учитывать базисные и дополнительные признаки, на которые преподаватель вуза ориентируется при разработке рассматриваемого педагогического решения.

Библиографический список

1. Петренко Е.В. Особенности преподавания авторских курсов в университете физической культуры. *Бюллетень науки и практики*. 2019; № 7: 337–344.
2. Алишевич Т.А. Из опыта преподавания авторского курса «Эволюция музыкального мышления». *Южно-Российский музыкальный альманах*. 2011; № 1: 55–58.
3. Шумская С.А. Образовательный потенциал авторского курса на платформе Moodle по дисциплине «Курс подготовки гида-переводчика». *Вестник ТГУ*. 2017; № 5 (169): 95–104.
4. Потапова Е.Н. Технология разработки авторских корпоративных курсов по иностранному языку. *Вестник ТГУ*. 2021; № 193: 15–28.
5. Меловатская А.Е. Авторский курс по актерскому мастерству в хореографии: вопросы и перспективы развития. *Проблемы современного образования*. 2020; № 3: 216–227.
6. Леткова Е.А. Электронный учебный курс как объект авторского права. *Инновационные проекты и программы в образовании*. 2022; № 4 (82): 64–68.
7. Заиграева Н.В., Логунова К.Г. «Саморегуляция учебной деятельности»: значимость авторского курса в решении распространённых трудностей первокурсников. *Педагогический ИМИДЖ*. 2019; № 2 (43): 251–262.

8. Del Carmen Salazar M. A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*. 2013; № 37: 121–148.
9. Solar C. An Inclusive Pedagogy in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*. 1995; № 28 (3): 311–333.

References

1. Petrenko E.V. Osobennosti prepodavaniya avtorskih kursov v universitete fizicheskoj kul'tury. *Byulleten' nauki i praktiki*. 2019; № 7: 337-344.
2. Alishevich T.A. Iz opyta prepodavaniya avtorskogo kursa «`Evolyuciya muzykal'nogo myshleniya». *Yuzhno-Rossijskij muzykal'nyj al'manah*. 2011; № 1: 55-58.
3. Shumskaya S.A. Obrazovatel'nyj potencial avtorskogo kursa na platforme Moodle po discipline «Kurs podgotovki gida-perevodchika». *Vestnik TGU*. 2017; № 5 (169): 95-104.
4. Potapova E.N. Tehnologiya razrabotki avtorskih korporativnyh kursov po inostrannomu yazyku. *Vestnik TGU*. 2021; № 193: 15-28.
5. Melovatskaya A.E. Avtorskij kurs po akterskomu masterstvu v horeografii: voprosy i perspektivy razvitiya. *Problemy sovremennogo obrazovaniya*. 2020; № 3: 216-227.
6. Letkova E.A. `Elektronnyj uchebnyj kurs kak ob`ekt avtorskogo prava. *Innovacionnye proekty i programmy v obrazovanii*. 2022; № 4 (82): 64-68.
7. Zaigraeva N.V., Logunova K.G. «Samoregulyaciya uchebnoj deyatel'nosti»: znachimost' avtorskogo kursa v reshenii rasprostranennyh trudnostej pervokursnikov. *Pedagogicheskij IMIDZh*. 2019; № 2 (43): 251-262.
8. Del Carmen Salazar M. A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*. 2013; № 37: 121-148.
9. Solar C. An Inclusive Pedagogy in Mathematics Education. *Educational Studies in Mathematics*. 1995; № 28 (3): 311-333.

Статья поступила в редакцию 20.08.24

УДК 37.01:371 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-124-127

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*

PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT. In the paper, the meaning of pedagogical support and its functions in the organization of independent work of students in the ergatic educational environments are considered. Principles of organization of pedagogical support in the ergatic educational environment are defined, taking into account of which allows to realize needs of participants performing independent work arising in the educational process, including the definition of goals and ways to achieve them. The importance of relying on a situational and functional approach in organizing independent work is proved. It is grounded that it allows not only shifting the role of the teacher to the level of support, but at the same time contributing to the transformation of the student from an Object of teaching into a Subject of his own actions, not only realizing the need to make his own decision when performing the task, but also understanding his responsibility for its results.

Key words: **pedagogical support, independent work, educational environment, 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*

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЭРГАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ

В представленной работе рассмотрена сущность педагогического сопровождения и его функции при организации самостоятельной работы студентов в эргатических образовательных средах. Определены принципы организации педагогического сопровождения в эргатической образовательной среде, учёт которых позволяет реализовать возникающие в образовательном процессе потребности субъектов, выполняющих самостоятельную работу, включая определение цели и способы их достижения. Доказана важность опоры при организации самостоятельной работы на ситуационно-функциональный подход, позволяющий не только сместить роль преподавателя на уровень поддержки или сопровождения, но в то же время способствовать превращению студента из объекта обучения в субъекта его собственных действий, не только осознающего необходимость принятия своего решения при выполнении поставленной задачи, но и понимающего свою ответственность за его результаты.

Ключевые слова: **педагогическое сопровождение, самостоятельная работа, эргатическая образовательная среда, ситуационно-функциональный подход**

Интерес к вопросу проектирования эргатических образовательных сред, позволяющих имитировать производственные условия на разных уровнях сложности, объясняется постоянным развитием и внедрением в производство современных технологий и необходимостью участия в ней специалистов соответствующего уровня. Решения, связанные с появлением новых задач, требуют квалифицированного педагогического сопровождения, в том числе и при организации самостоятельной работы обучающихся.

Целью статьи является теоретическое обоснование необходимости педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов в эргатических образовательных средах. В задачи представленной работы входил анализ понятия педагогического сопровождения и выявление его функций. Научная новизна заключается в определении специфики педагогического сопровождения.

Теоретическая значимость выражается в обосновании принципов организации педагогического сопровождения в эргатической образовательной среде, позволяющих реализовывать обучающимся самостоятельную работу, включая определение цели и способы их достижения.

Практическая значимость результатов исследования определяется возможностью использования материалов статьи для организации педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся в процессе их учебной деятельности в эргатической образовательной среде.

Педагогическое сопровождение

Термин «сопровождение» является производным от слова «сопровождать» и, согласно «Словарю русского языка», это «то, что сопровождает какое-нибудь явление, действие» [1, с. 735]. Исследователи выделяют разные типы сопровождения, среди которых:

– психологическое сопровождение (М.Р. Битянова, Н.С. Глуханюк и др.);

– социально-педагогическое сопровождение (Ж.А. Захарова, Л.В. Мардахаев и др.);

– психолого-педагогическое сопровождение (А.В. Батаршев, М.М Карикина, и др.);

– педагогическое сопровождение (Е.А. Александрова, О.А. Воскрекасенко, Н.Б. Крылова, И.А. Тебердиева, Л.В. Ширина и др.);

– научно-методическое сопровождение (М.Н. Певзнер, Э.Г. Малиночка и др.).

Существуют разные подходы к определению видов сопровождения, что объясняется как многоаспектностью этого феномена в зависимости от того, кто именно оказывает сопровождение (педагог, психолог, инструктор и др.), В табл. 1 приведены наиболее часто используемые интерпретации понятия «педагогическое сопровождение».

Похожесть понимания и главная ценность представленных толкований состоит в том, что практически все они предполагают педагогическое взаимодействие, ориентированное на помощь обучающимся при выполнении разного вида заданий, включая самостоятельную работу. Анализ работ, посвящённых исследуемой тематике, показал, что понятие «сопровождение» можно толковать и как помощь обучающемуся, и как сохранение его ответственности за выбор варианта решения поставленной перед ним задачи. Прежде всего, мы говорим о создании психолого-педагогических условий для успешного обучения и развития обучающегося в ситуациях взаимодеятельности педагога и обучающегося. В этой связи представляется важным определить функции педагогического сопровождения. Как правило, исследователи выделяют следующие функции:

– диагностическую (анализ действий обучаемого и поиск наиболее оптимального способа решения поставленных задач);

– коммуникативную (организация общения в процессе обучения);

– организаторскую (формирование индивидуальной и групповой работы);

– информационную (открытость процесса сопровождения);

– технологическую (использование современных технологий) и др.

Перечень функций может меняться и/или расширяться в зависимости от поставленных педагогических задач. Так, например, Е.И. Казакова считает, что

Таблица 1

Интерпретации понятия «педагогическое сопровождение»

№	Автор	Определение
1.	Е.И. Казакова	Сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, которое направлено на решение основных проблем сопровождаемого [2]
2.	М.Р. Битянова	Сопровождение – это адаптации человека к постоянно меняющимся условиям жизнедеятельности [3]
3.	О.С. Попова	Сопровождение – это помощь субъекту в формировании ориентационной основы собственного развития, в структурном преобразовании себя, в актуализации личностного потенциала [4]
4.	Ж.А. Захарова	Сопровождение – это особый вид практики педагога, в основе которого лежит помощь субъекту, оказываемая в процессе формирования траектории его развития и оказания адресных и квалифицированных мер содействия взрослым и детям [5]
5.	Е.А. Александрова	Педагогическое сопровождение – это педагогическая деятельность, которая заключается в научении личности самостоятельно планировать жизненный путь и индивидуальную образовательную траекторию, решать проблемные ситуации [6]
6.	И.П. Еронин	Процесс взаимодействия различных субъектов образовательного процесса (учащихся, педагогов, психологов), а также субъектов и структур образовательной организации (методическая или психологическая служба как структура сопровождения образовательной деятельности) [7]
7.	С.К. Карабахцян	Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов как специфический тип межличностного взаимодействия ориентирован на создание в вузе особого пространства доверия, сотрудничества и взаимопомощи в процессе подготовки будущих педагогов к успешному решению профессиональных задач в контексте быстроменяющихся условий [8]
8.	С.М. Юсфин	Педагогическое сопровождение – это процесс, обеспечивающий содействие и помощь в индивидуальном обучении и воспитании сопровождаемого и направленный на индивидуальное саморазвитие личности [9]

в основе педагогического сопровождения лежит единство четырех функций: диагностики существа возникшей проблемы; информации о существе проблемы и путях ее решения; консультации на этапе принятия решения и выработки плана решения проблемы; первичной помощи на этапе реализации плана [10]. В данном случае автор выделяет такие функции, как целенаправленное управление, включая мониторинг и контроль, а также выбор адекватных задачам форм, методов и средств его реализации. В любом случае речь идёт о педагогической деятельности, способствующей адаптации личности обучающегося как в социальном, так и в профессиональном плане.

Проецируя задачу педагогического сопровождения на эргатическую образовательную среду, мы говорим о совокупности организационных действий, приемлемых для работы в информационных средах, включающих работу с тренажерным оборудованием, т. е. в средах, имеющих свои конкретные характеристики. Функции педагогического сопровождения здесь обусловлены спецификой эргатической образовательной среды.

В нашей ранней работе было представлено определение эргатической образовательной среды, которая представляет собой целенаправленно организованный участок образовательного пространства, выступающий компонентом эргатической системы и включающий в себя отношения, предполагающие активность обучаемого в процессе обучающей коммуникации, внедрение психофизиологических и иных систем человека в отношения с технической средой эргатической системы, а также условия выполнения образовательных действий, обусловленных конкретными педагогическими целями [11]. В такой среде основными функциями педагогического сопровождения педагога (кроме вышеперечисленных) выступают:

- координационная, предполагающая сопровождение и координацию индивидуального образовательного маршрута учебной деятельности студента в эргатической образовательной среде;
- ориентирующая, предполагающая умение работать на различных тренажерах;
- развивающая, нацеленная на развитие рефлексии и готовности к коммуникации между субъектами в эргатической образовательной среде.

Ориентация на указанные функции позволяет не только строить образовательный процесс в эргатических образовательных средах, но и корректировать его в случае необходимости по мере решения поставленных задач. Педагогическое сопровождение необходимо при любой форме обучения, в том числе и при организации самостоятельной работы студентов.

Самостоятельная работа студентов

Вопросы осуществления самостоятельной работы рассматривались многими исследователями, но тем не менее не теряют своей актуальности. Исследователи рассматривали принципы управления самостоятельной работой студентов; методики ее организации; формы и виды; содержание; уровни выполнения и педагогические условия её организации. Такое внимание к данному вопросу объясняется прежде всего тем, что самостоятельная работа студентов выступает и как часть целостного процесса обучения и воспитания, и как самостоятельное явление, определяемое профессиональной деятельностью будущего специалиста.

Содержание понятия самостоятельной работы меняется в зависимости от разных внешних и внутренних факторов (дидактической цели, культурно-образовательной ситуации, накопленного педагогического опыта и др.), влияющих на выбор акцентов при её организации, но суть остаётся прежней – способность выполнять работу без педагогической поддержки. В современной психолого-педагогической литературе при анализе самостоятельной работы уделяют внимание:

– учебно-познавательной деятельности, выполняемой без непосредственного руководства преподавателя, но обязательно направляемой и организованной им (Н.Д. Никандров и др.);

– разным видам познавательной деятельности студентов, осуществляемой в аудитории и вне её (Р.А. Низамов и др.);

– рассмотрению самостоятельной работы как средства обучения (Э.Г. Малиночка, И.И. Макашина и др.);

– рассмотрению самостоятельной работы как организации учебного и научного познания (А.Н. Леонтьев и др.) и др.

Исследователи считают, что самостоятельная работа студентов должна строиться с учётом ряда принципов, которые можно интерпретировать следующим образом:

– деление материала дисциплины на учебные единицы или модули и определение их дидактических целей;

– выбор методики организации самостоятельной работы с тщательно разработанными методическими инструкциями и для участников образовательного процесса;

– обеспечение обратной связи, позволяющей корректировать процесс обучения;

– мониторинг освоения материала, предложенного для самостоятельной работы;

– обеспечение условий и средств для самостоятельной работы (например, электронной образовательной среды).

Главной целью организации самостоятельной работы студентов является выработка самостоятельности, т. е. способности осуществлять деятельность в условиях отсутствия непосредственного и постоянного руководства со стороны педагогов, инструкторов, методистов и др. и нести ответственность за результаты своих действий.

Самостоятельную работу студентов нельзя рассматривать только как выполнение рефератов, курсовых работ, выпускных квалификационных работ или подготовку докладов для студенческих конференций. Эту работу нужно рассматривать как продуктивный этап, завершающий задачи всех других видов учебной деятельности. При этом задача педагогов, инструкторов и методистов заключается (среди прочего) в создании разнообразных форм, видов и средств выполнения самостоятельной работы с учётом развивающихся образовательных технологий (включая цифровые) и с целью повышения интереса к её выполнению.

Специфика педагогического сопровождения самостоятельной работы студентов в эргатической образовательной среде

Педагогическое сопровождение самостоятельной работы является обязательным компонентом для функционирования любой образовательной среды, в том числе и эргатической. Вопросы организации образовательных сред продолжают оставаться актуальными и находят отражение в работах многих учёных. Как правило, выделяют такие интегративные параметры образовательной среды, как модальность, интенсивность, структурированность и др. Все указанные характеристики типичны и для эргатических образовательных сред, но дополнительной чертой последних является активность обучаемого в процессе общения, обусловленного отношениями, возникающими в процессе обучения на тренажере.

Педагогическое сопровождение в эргатической образовательной среде имеет свою специфику, определяемую, прежде всего, самой природой эргатической образовательной среды, где образовательными действиями создаются внешние и внутренние условия для этой деятельности [11].

Успех в приращении знаний в эргатических образовательных средах определяется не только объёмом и содержанием предлагаемой для изучения ин-

формации, но и формой педагогического сопровождения этого процесса. В этой связи целесообразно определить принципы организации педагогического сопровождения самостоятельной работы обучающихся в эргатической образовательной среде. К основным принципам можно отнести следующие:

– принцип непрерывности, предполагающий актуализацию личностного потенциала обучающегося, и его развитие;

– принцип направленности, выражающийся в создании условий содействия обучающемуся в его самостоятельности в социальной и профессиональной жизни;

– принцип активности, проявляющийся в организации образовательного процесса с учётом активности обучающихся и их удовлетворённости выполняемой деятельности;

– принцип индивидуализации, позволяющий учитывать индивидуальные особенности каждого отдельного обучающегося;

– принцип диалогичности, предполагающий способность к продуктивному общению.

Учёт указанных принципов при организации педагогического сопровождения позволяет реализовать возникающие в образовательном процессе потребности всех субъектов этого процесса. Данные принципы логически коррелируются с принципами организации эргатических образовательных сред, описанных нами в ранней работе [12], и условиями выполнения образовательных действий [11].

Решая задачу рассмотрения специфики педагогического сопровождения самостоятельной работы в эргатической образовательной среде, считаем необходимым обратить внимание на двойственность возникающих взаимосвязей. С одной стороны, речь идёт о правильно сконструированной эргатической образовательной среды. С другой стороны, эффективное педагогическое сопровождение самостоятельной работы обучающихся влияет на параметры этой среды. Именно при выполнении самостоятельной работы субъектная позиция обучающегося, включая постановку цели, выбор пути её достижения, оценку своих возможностей, индивидуальной траектории обучения и развития и др. проявляется более чётко и обдуманно, так как предполагает предпочтение одного из многих возможных решений и взятие на себя ответственности за его принятие.

Модальность эргатической образовательной среды во многом определяет успех самостоятельной работы студента. Построение эргатической образовательной среды основанное на ситуационно-функциональном подходе, позволяет учитывать все текущие условия и при необходимости корректировать их с учётом образованности студента, подготовленности педагога и наличия адекватных средств обучения. Согласно ситуационно-функциональному подходу, образовательная деятельность раскрывается через анализ отношений педагога как ведущего субъекта и студента, являющегося объектом деятельности по отношению к педагогу и решающим субъектом своего действия относительно изучаемого объекта [13; 14; 15].

Педагогическое сопровождение самостоятельной работы студентов в эргатических образовательных средах связано с определёнными трудностями, среди которых выделим следующие:

– низкий уровень сформированности у студентов навыка самостоятельной работы, особенно на тренажерном оборудовании;

– невозможность постоянного контроля и корректировки действий со стороны преподавателя;

– разный уровень подготовленности обучающихся при групповом обучении;

– отсутствие методов диагностики формируемых компетенций и развитого фонда оценочных средств, применяемых в эргатических образовательных средах;

– низкий уровень информационной компетентности студентов, препятствующий успешной работе на симуляторах и тренажёрном оборудовании;

– сложность прогнозирования успешности учебной деятельности студента;

– отсутствие общепризнанных критериев успешности самостоятельной работы обучающихся в эргатической образовательной среде и др.

В любом случае организация процесса обучения в эргатических образовательных средах предполагает присутствие преподавателя или инструктора. В процессе образовательного действия и включения обучающегося в действующую в этой ситуации функциональную систему формирования компетенции возникает прямая и обратная связь. Используя результаты таких связей, педагог может корректировать при необходимости условия учебного процесса, формируя у обучающегося способность к самостоятельной деятельности. Подготовка обучающегося к самостоятельной работе, способам организации самоконтроля, техническим средствам обратной связи позволяет сделать процесс обучения плавным, но в то же время более продуктивным, одновременно снижая его информационно-психологические перегрузки.

Эргатические образовательные среды становятся обязательным компонентом системы подготовки специалистов, особенно технических направлений. Их организация и функционирование позволяют обеспечить взаимодействие студентов в специально созданном пространстве, транслирующем информацию, отображающем будущие профессиональные действия. Особое место в эргатических образовательных средах отводится педагогическому сопровождению самостоятельной работы студентов. Организация процесса педагогического сопровождения самостоятельной работы рассмотрена с позиций ситуационно-функционального подхода, обеспечивающего управление функционированием эргатической образовательной среды путем отслеживания выполняемых действий и результатов студентов, их корректировки с учётом текущих изменений их образованности.

Библиографический список

1. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Москва: ООО «Издательство Оникс», ООО «Издательство «Мир и образование»», 2007.
2. Казакова Е.И. Педагогическое сопровождение: Опыт международного сотрудничества. *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. Серия: Социальные науки, 2015; № 1 (37): 228–234.
3. Битянова М.Р. *Организация психологической работы в школе*. Москва: Совершенство, 1998.
4. Попова О.С. *Психологическое сопровождение развития личности учащихся в процессе профессионально-технического и среднего специального образования.* Автореферат диссертации … доктора психологических наук. Москва, 2013.
5. Захарова Ж.А. *Социально-педагогическое сопровождение процесса воспитания приемного ребенка в замещающей семье*: монография. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2009.
6. Александрова Е.А. *Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы*: монография. Саратов, 2003.
7. Еронин И.П. Организационно-педагогическое сопровождение развития образовательной системы загранШкол МИД РФ. *Вестник Владимирского государственного гуманитарного университета.* Серия: Педагогические и психологические науки. 2011; № 30: 271–275.
8. Карабахцян С.К. *Педагогическое сопровождение развития социально-профессиональной мобильности студентов в образовательном пространстве вуза*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Армавир, 2023.
9. Юсфин С.М. *Договор как средство гуманизации отношений в процессе педагогической поддержки ребенка*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва: ИПИ РАО, 1996.
10. Казакова Е.И. Технологии проектирования личностных достижений: метод, материалы. Санкт-Петербург: Дворец творчества юных, 1994.
11. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2021.
12. Makashina I. *Problems of improving the ergatic learning environment. SHS Web of Conferences 164*. 2023.
13. Малиночка Э.Г., Макашина И.И. *Ситуационно-функциональный подход в подготовке менеджеров морского торгового флота*. Новороссийск, РИО МГА имени адм. Ф.Ф.Ушакова, 2005.
14. Макашина И.И. *Система педагогического обеспечения полипрофильной подготовки менеджеров для морского торгового флота*. Новороссийск: МГА им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2011.
15. Маричев И.В. *Системная организация образовательного пространства*. Новороссийск. РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2013.

References

1. Ozhegov S.I. Slovar' russkogo yazyka. Moskva: OOO «Izdatel'stvo Oniks», OOO «Izdatel'stvo «Mir i obrazovanie»», 2007.
2. Kazakova E.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie: Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. Seriya: Social'nye nauki, 2015; № 1 (37): 228-234.
3. Bityanova M.R. *Organizaciya psihologicheskoj raboty v shkole*. Moskva: Sovershenstvo, 1998.
4. Popova O.S. *Psihologicheskoe soprovozhdenie razvitiya lichnosti uchaschihsya v processe professional'no-tehnicheskogo i srednego special'nogo obrazovaniya.* Avtoreferat dissertacii … doktora psihologicheskih nauk. Moskva, 2013.
5. Zaharova Zh.A. *Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie processa vospitaniya priemnogo rebenka v zameschayuschej sem'e*: monografiya. Kostroma: KGU im. N.A. Nekrasova, 2009.
6. Aleksandrova E.A. *Pedagogicheskaya podderzhka kul'turnogo samoopredeleniya kak sostavlyayuschaya pedagogiki Svobody*: monografiya. Saratov, 2003.
7. Eronin I.P. Organizacionno-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya obrazovatel'noj sistemy zagranshkol MID RF. *Vestnik Vladimirskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta.* Seriya: Pedagogicheskie i psihologicheskie nauki. 2011; № 30: 271-275.
8. Karabahcyan S.K. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitiya social'no-professional'noj mobil'nosti studentov v obrazovatel'nom prostranstve vuza*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Armavir, 2023.

9. Yusfin S.M. *Dogovor kak sredstvo gumanizacii otnoshenij v processe pedagogicheskoj podderzhki rebenka*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva: IPI RAO, 1996.
10. Kazakova E.I. Tehnologii proektirovaniya lichnostnyh dostizhenij: metod, materialy. Sankt-Peterburg: Dvorec tvorchestva yunyh, 1994.
11. Makashina I. Conditions for designing training and professional environments in the ergatic system. *The European proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS*. 2021.
12. Makashina I. *Problems of improving the ergatic learning environment. SHS Web of Conferences 164*. 2023.
13. Malinochka `E.G., Makashina I.I. *Situacionno-funkcional'nyj podhod v podgotovke menedzherov morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk, RIO MGA imeni adm. F.F.Ushakova, 2005.
14. Makashina I.I. *Sistema pedagogicheskogo obespecheniya poliprofil'noj podgotovki menedzherov dlya morskogo torgovogo flota*. Novorossijsk: MGA im. adm. F.F. Ushakova, 2011.
15. Marichev I.V. *Sistemnaya organizaciya obrazovatel'nogo prostranstva*. Novorossijsk. RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2013.

Статья поступила в редакцию 22.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-127-131

Tenisheva V.F., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: vic-ver@mail.ru*
Balyaeva S.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: bs702@mail.ru*
Kuznecova Yu.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral Ushakov Maritime State University (Novorossiysk, Russia), E-mail: julx@bk.ru*

STCW CONVENTION AS A SYSTEM-FORMING FACTOR OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A MARITIME UNIVERSITY. The article discusses issues of professional training of ship operators in accordance with the requirements of the competence standards of the STCW Convention. The role of complexes of educational work tools, aimed at developing operator activity algorithms in the context of mastering their instrumental and communicative components, revealed. The specifics of simulations on the NTPro 5000 simulator with a foreign language communication analyzed. The specifics of using business games on modern simulators in situations of professional interaction are analyzed. Fragments of a business game on a simulator presented along with the results of experimental training, including expert assessment data obtained during swimming practice, confirming our assumption about the effectiveness of the educational process in accordance with the requirements of the STCW Convention, which act as a system-forming factor in determining training goals and technologies for their implementation.

Key words: **STCW Convention, maritime specialists, competence, fundamentalization and professionalization of knowledge, simulation**

В.Ф. Тенищева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: vic-ver@mail.ru*
С.А. Баляева*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: bs702@mail.ru*
Ю.С. Кузнецова*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет им. адм. Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E- mail: julx@bk.ru*

КОНВЕНЦИЯ ПДНВ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматриваются вопросы профессиональной подготовки операторов судов в соответствии с требованиями стандартов компетентности Конвенции ПДНВ. Раскрывается роль комплексов средств учебной работы, которые направлены на отработку алгоритмов деятельности оператора в контексте освоения их инструментальных и коммуникативных составляющих. Анализируется специфика деловых игр на тренажере NTPro 5000 на иностранном языке. Приводятся фрагменты деловой игры на тренажере, результаты экспериментального обучения, в том числе данные экспертной оценки, полученные в ходе плавательной практики, подтверждающие наше предположение об эффективности учебного процесса согласно требованиям Конвенции ПДНВ, которые выступают в качестве системообразующего фактора при определении целей обучения и технологий их реализации.

Ключевые слова: **Конвенция ПДНВ, морские специалисты, компетентность, фундаментализация и профессионализация знаний, деловая игра**

Подготовка профессиональных кадров является необходимым условием совершенствования транспортного комплекса РФ, перед которым, в соответствии со стратегией его развития, стоят такие задачи, как интеграция в мировое торговое пространство и реализация транзитного потенциала страны. Эти задачи могут быть выполнены только при наличии у трудовых кадров высокого уровня развития профессиональных навыков и компетентного знания морского английского языка. Процесс глобализации и переориентация на рынки Азиатского, Африканского и Тихоокеанского регионов предъявляют новые требования к профессиональной подготовке морских специалистов, акцентируя внимание педагогов на компетентностном формате образования, в котором социокультурная составляющая приобретает особо большое значение.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью выявления педагогических условий повышения эффективности образовательного процесса в морском университете в соответствии с требованиями Международной конвенции ПДНВ [1] к владению морским английским языком вахтенными офицерами, работающими в многонациональных и многоязычных экипажах.

Цель исследования – выявить специфику образовательного процесса по подготовке обучающихся к операторской деятельности в иноязычной среде в морском университете в соответствии с требованиями Международной конвенции ПДНВ.

Задачи исследования: проанализировать требования Международной конвенции ПДНВ к операторской деятельности морского специалиста, выявить способы организации образовательного процесса согласно этим требованиям и провести мониторинг его результатов, включая экспертные оценки плавательной практики.

Научная новизна исследования состоит в обосновании педагогических условий формирования алгоритмов профессиональной деятельности инженера-судоводителя в иноязычной среде согласно требованиям Международной конвенции ПДНВ 2010 г.

Теоретическая значимость исследования: предложен интегративный подход к организации совмещенной операторской деятельности в ходе ситуационного моделирования типовых задач морского специалиста в условиях поликультурной среды.

Практическая значимость состоит в возможности использовать результаты исследования при планировании и мониторинге образовательного процесса в морском учебном заведении по специальным предметам и иностранному языку.

Международная конвенция ПДНВ 2010 г. повышает требования к владению морским английским языком вахтенными офицерами, работающими в многонациональных и многоязычных экипажах. Анализ требований этой конвенции показывает, что содержание профессиональных компетенций, связанных со знанием морского английского языка, проявляется не в видах речевой деятельности, а в их оперативном использовании в алгоритмах технологических процессов профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды многонационального экипажа судна. В соответствии с требованиями Конвенции морской специалист должен знать английский язык в объеме, который позволяет ему эффективно выполнять свои обязанности. Так, компетенция ПК-20 включает требования эффективно общаться при обсуждении информационных технологий и защите информации, вопросов, касающихся радиосвязи и телекоммуникации, безопасности судоходства и расследованию аварий и инцидентов на море, правового регулирования безопасности судовождения, используя международные конвенции и кодексы в целях безопасности судовождения. Поэтому планирование и мониторинг образовательного процесса в морском учебном заведении по специальным предметам и иностранному языку в рамках типовых задач морского специалиста в условиях поликультурной среды осуществляется на основе положений Конвенции ПДНВ.

Коммуникативная компетенция морского специалиста играет определяющую роль в успешности решения его профессиональных задач. Однако, по данным нашего анкетирования, в начале плавательной практики курсанты испытывали различные затруднения, которые указывают на пробелы в ее формировании (выборка составила 78 человек курсантов-судоводителей второго курса). Так, все курсанты, проходящие практику в смешанном по национальным признакам экипаже, в начале не понимали представителей восточной культуры (филиппинских моряков, китайцев, индийцев и др.) из-за специфики их произношения вследствие палатализации согласных звуков и специфического слэнга. Так, 49% отмечали, что быстрый темп речи говорящего приводил к трудностям в понимании информации на английском языке: «нехватка нужных слов, страх говорить с ошибками» обусловливали «неуверенность» (72% опрошенных), их

«нервозность и растерянность» (65%). В целом гипотетический словарный запас по профессиональной тематике, не соотнесенный с предметными характеристиками объектов и процессов профессиональной реальности, отсутствие опыта удержания в оперативной памяти последовательности действий в технологических процессах и достаточного количества слов для вербализации этих действий обусловливали высокий уровень стресса в ситуациях иноязычного общения.

Данный анализ свидетельствует о том, что традиционное обучение иностранному языку не приводит к формированию компетенций, необходимых для работы в условиях многонационального экипажа. В этой связи возникает *проблема* переориентации обучения иностранному языку как лингвистической системе на важное средство решения типовых задач труда, оперативной регуляции его технологических процессов в иноязычной среде, для которой характерны не только реалии западной культуры, но и специфический фон восточного этикета. Реализация в учебном процессе требований Конвенции ПДНВ может выступать эффективным механизмом стабилизации динамической системы формирования профессиональных компетенций в рамках учебных модулей, основу которых составляют алгоритмы решения типовых профессиональных задач морского специалиста в иноязычной среде. Без увязки коммуникативных моделей в регуляцию технологических процессов профессиональные компетенции формировались бы на основе «облегченных» стереотипов деятельности.

Важная роль в процессе подготовки специалиста, включая фактор профессионального иноязычного общения, отводится методам активного обучения. Использование интерактивных методов и компьютерных технологий способствует развитию аналитического и критического мышления, практических и творческих возможностей студента. Появившееся в середине XX века направление, получившее название English for Specific Purposes («английский для специальных целей»), сформировало новый вектор в области профессионально ориентированного обучения. [2, 3, 4 и др.]. Теория ролевой игровой формы обучения рассматривается исследователями как один из способов становления профессиональной коммуникации будущего специалиста [5–8]. Она подразумевает «…условное воспроизведение ее участниками реального практического действия людей, создает условия, способствующие реальному общению» [8, с. 34], что увеличивает мотивацию и создает интерес к изучаемому материалу. Основной целью ролевой игры является усвоение алгоритмов профессионально-речевого поведения в условиях иноязычного общения, а также в ходе смены ролей у курсантов формируются профессиональные стереотипы поведения, осмысливается своя роль в определенных обстоятельствах, способы влияния на ситуацию своим участием [9].

Особое место в процессе профессионального обучения иностранному языку отводится ситуационным задачам (case-study) [10–14], сущность которых заключается в искусственно созданной профессиональной среде на иностранном языке, в которой обучающийся действует самостоятельно, используя комплекс профессионально ориентированных знаний, умений и навыков. Подчеркивается особая актуальность данного метода в условиях отсутствия языкового окружения как реальную возможность организовать активную практику для формирования профессиональной коммуникативной компетенции на иностранном языке [15, с. 741]. А.А. Вербицкий определяет деловую игру как некую форму квазипрофессиональной деятельности, в которой воссоздается специфика профессиональной деятельности и характерных для нее коммуникативных процессов [16].

Однако сами по себе эти технологии, не увязанные логикой профессиональной деятельности в единую систему учебного процесса в рамках освоения типовой задачи труда, не приводят к адекватному уровню интегрирования профессионально предметных знаний и иноязычных компетенций в структуру общей профессиональной компетентности специалиста. Содержание и средства учебной деятельности должны быть направлены на интеграцию профессиональной подготовки на междисциплинарном уровне в соответствии с образовательными стандартами нового поколения и положениями Конвенции ПДНВ. Поэтому успешность профессионального развития специалиста связывается нами с проектированием профессионально направленной образовательной среды на основе принципа единства фундаментализации и профессионализации знаний,

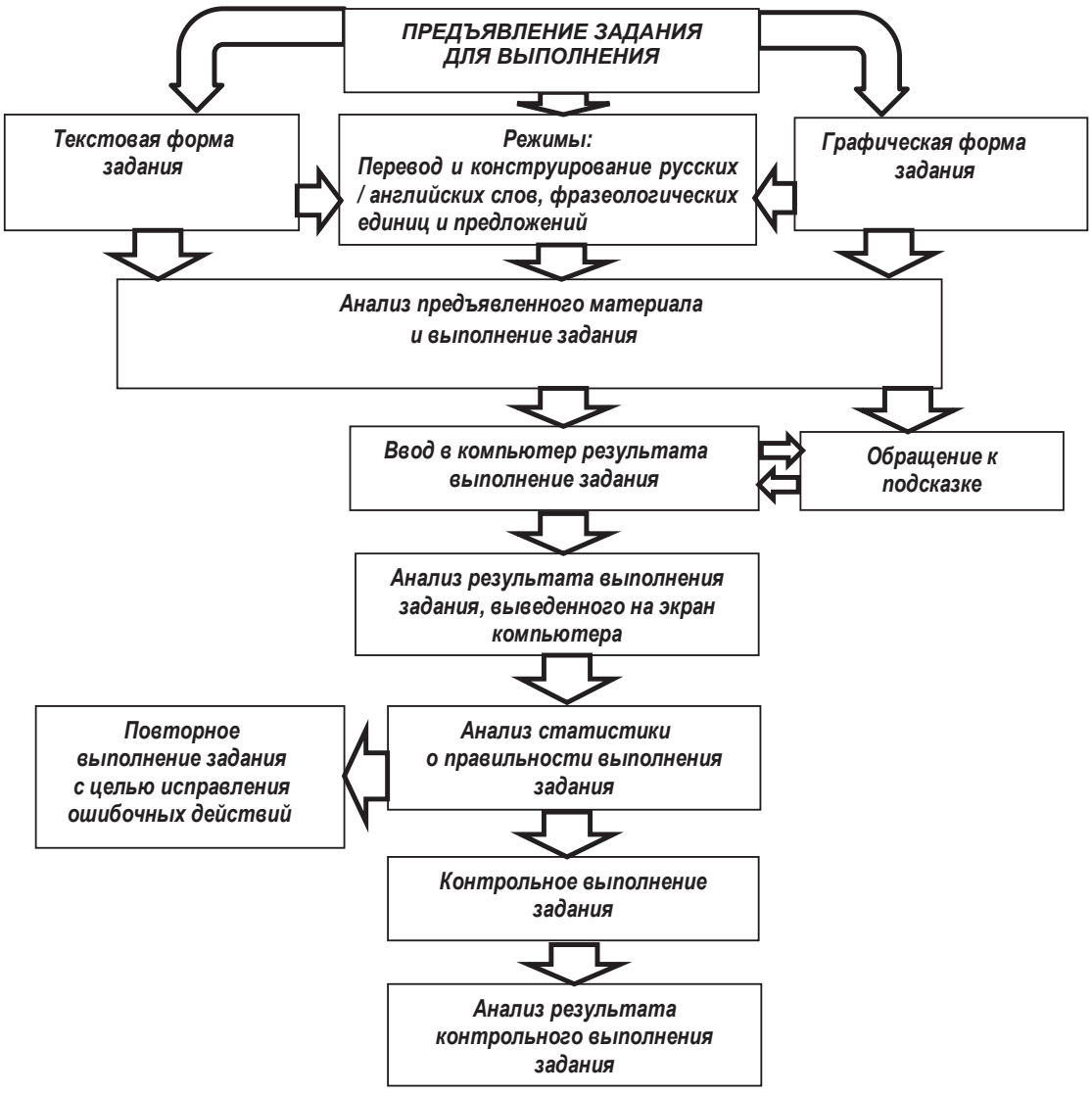


Рис. 1. Схема освоения задания с помощью компьютерной поддержки

нацеленного на их усвоение в практической деятельности по решению предметно-специфических задач с профессиональной направленностью [17; 18]. И именно фундаментализация и профессионализация знаний позволяет сформировать алгоритмы профессиональной деятельности обучающегося с учетом иноязычного компонента в технологиях, которые интегрируют традиционные и электронные ресурсы в комплекс необходимых средств виртуальной педагогической системы, в которой воспроизводятся технологические процессы в иноязычной среде.

Содержание компетенции проявляется во владении методами и способами регуляции технологических процессов, поэтому как освоение типовых профессиональных задач и развитие профессиональных компетенций в цикле специальных предметов, так и итоговая государственная аттестация планируются с учетом фактора иноязычной коммуникации. При проектировании педагогических технологий обучения по циклу специальных и иноязычных дисциплин учитывается фактор сложности и проблемности решаемых задач. В целом уровень проблемности обусловливается напряженным (по параметру оперативности деятельности) контекстом технологических процессов и коммуникативными барьерами при решении задач общения из-за ограниченного объема оперативной памяти обучающихся, гипотетически развитыми предметными и коммуникативными умениями и навыками и отсутствием опыта их комплексного применения в алгоритмах профессиональной деятельности.

Особую роль в процессе подготовки специалиста играют технические средства обучения: компьютерные технологии, автоматизированные системы и т.п., которые учитывают психофизиологические возможности обучающегося. Использование компьютерных программ в режимах тренировки и контроля нацелено на снятие языковых, культурологических и психологических барьеров в реальном режиме времени.

В качестве примера проанализируем компьютерную программу STEP 10, которая разработана на кафедре иностранных языков МГА имени адмирала Ф.Ф. Ушакова доц. пед. наук Т.П. Аванесовой, как для решения тренировочной определенной типовой задачи (например, действия при отходе судна из порта, доклад оператору береговой станции, получение навигационных предупреждений и др.) в целях усвоения лексико-грамматического материала и овладения технологическими составляющими коммуникативных алгоритмов деятельности морского специалиста, так и для контролирующего тестирования [19].

Последовательность освоения лексико-грамматического материала типовой задачи труда с помощью компьютерной поддержки представлена на рис. 1.

Задания компьютерной программы, которые нацеливают обучающихся на освоение коммуникативных алгоритмов выполнения типовых задач труда, представлены на рис. 1. Форма задания может быть графической и текстовой со звуковым сопровождением с учётом лимита времени на его выполнение, близкого к реальности. Режим работы над ошибками поддерживается до тех пор, пока материал не будет полностью усвоен, затем следует контроль, где отсутствует возможность обратиться к подсказке.

На фундамент компьютерной подготовки накладываются ролевые игры, лингвопсихологические тренинги, кейс-стади и деловые игры, в ходе которых вырабатываются стратегии речевого и социально-профессионального поведения, направленные на усвоение и отработку знаний алгоритмов речевого поведения в осваиваемой типовой задаче труда.

При подготовке морских специалистов к выполнению операторской деятельности используются деловые игры на тренажерах, которые имеют технические возможности имитации профессиональной деятельности оператора с максимальным контролем моделирования, позволяющие освоить типовую профессиональную задачу в предметном, социальном и психологическом контекстах., т. е. привести к формированию стереотипов действий по управлению судном средствами иноязычного общения и, как результат, к развитию оперативного мышления и эмоционально-волевой устойчивости.

В качество примера приведем фрагмент плана проведения деловой игры на тренажере NTPro 5000 для курсантов-судоводителей пятого курса, нацеленной на освоение типовой задачи труда «Прохождение проливом Дувр». Порядок действий включает: 1) выполнение процедуры сдачи – приема вахты на английском языке; опознавание маяков и оценку с помощью радиолокационных приборов навигационной обстановки, определение исходного положения наблюдаемых судов; 2) следование в своей полосе движения в зоне прибрежного плавания в заданный район, осуществление запланированного поворота, пересечение под прямым углом полосы движения с последующим движением по назначению. За 10 минут до поворота необходимо выйти на связь с береговой станцией контроля за движением судов в проливе (БРЛС), подать сообщение POSRE» ее оператору и сообщить о своем намерении пересечь систему разделения движения.

Предварительная прокладка выполняется на основе данных, приведенных в табл. 1.

Таблица 1

Исходные данные для выполнения предварительной прокладки

Теплоход						
	NORD	*VEGA*	*LORA*	*ARGO*	*FOX*	*STAR*
Позывной	ULAN	UPOL	UDEL	UKOR	UGOL	UDAR
Тип судна	балкер	контейнер	сухогруз	контейнер	сухогруз	танкер
Водоизмещ., т	55600	37636	26700	37700	26500	55000
Наименование и количество груза	зерно, 46000 т	контейнеры, генеральный груз, 250 шт.	генеральн. груз, 11500 т.	контейнеры, генеральный груз, 260 шт.	каучук, 20000 т.	сырая нефть, 42000 т
Рейс: From:	Новый Орлеан	Лондон	Санкт-Петербург	Стокгольм	Сингапур	Персидский залив
To:	Лондон	Санкт-Петербург	Дюнкерк	Булонь	Амстердам	Гулль
Рейс: From:	Новый Орлеан	Лондон	Санкт-Петербург	Стокгольм	Сингапур	Персидский залив
Исходная позиция	51° 00 ‘ 0 N 001° 40 ‘ 1 E	51 20’0 N 001° 43’ 2 E	51 18’1N 001 50’ 3 E	51°18’6 N 001° 51’4 E	50°56’9 N 001°31’9 E	50° 58’ 7 N 001° 42 ‘ 9 E
Точка поворота	51°06’ 7 N 001 46 ‘ 8 E	51°12’2 N 001°38 ‘ 6 E	51°10’6 N 001°40’2 E	51°06’5 N 001°40’3 E	5 04’6 N 001° 40 ‘ 4 E	51°10’5 N 001° 44’ 5 E
Исходная позиция	51° 00 ‘ 0 N 001° 40 ‘ 1 E	51° 20’0 N 01 43’ 2 E	5° 18’1 N 001 50’ 3 E	51°18’6 N 001 51’4 E	50 56’9 N 001°31’9 E	50° 58’ 7 N 001 42 ‘ 9 E

Таблица 2

Контрольная таблица связи по радиотелефону

№ п/п	*Время*	*УКВ-станция (вызывающая)*	*УКВ-станция (принимающая вызов)*	*Характер информации*	*Ожидаемое действие*
1.	00.00	Gris Nez Traffic	Все суда	Навигационная информация	Фиксирование информации и корректура карты
2.	00.05 – 00.20	VEGA, LORA	Dover Coastguard	Доклад POSREP	Репетование информации
3.	00.10	Береговые станции	Все суда	Навигационные предупреждения	Подтверждение приема сообщений. Маневрирование для безопасного расхождения
4.	00.22	Gris Nez Traffic	Все суда	Прогноз погоды	Запись информации в судовой журнал
5.	00.35	Gris Nez Traffic	Все суда	Навигационные предупреждения	Запись информации в судовой журнал; нанесение на карту позиции аварийного судна; расхождение
6.	00.50	STAR	Dover Coastguard	Информация о посадке судна на мель	Подтверждение приема информации; просьба о спасательной операции
7.	00.51 – 01.30	Поисково-спасательный центр Dover Radio	Все суда	Процедура спасательной операции	Все суда выполняют в ходе спасательной операции распоряжения Dover Radio

Таблица 3

Готовность к операторской деятельности в иноязычной среде курсантов-судоводителей

№	Критерии		
	Критерий компонента обучения	*Средняя интегрированная оценка*	*Оценка профессиональных навыков / знание морского английского языка, полученная на плавательной практике (104 курсанта пятого курса)*
1.	Знание словаря-разговорника	4,8	Профессиональные навыки / знания морского английского языка
2.	Достижение цели общения	4,9	
3.	Беглость речи	4,8	78% курсантов – «отлично» /«отлично»;
4.	Корректность профессиональных действий	4,7	14% курсантов – «отлично»/ «хорошо»;
5.	Адекватность контроля навигационной обстановки	4,6	3% курсантов – «хорошо/ «хорошо»; 5% курсантов – «хорошо»/ «удовлетворительно».
6.	Средняя оценка готовности	4,76	73% курсантов рекомендованы капитанами на должность штурмана

В контрольной табл. связи по радиотелефону операторов береговых радиолокационных станций, английской Dover Coastguard и французской Gris Nez Traffic и судов показано, насколько тесно взаимосвязаны и взаимозависимы профессиональные и речевые действия оператора, насколько интенсивно идет профессиональное общение на английском языке, результатом которого является оперативное инструментальное действие оператора судна (табл. 2).

Таким образом, в ходе деловых игр воссоздается контекст операторской деятельности, регулируемой иноязычной коммуникацией, посредством которой создаются условия развития интегрированных профессиональных навыков и готовность к выполнению аналогичных задач.

Результаты подготовки курсантов получены в ходе итогового контроля после прохождения курсантами-судоводителями пятого курса плавательной практики в цикле интегрированных занятий в рамках дисциплин «Иностранный язык специальный» и «Электронная навигация» (десятый семестр, 2023–2024 учебный год; 10 часов) в форме пяти деловых игр на иностранном языке на многоцелевом тренажере NTPro 5000, дополнительно снащенном радиотелефонами с ультракоротковолновой связью с учетом фактора иноязычного общения. В ходе заключительной деловой игры отслеживалась готовность обучающихся к операторской деятельности в условиях ведения переговоров по ультракоротковолновой связи на иностранном языке.

В контексте оценивались результаты совместно преподавателем английского языка и специального предмета по следующим параметрам: речевые навыки; реализация основной цели языкового общения; скорость общения (достаточная для принятия своевременного решения на основе иноязычной информации); достижение/недостижение цели общения на иностранном языке; адекватность и оперативность инструментального действия на основе иноязычной информации; адекватность контроля навигационной обстановки в ситуациях иноязычного общения. Результаты заключительной (пятой по счету) игры, оцениваемые по пятибалльной шкале, представлены в табл. 3.

Как следует из табл. 3, показатели средних оценок готовности к операторской деятельности в иноязычной среде в деловой игре на тренажере коррелируют с показателями средних оценок по английскому языку и специальности, полученными курсантами на судне по окончании плавательной практики (в соответствии с требованиями университета оценка производилась капитанами судов по пятибалльной шкале). Анализ 104 оценочных листов, заполненных капитанами судов, показал, что отличную оценку по профессиональным навыкам и английскому языку получили 78% практикантов, 14% сдали специальность и английский язык на «отлично» и «хорошо», 3% на «хорошо», как английский язык, так и специальность, а 5% – на «хорошо» и «удовлетворительно». Примечательно, что, 72% курсантов по результатам плавательной практики получили от капитанов судов рекомендацию на должность третьего помощника капитана (promotion) – такая высокая оценка профессионалов свидетельствует о том, что образовательный процесс в морском университете построен в полном соответствии с Конвенцией ПДНВ, которая и определяет требования к компетентности морского специалиста. Вместе с тем не все курсанты, получившие отличные оценки по специальности и английскому языку, были рекомендованы капитанами на должность третьего помощника капитана, что свидетельствует о наличии факторов психологического характера в условиях социальной изоляции на судне, а также в связи с негативным, предвзятым отношением к российским морякам из-за текущей политической обстановки.

Содержание профессиональных компетенций морского специалиста проявляется в знаниях обучающимся регламента профессиональной деятельности, во владении методами и способами осуществления технологических процессов в условиях поликультурной среды, в этой связи разработка методики формирования его профессиональных стереотипов и готовности к деятельности в иноязычной среде приобретает первостепенное значение. Результаты экспериментального обучения показали, что требования стандартов компетентности Конвенции ПДНВ являются эффективным механизмом проектирования и стабилизации динамической системы форм и методов профессиональной подготовки моряков, которая достигается при активном использовании в образовательном процессе совмещенных видов учебной работы, интегрирующих способы освоения решения типовых производственных задач морского специалиста, в том числе деловых игр на иностранном языке.

Библиографический список

1. *Международная Конвенция ПДНВ 2010 г.* ИМО. https://gazintech.ru/public/files/stcw_rus.pdf
2. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово, 2000.
3. Зимняя И.А. Задачи формирования личности будущего специалиста в процессе обучения иностранному языку. *Профессионально ориентированное взаимосвязанное обучение иноязычной речевой деятельности в неязыковом вузе*: материалы научно-методического семинара по иностранным языкам. Пермь: ППИ, 1986.
4. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 1991.
5. Выготский Л.С. *Психология развития ребенка*. Москва: Издательство Смысл, Издательство Эксмо, 2005.
6. Китайгородская Г.А. *Интенсивное обучение иностранному языку: теория и практика*. Москва: Русский язык, 1992.
7. Жук Н.В. Ролевая игра как метод обучения иностранному языку в высшей школе. *Актуальные вопросы современной педагогики*: материалы IV Международной научной конференции. Уфа: Лето, 2013: 187–191.
8. Кондратенкова С.А. Ролевая игра как средство обучения иностранному языку. *Вестник МИТУ-МАСИ*. 2019; № 2: 56–59.
9. Тенищева В.Ф., Цыганко Е.Н., Кузнецова Ю.С., Фишкова Л.Б. Культурологический аспект профессиональной подготовки морского специалиста *Вестник Северо-Кавказского федерального университета.* 2017; № 2: 212–215.
10. Горляков П.Ю., Дроздова Т.В. Деловая игра в процессе обучения иностранному языку студентов юридических специальностей. *Общество. Среда. Развитие*. 2021; № 1: 108–111.
11. Дронова О.В. Использование деловых игр в обучении профессиональному английскому языку. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2014; № 2 (30): 247–257.
12. Смолкин А.М. *Формирование мотивации* учения: книга для учителя. Москва: Просвещение, 1990.
13. Подласый И.П. *Педагогика: Новый курс*. Москва: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2003.
14. Чудайкина Г.М., Логинова Н.Ю., Костоварова В.В. Особенности применения метода case study в преподавании иностранного языка в высшей школе. *Вестник ассоциации вузов туризма ми сервиса.* 2016; Т. 10, № 1: 66–71.
15. Горбатова Т.Н., Рыбушкина С.В., Использование метода кейсов при обучении иностранному языку в рамках профессиональной языковой подготовки в неязыковом вузе. *Молодой ученый.* 2015; № 7: 741–747.
16. Вербицкий А.А. Деловая игра как метод активного обучения. *Современная высшая школа*. 1982; № 3: 139–141.
17. Баляева С.А. Педагогические условия реновации морских образовательных технологий. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 11–14.
18. Яблонская Л.В., Яблонская Л.В. Компетентность как основа модели модернизации современного отечественного образования. *Азимут научных исследований*. 2017; № 4: 73–76.
19. Аванесова Т.П. Использование компьютерной поддержки как средства мотивации изучения языковых информационных единиц для осуществления профессиональной морской деятельности в условиях коммуникации. *Вестник Майкопского государственного технологического университета*. 2020; № 1 (44): 31–44.

References

1. *Mezhdunarodnaya Konvenciya PDNV 2010 g*. IMO. https://gazintech.ru/public/files/stcw_rus.pdf
2. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*. Moskva: Slovo, 2000.
3. Zimnyaya I.A. Zadachi formirovaniya lichnosti buduschego specialista v processe obucheniya inostrannomu yazyku. *Professional'no orientirovannoe vzaimosvyazannoe obuchenie inoyazychnoj rechevoj deyatel'nosti v neyazykovom vuze*: materialy nauchno-metodicheskogo seminara po inostrannym yazykam. Perm': PPI, 1986.
4. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 1991.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya rebenka*. Moskva: Izdatel'stvo Smysl, Izdatel'stvo `Eksmo, 2005.
6. Kitajgorodskaya G.A. *Intensivnoe obuchenie inostrannomu yazyku: teoriya i praktika*. Moskva: Russkij yazyk, 1992.
7. Zhuk N.V. Rolevaya igra kak metod obucheniya inostrannomu yazyku v vysshej shkole. *Aktual'nye voprosy sovremennoj pedagogiki*: materialy IV Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Ufa: Leto, 2013: 187-191.
8. Kondratenkova S.A. Rolevaya igra kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku. *Vestnik MITU-MASI*. 2019; № 2: 56-59.
9. Tenischeva V.F., Cyganko E.N., Kuznecova Yu.S., Fishkova L.B. Kul'turologicheskij aspekt professional'noj podgotovki morskogo specialista *Vestnik Severo-Kavkazskogo federal'nogo universiteta*. 2017; № 2: 212-215.
10. Gorlyakov P.Yu., Drozdova T.V. Delovaya igra v processe obucheniya inostrannomu yazyku studentov yuridicheskih special'nostej. *Obschestvo. Sreda. Razvitie*. 2021; № 1: 108-111.
11. Dronova O.V. Ispol'zovanie delovyh igr v obuchenii professional'nomu anglijskomu yazyku. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2014; № 2 (30): 247-257.
12. Smolkin A.M. *Formirovanie motivacii* ucheniya: kniga dlya uchitelya. Moskva: Prosveschenie, 1990.
13. Podlasyj I.P. *Pedagogika: Novyj kurs*. Moskva: Gumanitarnyj izdatel'skij centr VLADOS, 2003.
14. Chudajkina G.M., Loginova N.Yu., Kostovarova V.V. Osobennosti primeneniya metoda case study v prepodavanii inostrannogo yazyka v vysshej shkole. *Vestnik associacii vuzov turizma mi servisa*. 2016; T. 10, № 1: 66-71.
15. Gorbatova T.N., Rybushkina S.V., Ispol'zovanie metoda kejsov pri obuchenii inostrannomu yazyku v ramkah professional'noj yazykovoj podgotovki v neyazykovom vuze. *Molodoj uchenyj*. 2015; № 7: 741-747.
16. Verbickij A.A. Delovaya igra kak metod aktivnogo obucheniya. *Sovremennaya vysshaya shkola*. 1982; № 3: 139-141.
17. Balyaeva S.A. Pedagogicheskie usloviya renovacii morskih obrazovatel'nyh tehnologij. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 2 (87): 11-14.
18. Yablonskaya L.V., Yablonskaya L.V. Kompetentnost' kak osnova modeli modernizacii sovremennogo otechestvennogo obrazovaniya. *Azimut nauchnyh issledovanij*. 2017; № 4: 73-76.
19. Avanesova T.P. Ispol'zovanie komp'yuternoj podderzhki kak sredstva motivacii izucheniya yazykovyh informacionnyh edinic dlya osuschestvleniya professional'noj morskoj deyatel'nosti v usloviyah kommunikacii. *Vestnik Majkopskogo gosudarstvennogo tehnologicheskogo universiteta*. 2020; № 1 (44): 31-44.

Статья поступила в редакцию 11.07.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-131-134

Tomilin A.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Admiral F.F. Ushakov State Maritime Universit, (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Tomilina S.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*
Tuktarov R.R., *Cand. of Sciences (Engineering), senior lecturer, Admiral F.F. Ushakov State Maritime University (Novorossiysk, Russia), E-mail: mail@nsma.ru*

THE ESSENTIAL FOUNDATIONS IN FORMING PATRIOTISM AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY IN THE PROCESS OF CONVENTIONAL TRAINING. An important component of the formation of a competent maritime transport specialist in the process of studying at a maritime university is conventional training. This type of professional training for students of maritime educational organizations was established at the suggestion of the International Maritime Organization (IMO), as one of the modern and necessary forms of training for cadets of maritime universities, improving the level of professionalism of all ship crews and employees of coastal maritime organizations and institutions. The purpose of the publication is to bring to the entire Russian pedagogical community 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 the special military operation in Ukraine. The result of the theoretical research is the development of essential foundations of formation of patriotism among cadets while studying conventional disciplines. The reliance in educational work on the proposed essential provisions makes it possible for students to form a high level of patriotism, love for the Motherland and readiness to defend it.

Key words: **education, conventional disciplines, conventional training, maritime university, patriotism, essential foundations, students, forming**

А.Н. Томилин*, д-р пед. наук, проф., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
С.Н. Томилина*, канд. пед. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*
Р.Р. Туктаров*, канд. техн. наук, доц., Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, г. Новороссийск, E-mail: mail@nsma.ru*

СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ

Важным компонентом формирования компетентного специалиста морского транспорта в процессе обучения в морском университете является конвенционная подготовка. Данный вид профессиональной подготовки учащихся морских образовательных организаций учрежден по предложению Международной морской организации (IMO) как одна из современных и необходимых форм обучения курсантов морских вузов, повышения уровня профессионализма всех членов экипажей судов и сотрудников береговых морских организаций, и учреждений. Цель публикации – довести до широкой педагогической общественности ключевые основы воспитания патриотизма у будущих специалистов морской отрасли в ходе овладения ими конвенционными дисциплинами. Методология исследования предусматривает теоретический анализ подходов отечественных ученых к феномену «патриотизм» и разработку сущностных основ формирования патриотизма у курсантов морского университета в процессе конвенционной подготовки. Авторами использован комплекс педагогических методов, включающий теоретический анализ; беседы, опрос; синтез; обобщение, конкретизация. Результатом выполненного теоретического исследования стала разработка сущностных основ формирования патриотизма у курсантов морского вуза в ходе изучения конвенционных дисциплин. Опора в учебно-воспитательной работе на предложенные сущностные положения дает возможность сформировать у студенческой молодежи высокий уровень патриотизма, любви к Отечеству и готовности к его защите.

Ключевые слова: **воспитание, конвенционные дисциплины, конвенционная подготовка, морской университет, патриотизм, сущностные основы, учащаяся молодежь, формирование**

Обучение юношей и девушек в морском университете предусматривает подготовку не только компетентного специалиста для морской отрасли России, но и формирование воспитанного гражданина с высокими духовно-нравственными качествами и позитивными ценностными ориентациями, среди которых патриотизм занимает доминирующее положение.

Актуальность обозначенной темы подтверждается следующими положениями:

– приобретение патриотической идеей в нашей стране статуса общенациональной, общегосударственной, общероссийской;

– патриотизм, будучи самоценной и центральной государственной идеей, требует осуществления политической, духовной и культурной жизни социума с учетом, прежде всего, национальных интересов и во имя национальных интересов;

– задача воспитания патриотизма у всего российского народа, в том числе и учащейся молодежи, относится к числу приоритетных государственных задач;

– деятельное участие молодежи в проводимых социально-политических и экономических трансформациях, строительство развитой и мощной России, защита её территории и интересов требует наличия у юношей и девушек активной гражданской позиции и высокого уровня долга, политической ответственности и патриотизма;

– педагогическая практика показывает, что целесообразно патриотизм формировать не только в процессе воспитательной и культурно-досуговой деятельности, но и в ходе плановой профессиональной подготовки, проводимой в морском университете.

Цель исследования: обосновать и разработать сущностные положения нового направления воспитательно-патриотической деятельности – формирования патриотизма у учащейся молодежи в процессе конвенционной подготовки.

Достижение данной цели требует решения следующих задач:

– раскрыть сущность, цель и задачи конвенционной подготовки;

– изучить практику воспитания патриотизма у курсантов, изучающих конвенционные дисциплины;

– предложить в авторской интерпретации конкретизированное определение термина «патриотизм курсанта морского вуза»;

– разработать педагогические основы формирования патриотизма у учащейся молодежи морского вуза, изучающей конвенционные дисциплины.

Научная новизна состоит в том, что в статье предложена новая научная идея применения потенциала конвенционной подготовки в воспитательно-патриотической работе со студенческой молодежью.

Теоретическая значимость: предложена дефиниция термина «патриотизм курсанта морского университета», обогащающая теорию патриотизма. Разработаны и предложены в достаточном объеме сущностные основы воспитания современных патриотов и применения для этого возможности специфического вида профессиональной подготовки будущих сотрудников морской отрасли в учебном заведении – конвенционной.

Практическая значимость заключается в том, что предложенные научные идеи формирования патриотизма у курсантов в процессе изучения конвенционных дисциплин представляют интерес для преподавателей высших и средних морских образовательных организаций. Использование предложенных сущностных положений в практике патриотического воспитания станет катализатором активизации воспитательной работы и позволит реализовать намеченную цель – формирование современных патриотов России в ходе плановой учебной работы.

Проведенные беседы и опрос курсантов-судоводителей второго и выпускного, пятого курса (262 курсанта) позволили получить следующие сведения: 98% удовлетворены качеством конвенционной подготовки проводимой в морском вузе; 100% респондентов считают себя патриотами России; 78% курсантов заявили, что патриотические мероприятия и воспитательно-патриотическая деятельность имеет системный характер и в основном проводится во внеучебное время; по мнению 58% курсантов, о патриотизме на занятиях им говорят только на информационных пятиминутках в связи с проводимой СВО; 62% отмечают, что в ходе изучения конвенционных дисциплин преподаватели мало уделяют внимание патриотизму, редко выделяют новые достижения российской морской науки, не всегда приводят достоинства отечественной морской техники, спасательных средств и устройств. По мнению 93% респондентов, конвенционные занятия будут более интересными и увлекательными, если будут содержать патриотические элементы (примеры действий членов экипажа в сложных условиях, образцы отечественной техники и устройств и т. д.), связанные с изучаемыми темами.

Итак, формирование курсантов морского вуза как патриотов Отечества путем логически продуманного использования воспитательных возможностей конвенционных дисциплин – это важная и актуальная проблема, требующая наличия разработанных научных положений.

Сущность конвенционной подготовки. В морском университете курсантами плавательных специальностей изучаются 36 дисциплин (более 60%), относящиеся к конвенционным, в том числе «Начальная подготовка по безопасности», «Подготовка по оказанию первой помощи», «Подготовка специалиста по спасательным шлюпкам, плотам и дежурным шлюпкам», «Подготовка к борьбе с пожаром на судне» и иные.

Термин «конвенционная подготовка» означает «систематизированное и целенаправленное обучение курсантов (слушателей) в морской образовательной организации, осуществляемое по основным и дополнительным образовательным программам в соответствии с требованиями конвенции ПДНВ-78, в интересах формирования готовности личности к компетентным, грамотным и обоснованным действиям в повседневной, аварийной и чрезвычайно опасных ситуациях» [1, с. 10].

Для курсантов морского университета *цель данного вида профессиональной подготовки* – овладение основными требованиями Международной морской организации и на этой основе формирование необходимых компетенций, необходимых для повседневной деятельности, обеспечивающих также ответственные и решительные действия в аварийных и чрезвычайных ситуациях [2; 3].

Вытекающие задачи: а) овладение обучающимися нормативно-правовой базой, предложенной руководящими органами морской отрасли; б) осознание курсантами опасности и сложности морской профессиональной деятельности; в) выработка навыков и умений грамотно применять индивидуальные и коллективные спасательные средства на море; г) формирование готовности к успешным действиям в аварийных и чрезвычайных ситуациях; д) воспитание и развитие у курсантов духовно-нравственных, морально-психологических, интегральных, деловых и профессиональных качеств.

Сущность патриотизма. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» направлен не только на обучение личности, но и на её воспитание, понимаемое как определенная деятельность, способствующая развитию личности, подготовке её к труду на благо страны и народа, оказанию ей помощи в самоопределении, «формировании у обучающихся чувства патриотизма, гражданственности, уважения к памяти защитников Отечества и подвигам его героев, закону и правопорядку, человеку труда и старшему поколению, взаимного уважения, бережного отношения к культурному наследию и традициям многонационального народа Российской Федерации, природе и окружающей среде» [4].

В Концепции патриотического воспитания граждан РФ патриотизм определяется как «любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите» [5].

Как видим, формирование патриотизма – это задача государственного уровня, решение которой возложено на семью, государственные структуры, общественные организации, учебные заведения, в том числе и морские университеты.

Нормативно-правовая база патриотизма в нашей стране содержит более 30 документов. Становлению и развитию патриотизма у населения страны содействовали четыре государственные программы, последовательно вводимые и реализованные в полной мере в нашей стране. Эти программы способствовали тому, что в целом в России создана и достаточно плодотворно работает система патриотического воспитания россиян.

За эти годы активизировались исследования в сфере патриотизма. К примеру, только за последнее десятилетие сотрудниками и аспирантами морского университета (г. Новороссийск) были рассмотрены следующие аспекты патриотизма: программно-диагностическое сопровождение (С.Н. Томилина, 2013); конструктивное использование возможностей системно-деятельностного подхода (С.И. Фоменко, 2016); опора на традиции города-героя (М.Ю. Корнилова, 2017); учет условий информационного многообразия (А.А. Мирзаев, 2018); применение потенциала культурологического подхода (А.А. Калекин, 2018); развитие критического мышления личности (М.А. Егоров, 2020); формирование патриотически направленной профессиональной позиции (А.Е. Савинова, 2022); реализация потенциала аксиологического подхода (Т.И. Алиев, 2023); применение педагогических возможносей отечественных спортивных традиций (Н.Е. Хекерт, 2024).

Интерес представляет подходы авторов к трактовке сути патриотизма.

Так, С.Н. Томилина в своем исследовании рассматривает патриотизм как «нравственно-политический принцип, социальное чувство» [6, с. 12]. С.И. Фоменко исходит из понимания патриотизма как «комплекса специфических чувств и качеств» личности [7, с. 10]. А.А. Калекин излагает суть патриотизма как «стержневое личностное и профессиональное качество» [8, с. 12]. Для Т.И. Алиева патриотизм – это «интегральное свойство, уникальная ценность общества и личности» [9, с. 14]. Наши авторы сходятся во мнении, что базисом российского патриотизма является: а) настоящая любовь к своей уникальной, величественной, единственной и дорогой для россиян по своему народному колориту стране; б) богатство, легендарность истории; в) сказочно-музыкально-поэтический язык; г) многонациональная культура; д) дорогой сердцу и душе комплекс традиций и обычаев; е) растущая гордость за славные боевые победы России над многочисленными врагами; ж) грандиозные достижения во всех сферах; з) проявление этих трепетных чувств в деятельности и поведении гражданина – патриота Отечества.

Исходя из вышеизложенных подходов, под термином «патриотизм курсанта морского университета» будем понимать интегральное свойство личности с особой направленностью социального поведения, выражаемое в искренней любви, верности и готовности добросовестно служить Отечеству, способности к защите его рубежей и интересов.

Анализ научных работ Т.И. Алиева, А.А. Калекина, С.Н. Томилиной, С.И. Фоменко и других позволили уточнить, что сущностные основы содержат следующие структурные компоненты: цель, задачи, принципы, направления деятельности, механизм реализации, результат.

Раскроем содержание структурных компонентов.

Цель – формирование высокого уровня патриотизма у курсантов морского университета в процессе конвенционной подготовки.

Задачи, вытекающие из намеченной цели:

– развитие интереса к конвенционной подготовке как стратегического компонента формирования современного специалиста для морской отрасли России;

– становление эффективной системы патриотического воспитания при изучении конвенционной подготовки;

– акцентирование внимания на формировании гражданских качеств, качеств патриота России, использовании для этого потенциала лекционных, лабораторных и практических занятий;

– обогащение процесса выработки потребных навыков и умений, образцами и примерами добросовестной морской службы, мастерского выполнения служебных обязанностей в нестандартных и экстремальных ситуациях;

– доведение курсантам на занятиях преимуществ отечественных видов судовых спасательных средств, устройств и механизмов;

– акцентирование внимания курсантов на осознании ими своей исторической, национальной, культурной и духовной принадлежности, целесообразности посвящения своей профессиональной деятельности добросовестной службе на судах, плавающих под флагом Российской Федерации;

– формирование гражданско-патриотической позиции, содержащей гражданскую активность и инициативность, социальную и профессиональную ответственность за своё поведение и действия;

– развитие у курсантов потребности к самообучению, самовоспитанию и самосовершенствованию;

– содействие социализации курсантов, формированию у них готовности к современной морской профессиональной деятельности.

Принципы:

– природосообразности (ориентирует на учет природных особенности курсантов (пол, возраст, индивидуальные возможности), уровня развития, фаз активности; опоры на дифференцированный подход);

– гуманизации (требует обеспечения приоритетности общечеловеческих ценностей);

– научности (соответствие знаний современным достижениям науки и техники, культуры; требует: а) отбора новых, актуальных знаний; б) тесной связи с историей отечественного морского транспорта; в) показа достижений морской отрасли России);

– демократичности (обеспечивает во взаимодействии преподавателя и курсантов взаимоуважение, педагогический такт и толерантность);

– целостность (предусматривает единство и взаимосвязь всех компонентов конвенционной подготовки);

– связи с жизнью (подкрепление новых конвенционных знаний реальной практикой; приоритетности историко-культурного наследия Отечества, его духовно-нравственных ценностей и традиций);

– синергетический (взаимодействие воспитания и самовоспитания, преподавания и учения; обеспечивает переход от развития к саморазвитию).

Направления деятельности:

– использование государственных символов (гимна, герба и флага РФ) и символики судовладельческих компаний России в ходе изучения конвенционных дисциплин (государственные символы обладают консолидирующей силой для формирования общероссийской гражданской идентичности и патриотизма; придают элемент торжественности, развивают гордость за свое Отечество, за принадлежность к российскому государству, а символика судовладельческих компаний – гордость за их достижения и российскую принадлежность, желание стать её сотрудником);

– изучение легендарной истории отечественного морского транспорта (целесообразно к каждому новому занятию проводить отбор информационно-исторического материала и доводить его до курсантов, что позволяет формировать гордость за Россию, морской транспорт нашей страны, за знаменитых моряков и героев флота, прославивших Отечество);

– изучение требований Международной морской организации и отечественных морских структур по сохранению человеческой жизни (позволяет утвердить курсантов во мнении, что сохранение жизни моряков как главной ценности – стратегическая задача государства и судовладельческих компаний);

– встречи с ветеранами морского транспорта, участниками Великой Отечественной войны, участниками специальной военной операции (позволяют ознакомить курсантов с героическими эпизодами и подвигами защитников Отечества; целенаправленно осуществить передачу героического опыта старших поколений младшим);

– исследовательская и проектная работа по планам конвенционных дисциплин (содействует формированию патриотизма у курсантов, развитию исследовательских компетенций, умения работать с научной литературой);

– творческое использование воспитательного потенциала Музея университета при проведении плановых занятий по конвенционной подготовке (развивает интерес у курсантов к истории морского транспорта, подготовке и проведению спасательных операций на море, спасению пострадавших);

– организация экскурсионной деятельности в музеи судовладельческих компаний (позволяет обогатить знания курсантов новыми историческими фактами, легендарными страницами трудовых подвигов российских моряков, обеспечивающих укрепление экономического и оборонного потенциала современной России).

Механизм реализации разработанных сущностных основ формирования патриотизма предусматривает систему действий по реализации намеченной цели и включает [10] ознакомление преподавателей конвенционных дисциплин с содержанием данных сущностных основ; изучение преподавателями передового опыта и инновационных подходов патриотического воспитания учащейся молодежи; отбор и утверждение единого диагностического инструментария оценки уровня патриотизма курсантов; ознакомление преподавателей с диагностическими методиками, анкетами и тестами; проведение исходной диагностики уровня патриотизма курсантов, изучающих конвенционные дисциплины; усиление плановой учебной деятельности по овладению тематикой конвенционных дисциплин с элементами патриотизма, усиливающих процесс получения новых конвенционных знаний и раскрытие компонентов патриотизма (когнитивно-знаниевый, мотивационно-ценностный, волевой и деятельностно-поведенческий); проведение итоговой аттестации (тестирования) курсантов, изучивших конкретную конвенционную дисциплину в специализированном компьютерном классе; итоговое диагностирование уровня патриотизма курсантов. Доведение итогов участникам исследования в части, касающейся корректировке сущностных положений; обобщение передового опыта.

Одной из существенных задач конвенционной подготовки является формирование у курсантов высоких духовно-нравственных качеств, в том числе патриотизма, понимаемого как интегральное свойство личности, основанное на подлинной любви к Российской Федерации, проявляемое в успешной учебе, предстоящей профессиональной деятельности на отечественных морских судах, качественном несении всех видов вахт, законопослушном и ответственном поведении, полном решении любых задач, поставленных перед экипажем судна, в том числе и по защите Отечества и его интересов.

Патриотизм курсантов морского вуза может быть сформирован не только в процессе целенаправленной воспитательной работы, но и в ходе изучения конвенционных дисциплин. Для этого авторами статьи были разработаны сущностные основы такой деятельности, компонентами которой являются цель, задачи, принципы, направления деятельности, механизм реализации, результат.

Предложенные научные основы обладают научной новизной, теоретической и практической значимостью.

Результатом исследования стали сущностные основы формирования патриотизма курсантов морского университета в процессе конвенционной подготовки, а также возможность их творческого применения в учебно-воспитательной практики высших и средних учебных заведений.

Библиографический список

1. Кондратьев С.И., Боран-Кешишьян А.Л., Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Конвенционная подготовка курсантов морского университета: назначение, цели и задачи. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 1: 7–12.
2. Томилин А.Н., Туктаров Р.Р. Практика и пути совершенствования конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 1 (68): 190–191.
3. Томилин А.Н., Томилина С.Н. Специфика конвенционной подготовки курсантов морского вуза. *Инновационные проекты и программы в психологии, педагогике и образовании*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Стерлитамак: АМИ, 2021: 95–97.
4. *Об образовании в Российской Федерации*. Федеральный закон «» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). Available at: /https://www.consultant.ru/
5. *Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации*. Available at: / https://docs.yandex.ru/docs/
6. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания военных моряков*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2013.
7. Фоменко С.И. *Патриотическое воспитание будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза на основе системно-деятельностного подхода*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2016.
8. Калекин А.А. *Патриотическое воспитание курсантов военного вуза на основе культурологического подхода*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2019.
9. Алиев Т.И. *Государственно-патриотическое воспитание сотрудников правоохранительных органов и специальных служб России на основе аксиологического подхода*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Майкоп, 2023.
10. 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.

References

1. Kondrat'ev S.I., Boran-Keshish'yan A.L., Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Konvencionnaya podgotovka kursantov morskogo universiteta: naznachenie, celi i zadachi. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 1: 7-12.
2. Tomilin A.N., Tuktarov R.R. Praktika i puti sovershenstvovaniya konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 1 (68): 190-191.
3. Tomilin A.N., Tomilina S.N. Specifika konvencionnoj podgotovki kursantov morskogo vuza. *Innovacionnye proekty i programmy v psihologii, pedagogike i obrazovanii*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sterlitamak: AMI, 2021: 95-97.
4. *Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii*. Federal'nyj zakon «» ot 29.12.2012 N 273-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: /https://www.consultant.ru/
5. *Koncepciya patrioticheskogo vospitaniya grazhdan Rossijskoj Federacii*. Available at: / https://docs.yandex.ru/docs/
6. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya voennyh moryakov*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2013.

7. Fomenko S.I. *Patrioticheskoe vospitanie buduschih oficerov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza na osnove sistemno-deyatel'nostnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2016.
8. Kalekin A.A. *Patrioticheskoe vospitanie kursantov voennogo vuza na osnove kul'turologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2019.
9. Aliev T.I. *Gosudarstvenno-patrioticheskoe vospitanie sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov i special'nyh sluzhb Rossii na osnove aksiologicheskogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Majkop, 2023.
10. 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.

Статья поступила в редакцию 12.07.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-134-138

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*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PATRIOTISM AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY WITH REFERENCE TO HEROISM OF ITS PARTICIPANTS. Heroism of defenders of the Motherland has always been and remains a vivid example for patriotic education of younger generations. Such powerful educational potential is also possessed by the massive facts of the selfless service of the Russian participants in the special military operation (SMO). The purpose of the publication is to familiarize the teaching staff of higher educational institutions with the complex of pedagogical conditions for the formation of patriotism among cadet youth using examples of exploits performed by the participants of the SMO. The research methodology covers the following set of pedagogical actions: a) conducting a theoretical analysis of Russian scientific literature; b) on the basis of the views of Russian scientists, to give an author's definition of the term "patriotism of cadet youth"; c) understanding the essence of the concept of "pedagogical conditions"; d) argumentation of the complex of pedagogical conditions necessary for the patriotic education of student cadet youth on examples of exploits performed by participants of their own, disclosure of measures their implementation. The author used a number of pedagogical methods in the course of the research: theoretical analysis; content analysis; analysis of guidance documents; synthesis; conversations, survey, concretization and generalization. The result of the study is substantiation and disclosure of a set of pedagogical conditions for the activation of patriotic education of cadet youth using examples of the heroism of the participants of the SMO. The proposed pedagogical conditions can be constructively used by teachers and organizers of patriotic work in the ongoing practice of raising patriots using the potential of the facts of heroism of defenders of the Motherland committed during the Patriotic War.

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*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРАХ ГЕРОИЗМА УЧАСТНИКОВ СВО

Героизм защитников Отечества всегда был и остаётся ярким наглядным примером для патриотического воспитания подрастающих поколений. Мощным таким воспитательным потенциалом обладают и массовые факты самоотверженной службы России участников специальной военной операции (СВО). Цель публикации – ознакомить профессорско-преподавательский состав высших учебных заведений с комплексом педагогических условий формирования патриотизма у курсантской молодежи на примерах подвигов, совершаемых участниками СВО. Методология исследования охватывает следующую совокупность педагогических действий: а) проведение теоретического анализа отечественной научной литературы; б) на основе взглядов российских ученых дать авторское определение термину «патриотизм курсантской молодежи»; в) осмысление сути понятия «педагогические условия»; г) аргументирование комплекса педагогических условий, потребных для патриотического воспитания учащейся курсантской молодежи на примерах подвигов, совершаемых участниками СВО, раскрытие мер их реализации. Авторами в процессе выполненного исследования использован ряд педагогических методов: теоретический анализ; контент-анализ; анализ руководящих документов; синтез; беседы, опрос, конкретизация и обобщение. Результат исследования – обоснование и раскрытие комплекса педагогических условий активизации патриотического воспитания курсантской молодежи на примерах героизма участников СВО. Предложенные педагогические условия могут быть конструктивно использованы преподавателями и организаторами патриотической работы в проводимой практике формирования патриотов с применением потенциала фактов героизма защитников Отечества, совершаемых в ходе СВО.

Ключевые слова: **героизм, курсанты, патриотизм, патриотическое воспитание, педагогические условия, участники специальной военной операции, формирование**

Испытания, которым подвергается наше Отечество – Российская Федерация, имеют более чем тысячелетнюю историю и связаны со стремлением стран Запада поработить нашу страну и овладеть как нашей территорией, так и нашими многочисленными богатствами и природными ископаемыми.

Актуальность темы доказывается еще и такими факторами:

– неуклонным следованием российского государства по пути политических и социально-экономических трансформаций в интересах становления в России подлинно демократического государства, требующего патриотичности и активности всех граждан;

– активизацией антироссийской политики, враждебности и воинственности со стороны как традиционных наших неприятелей из стран дальнего зарубежья, так и наших соседей, получивших от нас свою независимость и государственность;

– увеличением военной составляющей военного блока НАТО непосредственно у наших границ и целенаправленной подготовкой вооруженных сил к боевым действиям против России. Только в течение 2023 года «альянс провел 130 коалиционных и более 1000 национальных военных учений и тренировок» [1];

– солидной финансовой и военно-технической поддержкой странами Североатлантического блока фашистского режима на Украине;

– скрытым участием генералов, офицеров и солдат стран НАТО в украинском конфликте, что говорит о том, что НАТО де-факто стало участником украинского конфликта;

– высоким национальным подъемом россиян на борьбу с фашисткой угрозой, выражающимся в добровольном поступлении на воинскую службу в действующие воинские части каждого солдата и офицера из числа находящихся в запасе резервистов;

– массовым героизмом российских воинов на поле сражения;

– высоким воспитательным потенциалом фактов героизма участников СВО;

– целесообразностью применения ярких подвигов участников СВО для формирования патриотизма у курсантов-моряков.

Цель исследования – аргументация потребного комплекса педагогических условий, содействующих воспитанию патриотизма у курсантов-моряков.

Задачи исследования:

– изучить и проанализировать современные научные публикации на патриотическую тематику, что позволит определить сущность термина «патриотизм курсантской молодежи»;

– раскрыть современное понимание российскими учеными термина «патриотизм»;

– вычленить характерные особенности феномена «патриотизм»;

– на базе теоретического анализа подходов отечественных ученых уяснить сущность понятия «педагогические условия»;

– аргументировать выбор комплекса педагогических условий;

– представить конкретные меры реализации предпочтённых педагогических условий.

Научная новизна: в интересах формирования патриотизма у курсантской молодежи предложена новая научная идея – образование и реализация комплекса педагогических условий, содействующих воспитанию патриотов России, на примерах героизма участников СВО, в том числе и фактов самоотверженного выполнения воинского долга.

Теоретическая значимость: теория патриотизма пополнена следующими положениями**:** а) разработано авторское определение термина «патриотизм

курсантской молодежи»; б) предложена классификация причин повышенного внимания к патриотизму ученых и граждан, содержащая три направления: 1) международные (внешнеполитические); 2) российские (внутриполитические); 3) собственно педагогические; в) сгруппированы характерные особенности феномена «патриотизм».

Практическая значимость: разработанные научные идеи, теоретические положения и методические рекомендации, факты героизма, совершаемого участникам СВО в ходе сражений, могут быть использованы руководством, воспитательными структурами и преподавателями учебного заведения при организации и проведении воспитательной работы.

Ныне диапазон суждений о таком феномене, как патриотизм, приобрел значительнейшие объемы и простирается от деструктивной трактовки типа убежища для негодяев до надежного скрепа государства и общества.

Современные подходы к трактовке феномена «патриотизм» и изложение авторского понимания термина «патриотизм курсантской молодежи»

Усилиями деструктивных сил в конце XX века патриотизм в России был отвергнут как скреп, служащий делу сплочения россиян и сохранения государства. Он стал носить переменно-неустойчивый характер. Ссылки на его потенциал и его использование в воспитательных практиках замалчивались или подвергались критике.

Только благодаря личной позиции Президента Российской Федерации В.В. Путина патриотизм был возвращен в арсенал воспитательной деятельности как основы формирования патриотов Родины-матери – России и надежный скреп становления новой российской государственности [2]. Сегодня патриотизм выполняет священную роль консолидирующей идеологии Российского государства.

Феномену «патриотизм» в последние десятилетия уделяется особое вниманиями представителями различных наук. Ученых волнуют вопросы: а) в чем состоит глубинная суть данного социального явления? б) почему патриотизм так важен для российского социума? в) чем полезен патриотизм для социума и государства? г) в чем природа и отличие российского патриотизма от иных национальных видов патриотизма? д) какими мерами можно активизировать или усилить патриотизм личности и отдельных категорий граждан? и другие.

Путем анализа научных работ нами установлены причины повышенного внимания к патриотизму ученых и граждан, которых мы классифицируем по следующим видам:

а) *внешнеполитические:*

– настойчивое стремление коллективного запада навязать нам чуждую и во многом несправедливую и вредную для России и народа модель глобализации;

– реальная подготовка военных сил запада к развязыванию новой мировой войны;

– развертывание воинских частей НАТО вокруг российских границ;

– реально нависшая угроза существования России.

б) *внутриполитические:*

– активно и последовательно проводимые в России трансформационные процессы, направленные на конструирование нового демократического государства;

– снижения уровня патриотического сознания социума под постоянным влиянием деструктивных воздействий как антипатриотических сил, так и коллективного запада;

– тяжелые последствия распада СССР для страны и полинационального народа;

– восприятие большинством людей капитализма как антигуманного строя;

– навязывание россиянам западного образа жизни и западных ценностей;

– стремление определённых кругов охарактеризовать патриотизм как отжившее, архаическое явление, абсолютно непотребное для современной жизнедеятельности граждан;

– полиэтничность всех субъектов Российской Федерации;

– распространение сепаратистских и националистических движений на постсоветском пространстве;

– низкие заработные платы государственных служащих при постоянном и порой необоснованном росте цен на товары первой необходимости и услуги;

в) *собственно педагогические:*

– наличие тяжелых последствий от произошедшего системного кризиса патриотизма в конце XX века;

– присутствие множества толкований сути феномена «патриотизм», что значительно усложняют как само восприятие данного явления, так и вносит некую путаницу в его интерпретацию;

– постепенное вытеснение отечественных духовно-нравственных ценностей потребительством, меркантильностью, цинизмом и индивидуализмом;

– некорректная реализация идей патриотизма в ряде регионов России, приводящая к скатыванию на позицию национализма, левого радикализма и политического экстремизма.

Обращение и изучение многочисленных публикаций на патриотическую тематику позволили установить, что патриотизм исследуется не только педагогами, которые призваны заниматься обучением и воспитанием подрастающих поколений, но и представителями таких наук, как философия, социология, политология, психология, культурология, этнология, история, экономика и военная наука. Выбрав патриотизм в качестве предмета своего исследования, каждый ученый изучает его с позиции науки, которую он представляет и ищет конкретные ответы на вышеприведенные вопросы.

Так, представители философской науки исследуют патриотизм как уникальную ценность российского социума (А.П. Погорелый, 2004)); форму социокультурной и национальной идентичности (Т.В. Беспалова, 2011); конструктивное социальное отношение, сложный элемент мировоззрения (М.А. Абрамов, 2018); одну «из высших духовно-нравственных ценностей человека, в значительной мере интегрирующую другие высшие ценности» (А.А. Радугин и О.А. Радугина, 2019) [3].

Культурологи (С. Ю. Иванова (2004); Н.П. Лузик (2007) и др.) изучали патриотизм как социокультурную ценность, важнейший компонент общенациональной идеи.

В социологии (А.Ю. Парашин (2004); М.А. Ешев (2010) и др.) ученые трактуют его суть как «стержень политического сознания личности, сложное духовно-практическое образование» [4, с. 7]; разноаспектную ценность общества, значимый ценностный ориентир учащейся молодежи, способствующий воспроизводству российской идентичности у новых поколений россиян.

Отечественные политологи едины во мнении, что патриотизм есть: а) явление политического мира и политического сознания гражданина, обязательный элемент политической структуры общества (А.Е. Габеркорн, 2021); б) некий ценностный фрейм, существенный фактор политической жизни современной России (М.Р. Резаков, 2018).

В психологической науке в последнее десятилетие взоры ученых сосредоточены на исследовании патриотизма как системно-функционального свойства личности (А.В. Потемкин, 2009); политико-психологический феномен (О.А. Капцевич, 2016).

В военной науке ученые характеризуют патриотизм как базовое качество личности военнослужащего, важнейший фактор укрепления обороноспособности и национальной безопасности (В.Е. Уткин (2000); И.П. Финский (2009); Т.Л. Лопуха (2011); Т.И. Алиев (2023)).

Отечественные педагоги воспринимают и позиционирует патриотизм как «нравственно-политический принцип, социальное чувство» (С.Н. Томилина, 2013); «интегративное духовно-нравственное свойство личности, социальное чувство» (Ф.Е. Попов, 2015); «высший уровень ценностно-смыслового развития духовно-нравственных качеств личности» (М.А. Егоров, 2020); «интегративное и комплексное качество, возвышенное социальное чувство» (Н.Е. Хекерт, 2024).

Важным для подходов отечественных педагогов является осмысление патриотизма как особой и важной духовной категории, существенно влияющей на судьбу страны и всего российского народа.

В своих исследованиях отечественные ученые акцентируют внимание на росте патриотических настроений в обществе, вызванных возрастанием потребности в патриотизме как стабилизирующем факторе интегрирующего базиса, придающего российскому государству и социуму устойчивость, неизменность и долговечность.

Отечественные ученые отмечают следующие особенности патриотизма:

– является сложным феноменом, требующим изучения через призму разных подходов;

– выступает как созидающая идеология российского социума;

– выражает образ Отечества и родовой среды российского народа и гражданина;

– содержит в своей основе чувство любви к своему Отечеству, своей Родине, своему народу, родному краю и родной природе;

– предполагает верность и преданность своему Отечеству, государству, народу, категорическое исключение сотрудничества со специальными службами иностранных держав, передачи им любых сведений и любой информации закрытого характера;

– призывает к базированию на традиционных ценностях российского социума;

– включает сохранение исторической памяти, героико значимой информации, в том числе традиций, обычаев, обрядов и норм поведения;

– требует наличия высокого уровня готовности, подчинить свои интересы интересам и потребностям государства и общества;

– имеет деятельный характер, т. е. проявляется в конкретной деятельности гражданина-патриота, гражданина – защитника Отечества;

– исключает бездействие, праздный образ жизни, потребительство и паразитирование;

– подразумевает наличие активной жизненной позиции, приверженности традиционным позитивным ценностям и духовным идеалам;

– формирует гордость за свое государство, народ, успехи, победы и достижения;

– вызывает необходимость защищать интересы Отечества и российского народа;

– содействует развитию национального самосознания;

– ориентирует на наличие толерантности к представителям других народов и религий.

Недооценка, как и дискредитация патриотизма, приводит к снижению сплоченности и мощи государства, возможной его утраты.

Патриотизм не имеет ничего общего с национализмом. Его невозможно спутать с националистическими взглядами и движениями, потому что патриотизм: а) направлен на формирование любви ко всему Отечеству, а не отдельной его части; б) предусматривает формирование любви и уважения ко всему многонациональному народу России, а не только к одной нации или части народа; в) обращен к воспитанию толерантности ко всем видам веры, развитию толерантности ко всем конфессиям, существующим на территории нашего государства.

По сути, патриотизм и национализм – два разноплановых феномена.

Произведенный теоретико-сущностный анализ позволяет предложить собственный подход к сущности феномена «патриотизм курсантской молодежи», понимаемого как интегральное качество личности, её духовно-нравственный и политический принципы, основу которых составляет любовь, верность и преданность своему Отечеству и народу, гордость за многовековую российскую историю, легендарные победы над врагами и великие достижения науки, техники и культуры, способность и готовность к защите интересов и территории своего государства, стремление к добросовестной учебе по овладению морской профессией для качественной профессиональной деятельности.

Уяснение сущности понятия «педагогические условия» и его специфики. Всеми учеными установлено и доказано: патриотизм – это формируемое качество человека. Термин «формирование» в педагогике применяется двояко: во-первых, как определённый и достигнутый результат становления и развития личности; а во-вторых, как целенаправленная и организованная деятельность преподавателя, воспитателя (исследователя) и воспитанников, предусматривающая воспитание и обучение.

Наиболее популярно определение, согласно которому формирование есть процесс становления личности (В.А. Сластёнин, И.П. Подласый и др.). Такое становление будет возможным только в результате воздействия или влияния целой группы факторов, к которым относят наследственность, среду, целенаправленное воспитание, самовоспитание. И.П. Подласый к таковым факторам причисляет экологические, социальные, экономические, идеологические, психологические и др. Автор подчеркивает, что воспитание также является одним из существенных факторов формирования личности [5, с. 15]. В.М. Полонский указывает, что на формирование и становление личности влияют наследственность, среда и воспитание (внешние и внутренние условия) [6].

Итак, на формирование личности, развитие её качеств и способностей непосредственно влияют (воздействуют) некоторые факторы и условия.

Нас интересует степень воздействия педагогических условий на формирование личности курсанта. Для этого надо уточнить сущность терминов «условие» и «педагогические условия».

Изучение содержания педагогических словарей показывает, что термин «условие» поясняется как некие обстоятельства, определяющие появление или развитие какого-то процесса [7, с. 236]. В философских словарях это «1) среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать; 2) как обстановка, в которой что-либо происходит» [9]. Авторы социологических словарей поясняют, что условие – это то, «от чего зависит существенный компонент комплекса объектов, из наличия которого с необходимостью следует данное явление» [10].

Следовательно, термин «условие»: а) является общенаучным; б) обозначает некую ситуацию, некие обстоятельства, некие условия, прямо воздействующие на формирование личности, её обучаемость и воспитанность.

Следующий термин, требующий своего пояснения, – «педагогические условия». Авторы педагогических словарей трактуют его как: а) обстоятельства процесса обучения и воспитания [11, с. 119]; б) совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий [12, с. 36].

Надо отметить, что составители словарей едины во мнении в направленности педагогических условий – достижение заранее поставленных педагогических целей формирования личности.

Для более глубокого уяснения сущности изучаемого феномена обратимся к подходам отечественных ученых, исследовавших изучаемое явление.

Так, В.И. Андреев характеризует «педагогические условия» и определяет его в виде некоего плода, результата «целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов (приемов), а также организационных форм обучения для достижения ... целей» [13]. Н.М. Борытко рекомендует понимать изучаемое явление как «внешнее обстоятельство, оказывающее существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированного педагогом, предполагающее достижение определенного результата» [14]. Согласно мнению Н.В. Ипполитовой, данный феномен есть «один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие» [15, с. 11].

Отталкиваясь от позиций отечественных ученых, полагаем, что педагогические условия представляют собой творческий результат в виде уникального комплекса ресурсов среды (образовательной, воспитательной, информационной, материально-пространственной), конструктивное применение которого направлено на обеспечение высокой результативности целостного педагогического процесса.

В педагогической теории и практики используются различные классификации педагогических условий. Остановимся на классификации, предложенной Ч.И. Низамовой и С.Г. Добротворской [16]. Данная квалификация подразделяется на две группы. Первая группа – внутренние (дидактические, организационно-педагогические, психолого-педагогические). Вторая группа – внешние (семейные, вузовские, географические, экономические и др.). Обе группы могут быть положительными (благоприятно воздействуют на процесс формирования личности) или отрицательными (негативно сказываются на формировании личности, тормозят процесс обучения и воспитания).

Изучение практики проведения педагогических исследований показывает, что большинство авторов комплексно применяют потенциал педагогических условий.

Должное внимание целесообразно уделить комплексам педагогических условий, разработанных в исследованиях М.А. Корниловой [17], А.А. Мирзаева [18], М.А. Егорова [19].

Так, М.А. Корнилова применяет комплекс из пяти педагогических условий, содержавший совершенствование информационно-образовательной среды; формирование интереса обучающихся; стимулирование курсантов; активизацию самовоспитания участников эксперимента. А.А. Мирзаев использовал потенциал четырех педагогических условий: усиление информационно-воспитательной среды патриотическим компонентом; интеграцию идеи формирования патриотов в содержании гуманитарных дисциплин; сочетание разнообразных видов патриотической деятельности курсантов; конструирование и реализацию целевой программы. М.А. Егоров опирался при проведении своего исследования на следующие моменты: а) учет условий (объективных и субъектных) при формировании у патриотов требуемых патриотических качеств; б) творческое использование патриотического потенциала информационно-воспитательной среды; в) опора на отечественные патриотические ценности; г) субъект-субъектное педагогическое взаимодействие; развитие критического мышления личности.

Ориентируясь на опыт исследований М.А. Корниловой, А.А. Мирзаева, М.А. Егорова и других, нами выбран комплекс педагогических условий, включающий следующие составляющие:

1. *Усиление информационно-воспитательной среды морского университета героико-патриотическим компонентом*. Реализация данного условия предполагает:

– создание банка данных о героических подвигах современных защитников Отечества, отличившихся в ходе СВО, содержащего биографии героев и описание совершенного подвига;

– создание папок с материалами из журналов и газет, повествующих о героях СВО;

– разработку наглядной агитации, освещающей подвиги героев СВО;

– пополнение библиотечного фонда новыми изданиями о героях СВО.

2. *Обогащение психолого-педагогического мастерства преподавателей и воспитателей методикой героико-патриотического воспитания курсантской молодежи с опорой на подвиги героев СВО*. Для этого необходимо провести комплекс мероприятий:

а) инструктивно-методическое занятие «Задачи воспитания курсантов морского университета как патриотов Отечества с использованием потенциала героизма современных защитников Отечества»;

б) инструктивно-методическое занятие «Формы и методы патриотического воспитания курсантов-моряков на примерах героизма участников СВО»;

в) обмен опытом работы «Практика воспитательно-патриотической деятельности с опорой на факты массового героизма участников СВО»;

д) семинар «Технология формирования патриотизма у курсантов-моряков с использованием примеров героизма участников СВО»;

е) семинар «Героико-патриотическое воспитание курсантов-моряков».

3. *Интеграцию идеи формирования патриотов на примерах подвигов участников СВО в содержание гуманитарных дисциплин*, что потребует:

– выявления и уточнения воспитательного потенциала СВО и фактов массового героизма, проявляемого защитниками Отечества;

– расширения содержания гуманитарных дисциплин смыслообразующим направлением «Специальная военная операция, её цели, задачи и результаты»;

– переработки рабочих учебных планов и учебно-методического комплекса гуманитарных дисциплин;

– разработки необходимых методических материалов для качественного проведения соответствующих занятий;

– ориентирования преподавателей по вводимым изменениям в учебные планы и содержанию гуманитарных дисциплин.

4. *Вовлечение курсантов в разнообразные виды патриотической деятельности.* Для этого целесообразно:

– разъяснить курсантам смысл, полезность и значимость патриотической деятельности, показать яркие примеры волонтерства и добровольчества, их пользу для социума и личности;

– предложение курсантам конкретных видов патриотической деятельности и предоставление им права выбора наиболее привлекательных для себя;

– обеспечить, чтобы каждый вид патриотической деятельности способствовал формированию у курсантов патриотических навыков и привычек, опыта патриотического поведения.

5. *Развитие самовоспитания в интересах повышения уровня патриотизма* [20]. Необходимо:

– пояснить курсантам сущность самовоспитания, его цель, задачи, принципы, формы, систему самоконтроля и самооценки;

– показать курсантам примеры самовоспитания и достигнутые результаты;

– оказать требуемую педагогическую помощь в организации самовоспитания;

– осуществить педагогическое сопровождение самовоспитания курсантов.

6) *Использование потенциала рефлексии для развития критического мышления и самоанализа личной деятельности по повышению уровня своего патриотизма.* Для этого следует:

– раскрыть курсантам важность и полезность рефлексии для личности и её патриотического становления, заинтересованности позитивными перспективами и личностным ростом как гражданина-патриота;

– ознакомить курсантов с разнообразными формами рефлексии (самоисследование, самооценивание, самоосмысление, самовыражение и др.);

– разъяснить курсантам наиболее часто допускаемые ошибки при организации рефлексирования, которые следует избегать;

– практиковать стимулирование и поддержку преподавателями рефлексивной практики курсантов.

Практические рекомендации для руководства морского вуза:

1. Включить в систему воспитательно-патриотической деятельности с курсантами морского вуза предложенный комплекс педагогических условий формирования патриотизма на примерах героизма участников СВО.

2. В систему психолого-педагогического мастерства преподавателей и воспитателей включить предложенную тематику занятий, связанных с совершенствованием методической подготовки профессорско-преподавательского состава морского вуза, овладением методикой героико-патриотического воспитания студенческой молодежи с опорой на подвиги героев СВО.

3. При подведении итогов учебно-воспитательной работы за учебный год анализировать результаты воспитательной работы, проводимой с опорой на факты героизма участников СВО.

К глубокому сожалению, новая мировая война готовится коллективным западом более активно и интенсивно, чем нам это представляется. Сдерживание агрессивных планов США и блока НАТО будет возможным при качественном решении двух задач: а) всемерном повышении боевой готовности Вооруженных сил России и их готовности нанести мощный упреждающий удар по вероятному врагу накануне часа «Х» для того, чтобы разрушить его боевые соединения и сорвать план агрессии; б) действительном сплочении народов великой России, воспитании каждого россиянина как настоящего патриота, способного и готового с оружием в руках выступить на защиту Отечества – Российской Федерации. Решение этих задач в значительной мере возложено на учебные заведения страны.

Поэтому значимость патриотизма в современных условиях делает эту тему для воспитательной деятельности одной из наиболее значительных и важных.

Вышеприведенные научные идеи и сущностные положения представляют собой сокращенный вариант концепции воспитательно-патриотической деятельности с молодежью морского вуза России на примерах героизма участников СВО, использование которой актуально и целесообразно.

В современных условиях патриотизм курсанта морского вуза, представляет собой интегральное личностное качество будущего морского специалиста, необходимое ему для качественной подготовки к будущей профессиональной деятельности по укреплению экономической и оборонной мощи Российской Федерации, готовности к защите интересов государства вплоть до самопожертвования. Каждый молодой человек должен осознать, что перед нами жестокий, безжалостный и циничный враг, миссия которого – уничтожить наше государство и наш народ, захватить территорию и природные богатства. Остаткам народа уготовлена роль слуг новых хозяев по добыче и обработке полезных ископаемых.

Обращение к подвигам и героизму участников СВО продиктовано потребностью: а) сформировать у курсантов реальное понимание современной геостратегической и военно-политической обстановки; б) уяснить важность патриотизма для личности защитника Отечества, готовность к его защите; в) сформировать способность следовать примеру великого подвига современных защитников России – участников СВО.

Проведенное исследование показало, что воспитательно-патриотическая деятельность будет проходить более содержательно и интересно при творческом применении потенциала педагогических условий.

Авторами аргументирован и предложен комплекс педагогических условий (усиление информационно-воспитательной среды морского университета героико-патриотическим компонентом; обогащение психолого-педагогического мастерства преподавателей и воспитателей методикой героико-патриотического воспитания курсантской молодежи с опорой на подвиги героев СВО; интеграция идеи формирования патриотов в содержание гуманитарных дисциплин; вовлечение курсантов в разнообразные виды патриотической деятельности; развитие самовоспитания в интересах повышения уровня патриотизма; использование потенциала рефлексии для развития критического мышления и самоанализа личной деятельности по повышению уровня своего патриотизма).

Предложенные условия путем целенаправленного воздействия на личностный и процессуальный аспекты педагогической системы позволяют обеспечить её действенное и результативное функционирование и развитие.

Общим результатом изложенного материала выступает сформированный комплекс педагогических условий воспитания патриотизма у курсантов-моряков на примерах героизма участников СВО, представляющий интерес для исследователей и организаторов патриотической работы учебных заведений России.

Библиографический список

1. *НАТО планомерно усиливает военный потенциал у границ России и Беларуси*. Available at: /https://dzen.ru/a/ZgwWDzNrdUBFdpgA
2. Путин В.В. Выступление при представлении ежегодного Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации 2003 г. *Российская газета*. 2003; 5 мая: 2.
3. Радугин А.А., Радугина О.А. Патриотизм как идеологический конструкт и духовно-нравственный феномен в духовно-мировоззренческом процессе современного общества. *Вестник ВГУ*. Серия: Философия. 2019; № 4: 28–40.
4. Парашин А.Ю. *Патриотизм: историко-социологический анализ*. Автореферат диссертации … кандидата социологических наук. Москва, 2007.
5. Подласый И.П. *Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов*: учебное пособие для вузов. Москва: ВЛАДОС-пресс, 2004.
6. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
7. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
8. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
9. Губский Е.Ф., Кораблёва Г.В., Лутченко В.А. *Философский энциклопедический словарь*. Москва: НИЦ ИНФРА-М, 2000.
10. *Социологический словарь*. Москва: Норма, 2008.
11. Новиков А.М. *Педагогика: словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭТ, 2013.
12. Полонский В.М. *Словарь по образованию и педагогике*. Москва: Высшая школа, 2004.
13. Андреев В.И. *Педагогика:* Учебный курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
14. Борытко Н.М. *В пространстве воспитательной деятельности:* монография. Волгоград: Перемена, 2001.
15. Ипполитова Н.В., Стерхова Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8–14.
16. Низамова Ч.И., Добротворская С.Г. Анализ и уточнение дефиниции и классификационных групп педагогических условий. *Научные ведомости Белгородского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2019; № 38 (4): 623–628.
17. 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.
18. Мирзаев А.А. *Патриотическое воспитание студентов вуза в условиях информационного многообразия*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2018.
19. Егоров М.А. *Формирование патриотических качеств военнослужащих на основе развития критического мышления*. Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Великий Новгород, 2020.
20. Томилина С.Н. *Программно-диагностическое сопровождение процесса военно-патриотического воспитания флотской молодежи*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ имени адмирала Ф.Ф. Ушакова, 2015.

References

1. *NATO planomerno usilivaet voennyj potencial u granic Rossii i Belarusi*. Available at: /https://dzen.ru/a/ZgwWDzNrdUBFdpgA
2. Putin V.V. Vystuplenie pri predstavlenii ezhegodnogo Poslaniya Prezidenta Rossijskoj Federacii Federal'nomu Sobraniyu Rossijskoj Federacii 2003 g. *Rossijskaya gazeta*. 2003; 5 maya: 2.
3. Radugin A.A., Radugina O.A. Patriotizm kak ideologicheskij konstrukt i duhovno-nravstvennyj fenomen v duhovno-mirovozzrencheskom processe sovremennogo obschestva. *Vestnik VGU*. Seriya: Filosofiya. 2019; № 4: 28-40.
4. Parashin A.Yu. *Patriotizm: istoriko-sociologicheskij analiz*. Avtoreferat dissertacii … kandidata sociologicheskih nauk. Moskva, 2007.
5. Podlasyj I.P. *Pedagogika: 100 voprosov – 100 otvetov*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva: VLADOS-press, 2004.
6. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
7. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.

8. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
9. Gubskij E.F., Korableva G.V., Lutchenko V.A. *Filosofskij `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva: NIC INFRA-M, 2000.
10. *Sociologicheskij slovar'*. Moskva: Norma, 2008.
11. Novikov A.M. *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`ET, 2013.
12. Polonskij V.M. *Slovar' po obrazovaniyu i pedagogike*. Moskva: Vysshaya shkola, 2004.
13. Andreev V.I. *Pedagogika:* Uchebnyj kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Centr innovacionnyh tehnologij, 2000.
14. Borytko N.M. *V prostranstve vospitatel'noj deyatel'nosti:* monografiya. Volgograd: Peremena, 2001.
15. Ippolitova N.V., Sterhova N.V. Analiz ponyatiya «pedagogicheskie usloviya»: suschnost', klassifikaciya. *General and Professional Education*. 2012; № 1: 8-14.
16. Nizamova Ch.I., Dobrotvorskaya S.G. Analiz i utochnenie definicii i klassifikacionnyh grupp pedagogicheskih uslovij. *Nauchnye vedomosti Belgorodskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; № 38 (4): 623-628.
17. 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.
18. Mirzaev A.A. *Patrioticheskoe vospitanie studentov vuza v usloviyah informacionnogo mnogoobraziya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2018.
19. Egorov M.A. *Formirovanie patrioticheskih kachestv voennosluzhaschih na osnove razvitiya kriticheskogo myshleniya*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Velikij Novgorod, 2020.
20. Tomilina S.N. *Programmno-diagnosticheskoe soprovozhdenie processa voenno-patrioticheskogo vospitaniya flotskoj molodezhi*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU imeni admirala F.F. Ushakova, 2015.

Статья поступила в редакцию 29.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-138-140

***Romanova S.E.**, Cand. of Sciences (Economics), Ural Branch of Financial University under the Government of the Russian Federation (Chelyabinsk, Russia), E-mail: akademik_se@mail.ru*

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES OF PERSONNEL RECORDS MANAGEMENT AND ACCOUNTING IN THE EDUCATIONAL PROCESS: FEATURES AND PROBLEMS. The work reveals features of using specialized accounting programs, which in the learning process allow students to form strong professional knowledge and skills, and as a result get a specialist in demand in the labor market. The author conducts a detailed analysis of the process of training specialists in the use of modern technologies using a demo version of the accounting program "1C: Salary and Personnel Management" (1 With ZUP 8.3 (3.1), on the basis of which he identifies the most urgent needs. In the course of the research, it is proposed to introduce specialized programs into the learning process that have virtual integration with contractors of various levels and directions. This research will be useful for teachers of special socio-economic disciplines of universities, additional training courses and developers of computer programs. It will make it possible to coordinate the educational needs that arise in the process of training specialists and the capabilities and resources of developers in the modern world of digital technologies.

Key words: **information technology, personnel management, accounting services, temporary disability benefits, social electronic document management, ELN (electronic disability sheets), demo version**

***С.Е. Романова**, канд. экон. наук, Финансовый университет при правительстве Российской Федерации, Уральский филиал, г. Челябинск, E-mail: akademik_se@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАДРОВОГО ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА И БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ

В данной статье раскрыты особенности использования специализированных бухгалтерских программ, которые в процессе обучения позволяют сформировать у обучающихся прочные профессиональные знания и навыки и в результате получить специалиста, востребованного на рынке труда. Автор проводит подробный анализ процесса обучения специалистов навыкам использования современных технологий с применением демонстрационной версии бухгалтерской программы «1С: Зарплата и управление персоналом» (1С ЗУП 8.3 (3.1), на основе которой выделяет наиболее актуальные потребности. В процессе исследования предлагается внедрение в процесс ведения практических занятий специальных бухгалтерских программ, которые имеют некую виртуальную интеграцию с контрагентами. Данное изыскание может быть интересным преподавателям и специалистам-практикам, которые преподают введение в специальные социально-экономические дисциплины с использованием компьютерных технологий, особенно в вузах и на курсах дополнительной подготовки, а также самим разработчикам компьютерных программ. Анализ, проведенный в данной работе, позволит скоординировать потребности, возникающие в процессе обучения специалистов, и возможности и ресурсы разработчиков в современном мире цифровых технологий.

Ключевые слова: **информационные технологии, кадровое дело, бухгалтерские службы, пособие по временной нетрудоспособности, социальный электронный документооборот, электронные листки нетрудоспособности (ЭЛН), демонстрационная версия**

Данное исследование выполнено при поддержке научного фонда Уральского филиала Финансового университета при Правительстве Российской Федерации

Развитие информационных систем и технологий имеет огромное значение в современной российской практике ведения кадрового, бухгалтерского и налогового учета, которые в том числе подвержены влиянию процесса глобализации. Для современного специалиста владение компьютерными и информационными технологиями является не просто желаемым, а обязательным фактором, формирующим степень его профессиональной компетентности. Значение этого фактора необходимо не только для повышения собственной квалификации специалиста, но и для успешной деятельности экономического субъекта в целом. И здесь основной плюс компьютерных и информационных технологий в том, что владельцы бизнеса могут наблюдать за финансами и налогами компании из любой точки мира, имея возможность контролировать все процессы в реальном времени.

В этой связи ярко выраженную актуальность приобретает процесс обучения современных специалистов кадрового дела и специалистов бухгалтерского профиля в системе не только среднего профессионального (СПО) и высшего образования (ВО), но и дополнительного образования (ДО). И здесь возникает проблема, обусловленная наличием определённых противоречий между целями обучения и недостаточностью информационно-технических возможностей для эффективного овладения профессиональными навыками. Для плодотворного освоения специфики кадрового, бухгалтерского и налогового учета необходимо наличие в учреждениях образования специализированных программ, которые имеют возможность хотя бы виртуальной интеграции с контрагентами разного уровня, такими как внебюджетные фонды, медицинские учреждения, налоговые инспекции, которую традиционные демонстрационные версии обучения обеспечить не могут. В итоге результативность овладения необходимыми навыками значительно падает.

Применение технологий с инструментами виртуальной интеграции как раз дает возможность эффективной работы с практическим материалом, это и обусловливает актуальность темы исследования.

Обоснование разработки инструментов применения виртуальных бухгалтерских программ, позволяющих более эффективно развивать практические навыки слушателей, является целью данного исследования.

В соответствии с поставленной целью выделены задачи исследования:

– проанализировать практику применения демонстрационных версий бухгалтерских программ;

– выявить проблемы в практике работы в демоверсиях;

– описать наиболее подходящие направления для формирования качественных практических навыков работы специалистов кадровых и бухгалтерских служб.

Научная новизна определяется инновационным характером включаемых в обучение виртуальных бухгалтерских программ с целью увеличения эффективности подготовки специалистов.

Теоретические методы исследования включают в себя анализ методических инструментов программного обучения ведения кадрового, бухгалтерского и налогового учета.

Практические методы исследования включают в себя наблюдение за процессом усвоения сложных вопросов бухгалтерского и налогового законодательства, а также анализ получаемых в процессе исследования результатов.

Теоретическая значимость исследования состоит в разработке теоретических обоснований инструментов применения виртуальных бухгалтерских программ для развития практических навыков студентов вузов и слушателей курсов повышения квалификации.

Практическая значимость исследования определяется выделением конкретного спектра необходимых инструментов, применение которых увеличит продуктивность овладения специальностью обучающихся.

Усвоение конкретных практических навыков работы с применением компьютерных технологий в области кадрового дела и бухгалтерского и налогового учета представляет собой самый важный аспект подготовки специалистов [1, с. 116].

Для студентов и слушателей изучение и понимание постоянно изменяющейся законодательной базы в области кадрового дела и бухгалтерского учета привносит больше трудностей, чем овладение практическими навыками работы со специализированными компьютерными программами. Скорее всего, это обусловлено большей трудоёмкостью процесса постижения практики применения норм права. Современные учебные материалы устаревают гораздо быстрее, чем меняется законодательная база. И здесь решение проблемы может быть в интеграции в аудиторные занятия виртуальных бухгалтерских программ.

Как отмечают в своей монографии Кривых С.В. и Кирпичникова А.В., «задачи по подготовке высокопрофессиональных специалистов сопряжены с многочисленными непростыми проблемами. Решение этих задач зависит от многих условий: учебных, организационно-педагогических, управленческих, финансово-правовых, социально-экономических и других. В данной ситуации огромное значение имеет взаимодействие вузов и социально-трудовой сферы» [2, с. 5].

Центр развития карьеры Финансового университета при правительстве Российской Федерации (Уральский филиал) явился базой для проведенного исследования. Исследование проводилось в рамках Программы повышения квалификации «1С: Зарплата и управление персоналом».

В России существует достаточное количество бухгалтерских программ, но принципы работы у них практически одинаковы [3, с. 113]. Учетные продукты 1С в зависимости от потребностей подойдут как небольшому ИП, так и крупной компании.

Морозкина С.С. и Брык В. Ю. отмечают, что «IT-рынок предлагает для формирования профессиональной компетентности следующие программные продукты: «1С: Предприятие», «Парус», «Инфо-Предприятие»; «СБИС Бухгалтерия и учет»; «Моё дело» и другие программные продукты» [4, с. 62].

Исследование особенностей применения бухгалтерских программ при подготовке специалистов кадрового дела и бухгалтерских служб проводилось на базе Демоверсии «1С: Зарплата и управление персоналом 8 КОРП» (1С ЗУП 8.3 (3.1).

Режим демонстрационных версий 1С по своей сути достаточно эффективно применяется в процессе обучения разного уровня. Используя в качестве инструмента обучения демонстрационные версии, студенты и слушатели имеют возможность формировать определенные первичные навыки и умения и учатся владеть кадровым функционалом, функционалом учета и расчетов заработной платы, формировать пакеты документов, необходимых в изучаемых направлениях.

Полноценное обучение по получению студентами и слушателями практических навыков работы с «1С: Зарплата и управление персоналом» (1С ЗУП 8.3 (3.1) возможно только при условии внедрения в него интегрированных бухгалтерских систем. Это позволит получить большие возможности при проведении обучения.

В целях обоснования разработки инструментов по применению виртуальных компьютерных цифровых технологий и программ для развития практических навыков в области кадрового дела, бухгалтерского учета и налогообложения был проведен анализ практики проведения обучения Курсов повышения квалификации в системе Демоверсии «1С: Зарплата и управление персоналом 8 КОРП» (1С ЗУП 8.3 (3.1) для специалистов Социального фонда России.

Для более наглядного обозначения имеющихся проблем в ходе проведения обучения был представлен анализ изложения темы «Расчет оплаты больничного листа в программе 1С ЗУП 8.3 (3.1).

В соответствии со статьей 183 Трудового кодекса Российской Федерации при временной нетрудоспособности сотрудников работодатель обязан выплатить работнику пособие в соответствии с действующими федеральными законами [5]. Сам порядок назначения пособия по временной нетрудоспособности организациями устанавливается Федеральным законом, введенным в действие 29 декабря 2006 года N 255-ФЗ «Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством» [6].

Для качественного представления слушателям имеющегося в системе функционала была разработана пошаговая инструкция действий в программе по изучаемой теме, представленных ниже:

1. Если больничный лист еще не закрыт до расчета аванса или окончательного расчета зарплаты, следует зарегистрировать документ «Неявка по невыясненной причине».
2. Когда кадровик получает информацию из медицинского учреждения о закрытии больничного листа, он выводит документ «Больничный лист».
3. Кадровик должен обязательно сверить данные работника, а именно – страховой стаж. Если возникнет необходимость, то эти сведения запрашиваются через Социальный фонд.
4. Для того, чтобы заплатить работнику за дни болезни за счет предприятия, на котором он работает, необходимо рассчитать среднюю заработную плату за так называемый «расчетный период».
5. Данные для выплаты пособия за счет средств Социального фонда отправляются электронно в фонд.

Здесь следует отметить, что раздел программы «Больничный лист» является кадрово-расчетным, то есть часть функций в этом разделе осуществляет специалист кадрового дела, а часть – специалист-расчетчик.

Любой специалист в процессе проведения обучения на базе демонстрационных версий будет сталкиваться с тем, что часть представленных выше действий и расчетов, которые необходимо осуществить при проведении операций, программа выполнить не сможет. Следовательно, качественная эффективность обучения значительно снижается, так как наглядность представления материала отсутствует по объективным причинам.

Проблема использования в процессе обучения демонстрационной версии 1С ЗУП 8.3 (3.1) заключается в том, что в ней отсутствуют инструменты получения информации для расчета оплаты больничных листов и наглядность, а, следовательно, эффективность такого обучения резко снижается.

На сегодняшний день на практике в корпоративных версиях 8.3 (3.1) организации взаимодействуют с медицинскими учреждениями и с базой данных Социального фонда (ФСС) с помощью системы СЭДО, так называемый Социальный электронный документооборот.

Информация о том, что сотруднику открыт или закрыт больничный лист, поступает в организацию сразу через систему СЭДО. В программе есть возможность автоматически создавать отсутствия сотрудников, как только сотруднику больничный открыли, но еще не закрыт. Далее, когда сотруднику закрывают больничный в медицинском учреждении, специалисту кадрового отдела и специалисту-расчетчику необходимо произвести действия по расчету больничного, то есть тех сумм, которые оплатит за больничный предприятие, на котором работает сотрудник.

Указанные действия осуществляются в соответствии с пунктом 1 части 2 третьей статьи Закона N 255-ФЗ – «Пособие по временной нетрудоспособности работникам за первые три дня временной нетрудоспособности выплачивается за счет средств страхователя [6].

Для формирования документа «Больничный лист» специалист обязан проверить стаж и средний заработок работника, так как они влияют на размер пособия.

Сегодня, благодаря введению прямых выплат по больничным листам и объединению Фондов предоставление справки о предыдущем заработке не является обязательным. Все необходимые сведения для корректного расчета оплаты больничного листа будут в распоряжении Социального фонда России, даже в том случае, если гражданин на протяжении последних двух лет расчетного периода менял работу.

В демонстрационных версиях отсутствует опция обмена данными между организацией и Социальным фондом по объективным причинам и полноценно продемонстрировать весь функционал работы корпоративных версий 1 С ЗУП в процессе обучения невозможно.

На практике при подключении автоматического создания больничного листа при закрытии ЭЛН (электронные листки нетрудоспособности), автоматически будет создаваться документ «Больничный лист». Абсолютно все сведения, находящиеся в электронном листке временной нетрудоспособности (периоды болезни, причина, ФИО врача и другие подробности) подгружаются в программу автоматически. Информация, о том, что больничный закрыт, приходит не только в организацию, но и в Социальный фонд, который в свою очередь присылает входящий запрос в организацию для расчета пособий. Далее, организация формирует документ «Ответ на запрос в ФСС для расчета пособия».

Еще более серьезные ситуации возникают, когда больничный возникает в период отпуск работника. Отразить такие операции при работе в демонстрационных версиях практически невозможно, как раз из-за отсутствия интеграции между действующими системами СЭ.

Для всех случаев нетрудоспособности, независимо от причин ее возникновения: заболел сам сотрудник, заболел член семьи сотрудника, у сотрудника случилась травма на производстве или несчастный случай на месте где он работает, применяется одинаковый порядок расчета [6]. В то же время система налогообложения, которая применяется на данном предприятии, не играет никакой роли.

В том случае, если будет допущена ошибка при расчете пособия, у предприятия может возникнуть задолженность или переплата по налоговым и социальным выплатам, что приведет к начислению штрафных санкций. При проведении данного вида обучения необходимо объяснять слушателям детали происходящего и точную передачу информации в систему.

Например, период, который является базой для расчета больничного пособия, должен всегда составлять 2 календарных года, которые идут перед годом начала болезни [6]. Есть сложные ситуации. Например, инспектор отдела кадров находилась в отпуске по беременности и родам или в отпуске по уходу за ребенком с 2022 по 2023 годы. В 2024 году, выйдя из декрета, сотрудница заболела. Только тогда периоды можно заменить. 2022 и 2023 гг. бухгалтер может заменить на 2020 и 2022 гг.

Менять годы по своему усмотрению, мотивируя тем, что в них сотрудник получал заработную плату выше и размер выплат увеличится, нельзя.

Но и здесь есть исключение. Если сотрудница сначала находилась в отпуске по беременности и родам, потом в отпуске по уходу за ребенком с 2021 по 2023 год или вообще один декретный отпуск шел за другим, то тогда для расчета суммы оплаты по больничному листу можно взять 2019 и 2020 годы.

На практике очень часто возникают ситуации, которые нужно учитывать исключительно индивидуально, чтобы не пострадал ни сам сотрудник, ни организация (при возникновении ошибок). Например, работник организации может заболеть и оформить 2 больничных листа. И здесь все будет зависеть от того, являются ли все эти больничные листы первичными или один больничный является первичным, а второй – его продолжением. Разные ситуации приводят к разным вариантам расчетов и требуют дополнительных действий и взаимодействий с медицинскими учреждениями и с Социальным фондом.

Все вышеизложенное свидетельствует о необходимости применения новых подходов к формированию демонстрационных версий, на которых будет проходить обучение и подготовка специалистов к профессиональной деятельности.

В целом можно отметить, что при расчете сумм оплаты больничных листов следует проявлять внимательность, аккуратность и постоянную сверку данных.

В демонстрационных версиях бухгалтерских программ зачастую отсутствует возможность развития множества практических навыков и отражения специфических операций по фактам, возникающим в процессе финансово-хозяйственной деятельности организации.

Разработчикам демонстрационных версий бухгалтерских программ следует обратить внимание на данную проблему, возникающую в процессе подготовки специалистов кадрового дела и специалистов бухгалтерских служб. Включение в демонстрационные версии виртуальной опции обмена данными или виртуального создания документов, которые напрямую формируются через систему СЭДО, могли бы позволить полноценно демонстрировать весь функционал работы специализированных программ 1С ЗУП.

Исследование, проведенное автором, позволило сформулировать определенные выводы.

В настоящее время без применения компьютерной обработки данных при ведении кадрового, бухгалтерского и налогового учета практически немыслимо. Созданы и в полной мере функционируют инструменты, образующие взаимосвязанные пользовательские места, которые имеют строгую определенную функциональность и в то же время универсальны. Данные инструменты и средства повышают эффективность овладения студентами и слушателями знаний и навыков, которые абсолютно необходимы в их дальнейшей профессиональной деятельности. Кроме этого, применение бухгалтерских систем стимулирует у них интерес к выбранной специальности, тем самым повышая мотивацию.

Однако сегодня очевидно просматривается некая непроработанность демонстрационных версий бухгалтерских программ.

В целях углубленной подготовки специалистов кадрового, бухгалтерского и налогового учета в образовательных учреждениях необходимо применение специализированных программ, имеющих виртуальную интеграцию с контрагентами.

Введение таких виртуальных программ и получение возможности работы с виртуальным практическим материалом в учебном процессе, конечно, требует системного подхода и взаимодействия образовательных организаций разного уровня с разработчиками программ, но совершенно необходимо.

Библиографический список

1. Лапшина Е.В. *Бухгалтерский учет в инновационных технологиях образования*. Диссертация … кандидата экономических наук. Москва, 2009.
2. Кривых С.В., Кирпичникова А.В. *Кластерный подход в профессиональном образовании*: монография. Санкт-Петербург: ИНОВ, 2015.
3. Зубренкова О.А. Значение информационных технологий в бухгалтерской деятельности. *Вестник НГИЭИ*. 2011: 111–118.
4. Морозкина С.С., Брык В.Ю. Использование программных продуктов «1С» при организации учебного процесса на специальности «Бухгалтерский учет, анализ и аудит». *Экономические исследования и разработки, научно-исследовательский журнал*. 2022; № 6 (72): 62.
5. *Трудовой кодекс Российской Федерации* от 30.12.2001 N 197-ФЗ (ред. от 06.04.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/
6. *Об обязательном социальном страховании на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством*. Федеральный закон от 29.12.2006 N 255-ФЗ (последняя редакция). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64871/

References

1. Lapshina E.V. *Buhgalterskij uchet v innovacionnyh tehnologiyah obrazovaniya*. Dissertaciya … kandidata `ekonomicheskih nauk. Moskva, 2009.
2. Krivyh S.V., Kirpichnikova A.V. *Klasternyj podhod v professional'nom obrazovanii*: monografiya. Sankt-Peterburg: INOV, 2015.
3. Zubrenkova O.A. Znachenie informacionnyh tehnologij v buhgalterskoj deyatel'nosti. *Vestnik NGI`EI*. 2011: 111-118.
4. Morozkina S.S., Bryk V.Yu. Ispol'zovanie programmnyh produktov «1S» pri organizacii uchebnogo processa na special'nosti «Buhgalterskij uchet, analiz i audit». *`Ekonomicheskie issledovaniya i razrabotki, nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2022; № 6 (72): 62.
5. *Trudovoj kodeks Rossijskoj Federacii* ot 30.12.2001 N 197-FZ (red. ot 06.04.2024). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/
6. *Ob obyazatel'nom social'nom strahovanii na sluchaj vremennoj netrudosposobnosti i v svyazi s materinstvom*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2006 N 255-FZ (poslednyaya redakciya). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_64871/

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 37.013 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-140-143

Lazarev M.L., *Cand. of Sciences (Psychology), The Institute of Childhood of the Moscow Pedagogical State University (Moscow, Russia), E-mail: mlazarev@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING READINESS FOR LEARNING IN PRENATAL ONTOGENESIS THROUGH THE APPLICATION OF THE "SONATAL" METHOD. The article examines pedagogical conditions for the development of readiness for learning in prenatal ontogenesis using the "Sonatal" method. In modern conditions of pedagogical science development, the prenatal period is recognized as an important stage in the formation of a child's future cognitive and learning abilities. However, the practical use of learning stimulation methods at this stage remains insufficiently studied, which determines the relevance of this research. The "Sonatal" method, aimed at the comprehensive development of the child's potential capabilities while still in the womb, is analyzed in detail. The methodology includes musical, verbal, and tactile stimuli that help activate the fetus's sensory systems and form positive neurophysiological prerequisites for learning. Both quantitative and qualitative data collection methods are used in the study, including observation, questionnaires, and parent surveys, as well as an analysis of scientific literature on the topic. The study shows that the use of the "Sonatal" method helps improve the interaction between mother and child, which, in turn, fosters the emotional and cognitive development of the fetus. It was found that children exposed to this methodology demonstrate higher levels of readiness for learning in early childhood compared to a control group. The article discusses important pedagogical conditions, such as the harmonization of mother and child, the regularity of applying the methodology, and the emotional state of the mother, which contribute to the successful implementation of the "Sonatal" method. The authors emphasize the need for further interdisciplinary research to optimize and broadly implement this method in practice. The proper and regular application of this method is effective in forming readiness for learning even at the prenatal stage of child development.

Key words: **"Sonatal" method, prenatal education, pedagogical technology, ability to learn, child development**

М.Л. Лазарев*, канд. психол. наук, Институт детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва, E-mail: mlazarev@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ПРЕНАТАЛЬНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА "СОНАТАЛ"

В статье рассматриваются педагогические условия формирования готовности к обучению в пренатальном онтогенезе при использовании метода «Сонатал». В современных условиях развития педагогической науки пренатальный период признан важным этапом в формировании будущих когнитивных и обучаемых способностей ребенка. Однако практическое использование методов стимуляции обучаемости на данном этапе остается недостаточно изученным, что обусловливает актуальность данного исследования. Подробно анализируется метод «Сонатал», направленный на комплексное развитие потенциальных возможностей ребенка еще в утробе матери. Методика включает музыкальные, словесные и тактильные стимулы, которые помогают активизировать сенсорные системы плода и формировать позитивные нейрофизиологические предпосылки для обучения. В исследовании использованы как количественные, так и качественные методы сбора данных, включая наблюдение, анкетирование и опросы родителей, а также анализ научной литературы по теме. Исследование показало, что применение метода «Сонатал» способствует улучшению взаимодействия между матерью и ребенком, что, в свою очередь, формирует эмоциональное и когнитивное развитие плода. Было выявлено, что дети, подвергавшиеся воздействию данной методики, демонстрируют более высокие показатели готовности к обучению в раннем детском возрасте по сравнению с контрольной группой. В статье обсуждаются важные педагогические условия, такие как гармонизация матери и ребенка, регулярность применения методики и эмоциональная настроенность матери, которые способствуют успешной реализации метода «Сонатал». Авторы подчеркивают необходимость дальнейших междисциплинарных исследований для оптимизации и широкого внедрения данной методики в практику. Метод «Сонатал» при условии его правильного и регулярного применения может быть эффективным инструментом для формирования готовности к обучению еще на пренатальном этапе развития ребенка.

Ключевые слова: **метод «Сонатал», пренатальное воспитание, педагогическая технология, способность к обучению, развитие ребенка**

Современные исследования в области психологии и педагогики подтверждают значимость раннего периода жизни для формирования базовых навыков, которые впоследствии влияют на успешное обучение и развитие [1]. Пренатальный онтогенез рассматривается как важнейший этап подготовки к последующему обучению [2]. Метод «Сонатал» содержит комплексный подход, направленный на развитие психики и двигательной активности плода через воздействие музыкальных, звуковых стимулов, а также специфических упражнений [3]. Отмечается положительный эффект данного метода на состояние ребенка после рождения, его готовность к восприятию обучения [4]. Важность развития когнитивных функций и эмоциональной стабилизации на ранних этапах жизненного цикла ребенка становится все более очевидной в педагогических и медицинских исследованиях [5]. Применение таких методов, как «Сонатал», может создать условия для эффективного развития готовности к образованию на этапах дальнейшего взросления [6]. В условиях усложняющейся образовательной среды на начальных этапах обучения все большее значение приобретает готовность ребенка к восприятию новых знаний и навыков [7]. Подготовка к обучению ещё в пренатальном периоде посредством сенсорного и когнитивного стимулирования может стать перспективным направлением для повышения качества образования [8]. Исследование педагогических условий эффективности метода «Сонатал» в контексте формирования готовности к обучению имеет не только теоретическую значимость, но и может найти практическое применение в системах раннего развития и образования [9], а также в сфере подготовки будущих родителей и специалистов, работающих с новорождёнными [10]. Таким образом, актуальность исследования определяется необходимостью изучения возможностей и механизмов эффективного формирования готовности к обучению с самого раннего этапа – пренатального периода, что может оказывать мощное позитивное влияние на процесс взросления и последующее развитие личности ребенка.

Целью исследования является выявление педагогических условий, способствующих эффективному формированию готовности к обучению ребенка уже в пренатальном онтогенезе, с использованием метода «Сонатал», а также оценка влияния этого метода на когнитивное, эмоциональное и физическое развитие плода и его адаптационные способности в последующем обучении.

В рамках этой цели предполагается:

1. Изучить особенности воздействия метода «Сонатал» на психофизиологическое развитие плода.
2. Оценить влияние пренатальных образовательных программ на последующую готовность ребенка к обучению.
3. Разработать педагогические рекомендации по использованию метода «Сонатал» в практике раннего развития.
4. Проанализировать параметры, которые способствуют усилению эффективности метода для подготовки к успешному дальнейшему обучению.

Научная новизна. Представлено системное обобщение научных данных о возможности применения метода пренатального обучения для формирования когнитивных, эмоциональных и адаптационных способностей плода. Впервые проведен комплексный анализ влияния пренатальных образовательных программ на дальнейшую учебную готовность: исследуются специфические механизмы воздействия метода «Сонатал» на развитие психофизиологических процессов у плода и формирование навыков, необходимых для успешного обучения ребенка.

Теоретическая значимость заключается в том, что представлены новые теоретические положения о том, как пренатальный этап может стать ключевым фактором в успешной подготовке к дальнейшему обучению. Были выявлены и обоснованы основные факторы, влияющие на успешность пренатального учебного процесса. Результаты исследования предоставляют теоретическое обоснование для использования образовательных программ в период пренатального развития, что способствует расширению научной парадигмы в области раннего вмешательства в педагогическое воспитание ребенка.

Практическая значимость работы состоит в разработке и внедрении рекомендаций и методик, направленных на повышение эффективности пренатального и раннего детского развития. На основе результатов исследования были сформулированы конкретные рекомендации для будущих родителей по созданию благоприятной образовательной среды с целью поддержки здорового развития плода. Используя предложенные подходы, родители могут более эффективно взаимодействовать с будущим ребёнком на ранних этапах его жизни, что позволяет укреплять эмоциональные и когнитивные способности с самого начала. Итоги работы могут быть использованы в разработке образовательных программ и курсов для медицинских работников, акушеров, психологов и педагогов, которые работают с беременными женщинами. Эти программы помогут специалистам более эффективно организовывать и сопровождать процесс пренатального воспитания с учетом индивидуальных особенностей плода и его матери.

Методика «Сонатал», происходящая от латинских слов sonus («звук») и natal («рожденный»), предназначена для обучения будущих матерей методам коммуникации с плодом до момента его рождения. Она фокусируется на стимуляции моторной активности плода и его преждевременном психоэмоциональном развитии. Кроме того, «Сонатал» способствует подготовке женщины к процессу родов и воспитанию здорового потомства. Эта методика включает в себя регуляцию функций системы «мать – плод» посредством вокальных и речевых действий беременной, которые дополняются её прикосновениями к абдоминальной области и соответствующими физическими упражнениями.

Пренатальная гимнастика в рамках метода «Сонатал» охватывает комплекс специализированных упражнений, в числе которых находятся следующие категории:

- дыхательные упражнения,
- биоритмические, включающие элементы суточного ритма,
- вестибулярно-двигательные,
- тактильные,
- речевые и образные,
- упражнения, проводимые в водной среде.

Каждый из этих компонентов направлен на укрепление связи между матерью и ребёнком, обеспечивая эффективное взаимодействие, что способствует лучшей подготовке к родам и здоровому развитию ребёнка.

Оценка двигательной зрелости пренатального ребенка (мамалыша, по нашей терминологии). Для регистрации видов шевелений ребенка на занятии помимо Сонатал-теста была разработана специальная таблица (табл. 1).

Данные этой таблицы (разнообразие движений), а также фиксация мамой уровня активности шевелений и их количество в течение дня позволили оценивать уровень двигательной зрелости мамалыша.

Оценка коммуникативной зрелости мамалыша. Дневники наблюдений беременных женщин позволяли проводить наблюдения как за характером двигательной активности, так и за коммуникативными процессами развития пренатального ребенка. Особым жанром такого дневника являются «письма будущему ребенку».

«Привет, Дареныш! Наконец-то сегодня я решилась начать вести этот дневник. Не знаю, буду ли я вести его регулярно, но постараюсь. Позавчера тебе в животике исполнилось 23 недели. Это уже немало. Ты все чаще и сильнее шевелишься, говоришь о себе то толчками, то легкими движениями. Я отвечаю на твои движения прикосновениями к животу в том же месте, где ты меня толкнул. И порой ты отвечаешь мне. У нас с тобой заводится разговор «ты меня, а я тебя». И мне кажется, что ты меня слышишь, и, может быть, понимаешь. Я тебя люблю. Что кроется в этих словах для тебя и для меня? Мне сложно это сказать словами. Но сердцем своим я сейчас это тебе говорю».

Данные записи, а также многочисленные записи других беременных женщин демонстрируют ранние коммуникативные возможности пренатального ребенка (с 21–22 недель пренатальной жизни).

Таблица 1

Регистрация мамой шевелений своего мамалыша в Сонатал-школе (заполнена в виде примера)

Дата_____ФИО беременной_____неделя беременности_____

№ п/п	Виды шевелений	Количество в час	Ранги
1.	Точки	8	1
2.	Потягивания	7	2
3.	Повороты	6	3
4.	Прижимания	4	4
5.	раскачивания	3	5
6.	Надавливания	2	
7.	Ритмические движения	1	
8.	Касания	1	
9.	Бултыхания	1	
10.	Пинки	1	
11.	Перекаты	1	
12.	Поглаживания	1	
13.	Почесывания	1	
14.	Монотонные движения и т.д.	1	

В рамках исследования был проанализирован корпус из 135 анкетных карт, каждая из которых включала следующие пункты:

1. С какой недели беременности начали проявляться коммуникативные реакции у плода?
2. Какие временные интервалы дня наиболее благоприятствовали пренатальной коммуникации?
3. Какие конкретные внешние стимулы вызывали наиболее ярко выраженные коммуникативные реакции у ребенка?
4. При воздействии каких песенных стимулов, предъявляемых ранее, наблюдалась усиленная двигательная активность?

Зафиксированные данные позволили сформировать выводы относительно периода беременности, когда впервые была замечена коммуникативная активность между матерью и плодом (рис. 1).

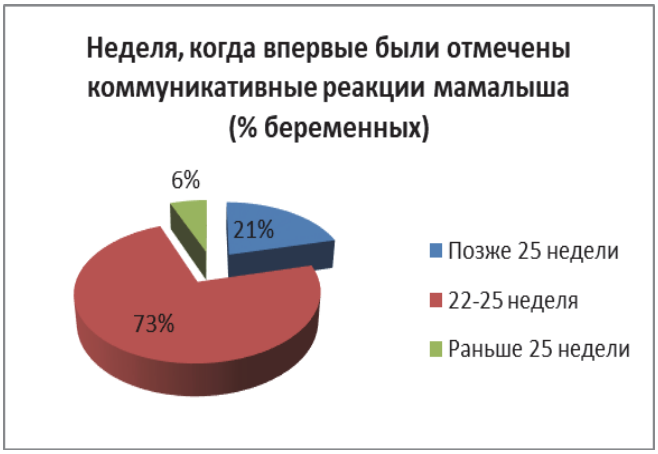


Рис. 1. Срок беременности, на котором впервые отмечается коммуникативная активность мамалыша

Оценка биоритмической зрелости мамалыша. Время суток, когда отмечается наиболее активная коммуникативная деятельность (рис. 2).

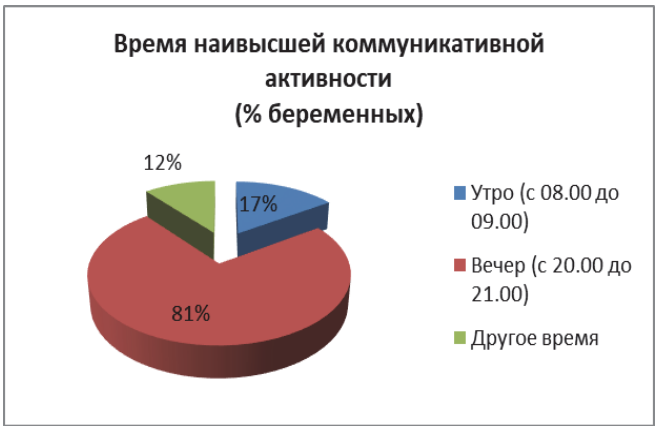


Рис. 2. Оценка биоритмической зрелости мамалыша. Время суток, когда отмечается наиболее активная коммуникативная деятельность

Оценка когнитивной зрелости мамалыша. Для фиксации всех исполненных с мамалышом во время беременности песен, а в том числе для понимания того, какие песенные программы исполняются и в каком объеме, был разработан *репертуарный план* (перечень песен в хронологическом порядке по мере первого исполнения). Кроме того, в результате пропевания с мамалышом пренатальных песен, в том числе их индивидуальной подборки с учетом результатов двигательного тестирования, формировался музыкальный ряд песен, которые составляют пренатальную музыкальную биографию (термин автора) ребенка (табл. 2).

Анализ двигательных реакций мамалыша на пропеваемые мамой песни и, в частности, выявление особого двигательного оживления (пренатального комплекса оживления (комплекс оживления – это особая эмоционально-двигательная реакция ребёнка, обращённая к взрослому. Термин был введён в 20-е годы XX в. Н.М. Щеловановым) – по нашей терминологии) [24; 25] на наиболее часто исполняемые песни, дало основание предполагать наличие у ребенка элементов пренатальной памяти.

В результате анализа данных, полученных в ходе исследования, было установлено 5 видов двигательных реакций пренатального ребенка:

1. Спонтанные шевеления. Разнообразие этих реакций по интенсивности, количеству, виду и местам прикосновения к животу было определено в группу «Двигательная зрелость»; 2. Избирательные двигательные реакции в ответ на разные сенсорные стимулы. Данный тип двигательных реакций (избирательная активность) был определен в группу «Эмоциональная зрелость»; 3. Комплексы двигательных реакций, возникшие в ответ на стимул, который уже предъявлялся ранее: фрагменты музыки и др. Данный тип реакций был обозначен как «пренатальный комплекс оживления», демонстрирующий элементы пренатальный памяти и определенный в группу «Когнитивная зрелость»; 4. Двигательная коммуникация – двигательные реакции, возникающие в ответ на внешние стимулы (тактильные, голосовые, звуковые, световые) и адекватные им по количеству и качеству). Определены в группу «Коммуникативная зрелость»; 5. Периоды двигательной активности в течение суток, демонстрирующие «биоритмическую зрелость».

При всей субъективности оценок развития пренатального ребенка с использованием данный шкалы, у беременной женщины (как показал многолетний опыт работы по методу «Сонатал») в руках появился важнейший инструмент наблюдений за развитием своего ребенка с возможностью осуществлять дополнительные виды пренатальных занятий в зависимости от показателей той или иной линии пренатального развития.

В целом результаты исследования позволяют говорить о том, что в пренатальном периоде онтогенеза ребенок демонстрирует целый спектр психических реакций, которые позволяют ему заготовить «впрок» те формы деятельности, которые потребуются ребенку после рождения,

При этом мама на основании наблюдений за мамалышом имеет возможность активизировать те или иные приемы и методы пренатального воспитания.

Таблица 2

Дородовая музыкальная биография ребенка

№	Неделя беременности первое исполнения	Вид и название кардио-сенсорной программы	Реакции пренатального ребенка	Количество последующих повторов
1..	20	Песня “Верхом на мячике”	Ритмичные точки	++++++++++++++++++++++++++++++ ++++++++++++
2.	25	Песня “Ляля”	Плавные покачивания	++++++++++++++++++++++++++++++++++
3.	36	Песня “Глажу деточку”	Ответные поглаживания	++++++++++++++++++++++++++++++ ++++++++++++++++++++++++++

Библиографический список

1. Bystron I., Blakemore C., Rakic P. Development of the human cerebral cortex: Boulder Committee revisited. *Nat Rev Neurosci*. 2008; № 9: 110–122.
2. Kostović I., Judaš M. Embryonic and fetal development of the human cerebral cortex. *Brain Mapping*. 2015; № 1: 167–175.
3. Kostović I., Jovanov-Milošević N., Radoš M., Sedmak G. and alt. Perinatal and early postnatal reorganization of the subplate and related cellular compartments in the human cerebral wall as revealed by histological and MRI approaches. *Brain Struct Funct*. 2014; № 1: 231–253.
4. Kostović I., Sedmak G., Judaš M. Neural histology and neurogenesis of the human fetal and infant brain. *Neuroim age*. 2019; № 188: 743–773.
5. Blanquie O., Kilb W., Sinning A., Luhmann H.J. Homeostatic interplay between electrical activity and neuronal apoptosis in the developing neocortex. *Neuroscience*. 2017; № 358: 190–200.
6. Салдаева К.В. Слуховые способности ребенка в пренатальном периоде развития. *Образовательный процесс*. 2018; № 5: 21–23.
7. Сидорова И.С., Никитина Н.А., Унанян А.Л., Агеев М.Б. Развитие головного мозга плода и влияние пренатальных повреждающих факторов на основные этапы нейрогенеза. *Российский вестник акушера-гинеколога*. 2022; № 22: 35–44.
8. Hadders-Algra M. The Neuronal Group Selection Theory: a framework to explain variation in normal motor develop ment. *Develop Med Child Neurol*. 2000; № 42: 566–572.
9. Edelman G.M. *Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection*. Basic Books, New York, 1987.
10. Sporns O., Tononi G., Edelman G.M. Theoretical neuroanatomy and the connectivity of the cerebral cortex. *Behav Brain Res*. 2002; № 135: 69–74.

References

1. Bystron I., Blakemore C., Rakic P. Development of the human cerebral cortex: Boulder Committee revisited. *Nat Rev Neurosci*. 2008; № 9: 110-122.
2. Kostović I., Judaš M. Embryonic and fetal development of the human cerebral cortex. *Brain Mapping*. 2015; № 1: 167-175.
3. Kostović I., Jovanov-Milošević N., Radoš M., Sedmak G. and alt. Perinatal and early postnatal reorganization of the subplate and related cellular compartments in the human cerebral wall as revealed by histological and MRI approaches. *Brain Struct Funct*. 2014; № 1: 231-253.
4. Kostović I., Sedmak G., Judaš M. Neural histology and neurogenesis of the human fetal and infant brain. *Neuroim age*. 2019; № 188: 743-773.
5. Blanquie O., Kilb W., Sinning A., Luhmann H.J. Homeostatic interplay between electrical activity and neuronal apoptosis in the developing neocortex. *Neuroscience*. 2017; № 358: 190-200.
6. Saldaeva K.V. Sluhovye sposobnosti rebenka v prenatal'nom periode razvitiya. *Obrazovatel'nyj process*. 2018; № 5: 21-23.
7. Sidorova I.S., Nikitina N.A., Unanyan A.L., Ageev M.B. Razvitie golovnogo mozga ploda i vliyanie prenatal'nyh povrezhdayuschih faktorov na osnovnye `etapy nejrogeneza. *Rossijskij vestnik akushera-ginekologa*. 2022; № 22: 35-44.
8. Hadders-Algra M. The Neuronal Group Selection Theory: a framework to explain variation in normal motor develop ment. *Develop Med Child Neurol*. 2000; № 42: 566-572.
9. Edelman G.M. *Neural Darwinism: The Theory of Neuronal Group Selection*. Basic Books, New York, 1987.
10. Sporns O., Tononi G., Edelman G.M. Theoretical neuroanatomy and the connectivity of the cerebral cortex. *Behav Brain Res*. 2002; № 135: 69-74.

Статья поступила в редакцию 08.07.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-143-146

***Antifeeva E.L.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Petrova D.G.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior teacher, Military Space Academy n.a. A.F. Mozhaysky (Saint Petersburg, Russia), E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

THE POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING PHYSICS. The article is devoted to the application of artificial intelligence in education. The contradictions between the use of artificial intelligence in education and the imperfection of the legal framework governing its use in the educational process are revealed. The imbalance in the use of artificial intelligence by students and teachers determines the need to develop teaching methods for individual disciplines, taking into account the current situation. Attention is drawn to the need for additional research on the impact of artificial intelligence on the intellectual development of students' personality. The main functions that can be transferred to artificial intelligence, and it will be able to successfully perform them, as well as educational functions that traditionally remain with the teacher, are considered. The strengths and disadvantages of artificial intelligence have been identified, as well as the need for specialists capable of developing artificial intelligence systems for certain areas of knowledge. Examples of the use of artificial intelligence in teaching physics at a university are given.

Key words: **artificial intelligence, artificial intelligence functions, teacher-assistant, adaptive testing, methodological support, evaluation system, data analysis**

***Е.Л. Антифеева**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: antifeeva-spb@yandex.ru*
***Д.Г. Петрова**, канд. пед. наук, доц., Военно-космическая академия имени А.Ф. Можайского, г. Санкт-Петербург, E-mail: darya_petrova@inbox.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ

Статья посвящена вопросам применения искусственного интеллекта в образовании. Выявлены противоречия между применением искусственного интеллекта в образовании и несовершенством правовой базы, регламентирующей его использование в образовательном процессе. Дисбаланс в использовании искусственного интеллекта обучающимися и преподавателями определяет необходимость разработки методик преподавания отдельных дисциплин с учетом сложившейся ситуации. Обращается внимание на необходимость проведения дополнительных исследований, посвященных влиянию искусственного интеллекта на интеллектуальное развитие личности обучающихся. Рассмотрены основные функции, которые могут быть переданы искусственному интеллекту, и он их сможет успешно выполнять, а также образовательные функции, которые традиционно останутся у педагога. Определены сильные стороны, недостатки искусственного интеллекта, а также потребность в специалистах, способных разрабатывать системы искусственного интеллекта для определенных областей знания. Приведены примеры использования искусственного интеллекта при обучении физике в вузе.

Ключевые слова: **искусственный интеллект, функции искусственного интеллекта, преподаватель-ассистент, адаптивное тестирование, методическое сопровождение, система оценки, анализ данных**

Одними из наиболее интересных и спорных вопросов, связанных с развитием информационных технологий, являются вопросы влияния искусственного интеллекта на человеческий интеллект, проблемы и риски, которые при этом возникают, и, соответственно, вопрос возможности использования искусственного интеллекта в образовании, а именно дисбаланса в использовании искусственного интеллекта в образовании.

Актуальность темы обусловлена тем, что однозначного ответа на вопросы правомерности применения искусственного интеллекта в образовании, рисков, которые могут при этом возникнуть, нет, и данная проблема требует незамедлительного всестороннего изучения, а также глубоких исследований этой области в целом. При рассмотрении вопросов влияния искусственного интеллекта на различные области человеческого бытия необходимо провести всесторонние исследования, затрагивающие области не только когнитивных наук, психологии, но также и педагогики, включая область методики преподавания различных дисциплин, в частности, при разработке программ обучения различного уровня [1].

Целью исследования было проведение всестороннего анализа вопросов правомерности применения искусственного интеллекта в образовании, а также функций, которые он может эффективно выполнять, для определения возможных форм и преимуществ использования искусственного интеллекта в работе преподавателя.

Основные задачи исследования, которые необходимо было решить для достижения поставленной цели, можно разделить на три части:

1. Определение нормативно-правовой базы, регламентирующей внедрение искусственного интеллекта в образование;
2. Определение преимуществ и недостатков применения искусственного интеллекта в образовательном процессе;
3. Рассмотрение возможности использования искусственного интеллекта при обучении физике в вузе.

Научная новизна исследования определяется не только самим новейшим форматом цифрового обучения, который приходит в образование (искусствен-

ный интеллект, нейросети и пр.), но и противоречием между применимостью этого формата в образовании и недостаточной изученностью проблемы искусственного интеллекта в целом.

Теоретическая значимость данного исследования определяется выявленным несовершенством правовой базы, определяющей возможность применения искусственного интеллекта в учебном процессе, а также недостаточной изученностью вопросов влияния искусственного интеллекта на развитие личности обучающегося.

Практическая значимость исследования заключается в выявленном нами противоречии, которое заключается в том, что искусственный интеллект применяется в учебном процессе (причем обучающиеся значительно опережают учителей в работе с искусственным интеллектом), в то время как методическая база, определяющая объем и формат применения искусственного интеллекта в образовании, отсутствует. Это говорит о необходимости дальнейших исследований в области психологии и педагогики.

Материалами и методом исследования стал теоретический анализ методических и научных источников, опубликованных в различных изданиях, а также анализ работы образовательных организаций, в которых в образовательном процессе преподавателями и обучающимися используется искусственный интеллект. Ряд проблем, выявленных в результате этого анализа, стал основой данного исследования [2; 3].

Относительно дискуссии влияния искусственного интеллекта на естественный человеческий интеллект, ответ может быть только однозначным – влияет! Как новое явление цифровой эры, в которой работают новые правила, применяется новый тип обработки информации и обратной связи, искусственный интеллект становится частью общественного мышления. И, в связи с этим, возникает вопрос – в какой мере и в каком объеме возможно применение искусственного интеллекта в области образования, когда мы имеем дело с интеллектуальным развитием личности обучающегося?

Еще одним вопросом применения искусственного интеллекта является вопрос «готово ли общество к использованию искусственного интеллекта в образовательном процессе?» Дискуссии о правомерности применения искусственного интеллекта в различных областях постоянно ведутся на всех образовательных площадках. Основная проблема состоит в том, что ввиду стремительного внедрения искусственного интеллекта в различные сферы жизни, юридический инструмент, определяющий правомерность применения искусственного интеллекта в любых сферах жизнедеятельности (включая и образование), не разработан, и, соответственно, границы его применимости в сфере образования устанавливаются самими руководителями и преподавателями учебных заведений по их собственному усмотрению.

К общим вопросам, связанным с возможностями применения искусственного интеллекта, можно отнести уточнение образовательных функций, которые могут быть переданы искусственному интеллекту, и функций, которые традиционно останутся у педагога [4; 5; 6].

При рассмотрении этого вопроса стоит отметить, что искусственный интеллект не способен на социально-эмоциональный контакт, вдохновение, эмпатию и прочие духовные проявления. Основой искусственного интеллекта, по крайней мере сегодня, остается процесс поиска математической функции, удовлетворяющей каким-либо условиям. Исследования, проведенные командой Сбера, показали, что мозг человека по-разному реагирует на обучение и контакты, происходящие онлайн, и на общение живого человека с живым человеком. Общение через «экран» уменьшает роль и влияние обратной связи. Общение с роботом-ассистентом подчас не требует интеллектуальной нагрузки и сводится только к правильной формулировке задачи.

Говоря о функции ассистента, которую чаще всего приводят как пример искусственного интеллекта, всегда надо понимать, что ассистент – это техническое средство, а не человек. И его роль, как правило, сводится к обобщению речи и поиску аналогий (паттернов), на основе которых будет строиться некая математическая модель.

Нейронные сети, модели машинного обучения, искусственный интеллект – это все математические модели, которые работают на принципах теории вероятности, математической статистики. И основная задача этих моделей – это выявление паттернов в данных.

Несмотря на то, что сфера применимости искусственного интеллекта в образовании достаточно широка, в основном, его полем является адаптивное тестирование, у которого имеется масса положительных качеств, а именно:

– возможность оценить уровень подготовленности каждого испытуемого с минимальной погрешностью;

– определение уровня знаний каждого обучающегося по определенным темам;

– минимальное влияние дополнительных факторов на результаты теста (потеря интереса, отвлечение, утомление, беспокойство);

– мотивированность участников тестирования (участники нацелены на успешное прохождение теста и уверены в своих силах).

На основе адаптивного тестирования искусственный интеллект может сформировать индивидуальную траекторию обучающегося. Анализ результатов тестирования поможет найти проблемные места, разделы учебной программы, которые были освоены недостаточно.

Еще одной функцией искусственного интеллекта может стать автоматизация проверки заданий.

Сегодня выполнение обучающимися заданий в рамках самостоятельной работы подчас сводится к нахождению выполненных заданий в сети Интернет. Особенно это заметно на примере физики и математики. Складывается ситуация, когда обучающийся пытается доказать, что он не списал, а преподаватель должен доказать обратное. Примерно такая же ситуация и с гуманитарными науками: обучающийся вводит в поисковик вопрос и списывает развернутый ответ на него.

И здесь, проявляется помощь преподавателю как в разработке самих индивидуальных заданий для обучающихся по различным дисциплинам, так и в их автоматической проверке с использованием искусственного интеллекта. А это может стать именно тем инструментом, который поможет поднять эту часть учебной нагрузки на более высокий уровень, соответствующий уровню развития цифровых технологий. Генерирование заданий с учетом уровня индивидуальной подготовленности обучающих поможет сделать само домашнее задание более интегративным, персонализированным, а его выполнение переведет в новый цифровой формат.

К сожалению, сегодня наблюдается некоторый дисбаланс в оценке и взгляде на использование искусственного интеллекта в образовательных учреждениях. В рамках Петербургского международного образовательного форума, были представлены результаты исследования применения искусственного интеллекта в средних учебных заведениях. На вопрос «используете ли Вы искусственный интеллект в процессе обучения» утвердительно ответили 64% обучающихся и 24% преподавателей. Для объективности результатов исследования выборка преподавателей и обучающихся была произведена из одних учебных заведений. Таким образом, результаты показали, что обучающиеся гарантированно опережают преподавателей по работе с искусственным интеллектом и нейросетями, и не учитывать это нельзя, точно также, как и невозможно остановить внедрение самого искусственного интеллекта в образовательный процесс.

Анализ работы преподавателей Санкт-Петербурга показал, что наиболее часто используют искусственный интеллект в образовательном процессе преподаватели иностранного языка. Этому есть логическое объяснение – несмотря на то, что есть прекрасные русскоязычные платформы, в которых применяется адаптивное тестирование, все-таки большая часть платформ разработана именно на английском языке. Работа на этих платформах стандартная – тестирование с развернутой обратной связью; «наговаривание» текста, его распознавание, превращение в письменный текст или оценочное суждение; разработка индивидуальных тренажеров, отвечающих проблематике, заданной обучающемуся. И если первые два пункта применения искусственного интеллекта в учебном процессе отражают оценочные функции, и в этом вопросе есть некоторые неоднозначности ввиду отсутствия объективных инструментов оценки тестов, написанных с использованием генеративных чатов, то разработка индивидуальных тренажеров может в последующем стать частично обучающей функцией искусственного интеллекта.

Относительно применения генеративных чатов в образовании, стоит сказать, что анализ работ, выполненных обучающимися с использованием генеративных чатов, показал подчас не только достаточно низкий уровень самих работ, но и непонимание обучающимися содержания выполненной ими работы. Таким образом, генеративные чаты могут использоваться как инструмент, но не при написании текста.

Еще одной функцией искусственного интеллекта может стать полезная для преподавателя персонализированная обратная связь, самонастраивающиеся системы и паттерны, срабатывающие на занятии, выявленные и разработанные на основе анализа самого занятия.

Что отличает работу ассистента преподавателя, да и искусственного интеллекта в целом, от работы самого преподавателя – это отсутствие человеческого поведения, использование обратной связи, социально-эмоциональной составляющей интеллекта. Джон Хетти установил в своем мета-анализе, что обратная связь имеет очень большой эффект на результативность образовательного процесса. И если преподаватель может вдохновить, разделить с учениками радость от процесса познания, поддержать в случае неудачи, то искусственный интеллект не может проявить эмпатию, сожаление, горечь неудачи, т.е. все, что связано с эмоциональной сферой человеческого общения.

На Московском международном салоне образования (ММСО-2024) был анонсирован ассистент-учитель, который разработал СБЕР, а именно СБЕР-образование. Полезность данного продукта в развитии интереса к личности самого преподавателя. Работа ассистента основывается на выявлении паттернов, которые имеют положительный отклик как с позиции эмоциональной атмосферы на занятии, так и продуктивности самого образовательного процесса. Ассистент выступает дополнением преподавателя, выдает обратную связь и фиксирует положительные моменты занятия. Анализ работы ассистента-преподавателя может стать полезным дополнением для самокоррекции. Но несмотря на то, что технология ассистента-преподавателя уже успешно разработана, оценку занятия может выполнять только человек.

Разработка плана занятия и рабочего плана искусственным интеллектом уже применяется некоторыми педагогами. Единственное ограничение при такой работе – искусственный интеллект составляет план – блоки занятия, а вот содержание этих блоков должен делать человек.

Переходя к вопросу образования взрослых, использование искусственного интеллекта возможно в системе переквалификации, самообразования, а также при обучении педагогов, менеджеров и специалистов, будущая работа которых будет связана с коммуникацией. В рамках корпоративного обучения искусственный интеллект может стать мощным инструментом ввиду того, что эффективность такого обучения, как правило, может оцениваться бизнес-показателями. Обучающимися вузов уже применяются продукты, позволяющие с помощью нейросетей распознавать устную речь и переводить ее в письменный текст (конспект лекций).

Таким образом, положительных моментов применения искусственного интеллекта в образовании достаточно много:

– удобный сбор обратной связи;
– персонализация;
– легкий доступ к полезным данным;
– автоматизация рутинных процессов;
– Генерация контекста;
– быстрое вовлечение обучающихся.

В области высшего образования, особенно в таких сложных дисциплинах, как физика, искусственный интеллект предоставляет преподавателям новые возможности как при подготовке к занятиям, так и непосредственно в процессе обучения. Рассмотрим основные из них в контексте тех трудностей, с которыми на данном этапе развития технологий и системы образования связана их реализация.

1. Генерация тестов и автоматическая проверка заданий. Здесь надо отметить, что физика – это фундаментальная наука, которая изучает широкий спектр явлений и процессов. Формализовать все эти знания в виде, пригодном для использования искусственного интеллекта, является весьма трудоемкой задачей. Разработка тестовых заданий по физике для обучающихся вузов требует глубокого понимания предметной области и способности учитывать многочисленные факторы. ИИ-системы в данной ситуации испытывают сложности с распознаванием тонких смысловых оттенков, что может привести к созданию некорректных или неоднозначных тестовых вопросов.

Накладывает свой отпечаток и ограниченность «базы знаний» нейросетей, доступных преподавателю. Современные ИИ-системы, как правило, обучаются на ограниченных наборах данных, что может приводить к пробелам в их «знаниях» по физике.

Например, GigaChat от Сбера среди вопросов теста по теме «Квантовая природа электромагнитного излучения» для 2 курса политехнического вуза предлагает следующий: «*Как называется закон, согласно которому энергия кванта электромагнитного излучения определяется частотой этого излучения*?». В качестве правильного ответа предлагается «*Планка закон*», что с научной точки зрения некорректно. В этом же тесте на вопрос «Какова формула Планка для энергии электромагнитной волны?» предлагаются следующие варианты ответа:

a) $E = h\nu$;
b) $E = hc/\lambda$;
c) $E = \frac{hc}{\lambda}$;
d) $E^2 = h\nu$.

Правильный ответ по версии искусственного интеллекта – b). Но, во-первых, формула Планка в квантовой физике значительно сложнее и не для энергии ЭМВ. Во-вторых, первые три ответа идентичны и отличаются исключительно записью формулы для энергии кванта.

Еще один немаловажный фактор, который следует учитывать при генерации тестов при помощи искусственного интеллекта – неоднозначность при оценке сложности заданий. Определение оптимального уровня вопросов по физике является непростой задачей даже для опытных преподавателей, поскольку эта характеристика очень сильно зависит от приоритетов обучения по той или иной специальности, уровня начальной подготовки обучающихся, целей, преследуемых преподавателем при проведении тестов и т.п. Как результат, системы искусственного интеллекта могут некорректно оценивать сложность заданий, что, в свою очередь, приведет к созданию тестов, не соответствующих уровню подготовки обучающихся.

2. Интерактивные симуляции и виртуальные лаборатории. В последнее время использование различные симуляции физических явлений и виртуальных лабораторных работ довольно распространено в вузах России. Высшее образование особенно продвинулось в этом направлении после 2020 года, когда все были вынуждены массово внедрять технологии дистанционного обучения. Тем не менее, интеграция систем искусственного интеллекта в эти инструменты все еще находится на начальном этапе. В основном, симуляции основаны на традиционных алгоритмах и не обладают возможностями адаптации и персонализации.

Разработка и внедрение высококачественных интерактивных симуляций и виртуальных лабораторий требуют существенных инвестиций в создание соответствующей инфраструктуры. Сюда входят расходы на аппаратные средства, программное обеспечение и подготовку квалифицированных кадров. Важно, чтобы симуляции отражали реальные физические процессы и позволяли обучающимся получить адекватное представление о предмете изучения. Некачественные симуляции могут привести к искажению знаний и формированию неправильных представлений о физических явлениях. Именно поэтому для создания и «обучения» нейросетей нужны специалисты, способные разработать системы искусственного интеллекта, способные корректно моделировать физические процессы и адаптироваться к различным стилям обучения.

Для преодоления этих проблем использования искусственного интеллекта для создания интерактивных симуляций и виртуальных лабораторий необходимо тесное сотрудничество между разработчиками систем искусственного интеллекта и преподавателями физики, выступающими в качестве экспертов.

Также стоит отметить, что внедрение интерактивных симуляций и виртуальных лабораторий требует переосмысления традиционных методик преподавания. Преподавателям необходимо освоить новые подходы к обучению, адаптировать существующие учебные планы под возможности новых технологий.

3. Чат-боты и виртуальные ассистенты, которые могут отвечать на вопросы обучающихся, предоставлять дополнительную информацию по теме. Однако при всей привлекательности этой идеи, ее реализация связана с рядом проблем, связанных как с самими системами ИИ, так и с особенностями их использования именно при обучении физике в вузе. Ниже рассмотрим основные из них.

Эффективность чат-бота напрямую зависит от качества данных, на которых он «обучен», и от качества алгоритмов, используемых для обработки информации. Если данные неполные или содержат ошибки, то ответы чат-бота также будут неточными. Чат-боты могут генерировать ответы, которые выглядят убедительно, но фактически являются неверными, что может привести к формированию у обучающихся ложных представлений о физических явлениях.

Так, например, GigaChat в качестве основного источника физической информации использует Википедию, которая не считается утвержденной учебной литературой и использование которой недопустимо в качестве источника истинных физических знаний для будущих инженеров.

Другая проблема связана с тем, что чат-боты, хотя и способны генерировать тексты и решать некоторые задачи, все еще могут испытывать трудности с интерпретацией многозначных вопросов, абстрактных понятий и неоднозначной формулировки задач. В результате, ответы чат-бота могут быть неточными, неполными или даже вводящими в заблуждение, что может негативно сказаться на процессе обучения физике.

Использование чат-ботов для проверки знаний обучающихся путем тестирования не позволяет адекватно оценить глубину понимания физических концепций. Они не могут определить, насколько хорошо обучающийся сможет применить полученные знания в новых ситуациях и решить нестандартные задачи.

Развитие технологий искусственного интеллекта происходит независимо от того, готова система образования к этому или нет. Соответственно, вопрос «будет или нет искусственный интеллект применяться в процессе обучения» уже не стоит. Вопрос в том, как быстро это будет происходить [7; 8].

Всестороннее исследование, в рамках которого были рассмотрены и проанализированы работы ведущих специалистов в области искусственного интеллекта, работа ММСО-2024, Петербургского международного образовательного форума, материалы конференций и научные статьи, анализ работы преподавателей различных учебных заведений Санкт-Петербурга, позволило судить, с одной стороны, о полноте проведенного исследования и достижении поставленной цели. С другой стороны, выявленные в результате исследования риски применения искусственного интеллекта в образовании, требуют всестороннего изучения.

Основные выводы, которые были сделаны в результате исследования, на основе анализа поставленных в исследовании задач, следует разделить на две большие группы:

1. Открытыми остаются вопросы правомерности искусственного интеллекта и вопросы этики. Когда мы говорим о применении искусственного интеллекта, мы говорим о применении технологий, которые могут влиять на психическое и эмоциональное здоровье обучающихся (это в большей мере относится к различным средним учебным заведениям). Без доказанной безопасности сгенерированных продуктов, без доказанной надежности и валидности этих инструментов, в отсутствие правовой базы их применения, подходить к применению этих продуктов необходимо максимально осторожно. Необходимо проводить исследования в этой области для того, чтобы совершенствовать как сам продукт, так и разработку законодательных актов, которые будут регламентировать использование искусственного интеллекта в образовании.

2. Применению искусственного интеллекта при обучении физике в вузе на данном уровне его развития (а то, что он развивается – это наша реальность) дать однозначный положительный ответ нельзя. Искусственный интеллект может выполнять множество функций: автоматизировать проверку заданий, персонализировать обучение, помогать преподавателю при разработке различной документации и создавать интерактивные курсы. Но разработка учебных продуктов самим искусственным интеллектом требует обязательной коррекции.

Перспектива дальнейших исследований в области искусственного интеллекта определяется стремительным развитием как самих технологий, так и широким спектром их применимости, и, в данном случае, мы говорим не только об образовании. Переход в сферу искусства, создание картин и текстов с применением нейросетей дает широчайшие возможности для всестороннего развития обучающихся. Отдельно стоит отметить перспективность применения искусственного интеллекта при разработке программ инклюзивного образования.

Библиографический список

1. Дитковская И.Э. Технологии искусственного интеллекта в персонализированном образовании в контексте философии личностного образования. *Universum: общественные науки*. 2024; № 3 (106): 32–34.
2. Зимин Ю.С., Каспаров И.В., Строганов Д.А. Искусственный интеллект в образовании: поиск сбалансированной модели использования. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; Т. 15. № 1-2: 418–423.
3. Коляда М.Г., Бугаева Т.И., Искусственный интеллект как движущая сила совершенствования и инновационного развития в образовании и педагогике. *Информатика и образование*. 2019; № 10 (309): 21–30.
4. Архипов П.А., Десяева Н.Д. Искусственный интеллект в образовании – конкурент или помощник учителя? *Hominum*. 2024; № 1 (13): 16–33.
5. Геращенко И.Г., Геращенко Н.В. Искусственный интеллект в образовании как педагогическая инновация. *Инновации в образовании*. 2024; № 3: 65–71.
6. Герасимова Т.Д., Конюшенко С.М. Применение искусственного интеллекта в образовании. *Лучшие практики общего и дополнительного образования по естественно-научным и техническим дисциплинам*. Калининград, 2024: 94–102.
7. Разбегаев П.В., Искусственный интеллект в образовании: вызовы и возможности. *Математические методы и информационно-технические средства*. 2023: 241–246.
8. Гамбеева Ю.Н., Глотова А.В. Искусственный интеллект как часть концепции современного образования: вызовы и перспективы *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2021; № 10 (163): 10–16.

References

1. Ditkovskaya I.`E. Tehnologii iskusstvennogo intellekta v personalizirovannom obrazovanii v kontekste filosofii lichnostnogo obrazovaniya. *Universum: obschestvennye nauki*. 2024; № 3 (106): 32-34.
2. Zimin Yu.S., Kasparov I.V., Stroganov D.A. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: poisk sbalansirovannoj modeli ispol'zovaniya. *Russian Journal of Education and Psychology*. 2024; T. 15. № 1-2: 418-423.
3. Kolyada M.G., Bugaeva T.I., Iskusstvennyj intellekt kak dvizhuschaya sila sovershenstvovaniya i innovacionnogo razvitiya v obrazovanii i pedagogike. *Informatika i obrazovanie*. 2019; № 10 (309): 21-30.
4. Arhipov P.A., Desyaeva N.D. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii – konkurent ili pomoschnik uchitelya? *Hominum*. 2024; № 1 (13): 16-33.
5. Geraschenko I.G., Geraschenko N.V. Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii kak pedagogicheskaya innovaciya. *Innovacii v obrazovanii*. 2024; № 3: 65-71.
6. Gerasimova T.D., Konyushenko S.M. Primenenie iskusstvennogo intellekta v obrazovanii. *Luchshie praktiki obschego i dopolnitel'nogo obrazovaniya po estestvenno-nauchnym i tehnicheskim disciplinam*. Kaliningrad, 2024: 94-102.
7. Razbegaev P.V., Iskusstvennyj intellekt v obrazovanii: vyzovy i vozmozhnosti. *Matematicheskie metody i informacionno-tehnicheskie sredstva*. 2023: 241-246.
8. Gambeeva Yu.N., Glotova A.V. Iskusstvennyj intellekt kak chast' koncepcii sovremennogo obrazovaniya: vyzovy i perspektivy *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2021; № 10 (163): 10-16.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-146-148

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

FACTORS INFLUENCING TEACHERS' CAREER SATISFACTION. Career satisfaction as individuals' subjective evaluations of their own careers can be seen as the main component of career success in the actual labor market. Research on teaching career satisfaction has examined different occupational groups, but teachers are still the underrepresented category. The research problem of this inquiry is how higher school teachers perceive the factors of teacher career satisfaction. To compile the empirical research data qualitative content analysis method is used. The findings of the major domains presented are discovered using the method of the interview. During the course of this study, it is found that for teachers, in particular, job satisfaction is influenced by: external factors (university management and a favorable climate within the educational organization, social factors of the institution's status and the educational technologies used); internal factors (promoting student achievement and self-development). In conclusion, the author distinguishes the following factors of career satisfaction: emotional connection to work, favorable working conditions, psychological state and emotional background, personal characteristics, and skills, which help to feel career satisfaction, control emerging emotions, recognize them and respond accordingly.

Key words: **teachers, career satisfaction, factors, higher education, impact, interview, achievement**

О.Н. Анюшенкова, *ст. преп. кафедры английского языка и профессиональной коммуникации, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: onanyushenkova@fa.ru*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ СВОЕЙ КАРЬЕРОЙ

Удовлетворенность карьерой можно рассматривать как основной компонент успеха на реальном рынке труда (субъективная оценка людьми своей собственной карьеры). Исследования удовлетворенности карьерой проводились по различным профессиональным группам, но преподаватели вузов и учителя по-прежнему являются недостаточно представленной категорией. Проблема данного исследования – как педагоги высшей школы воспринимают факторы удовлетворенности своей карьерой. Для сбора эмпирических данных исследования использовался метод качественного контент-анализа, а результаты были получены с использованием метода интервью. В ходе проведения данного исследования было выявлено, что для преподавателей, в частности, на удовлетворенность работой влияют внешние факторы (университетское руководство и благоприятный климат внутри образовательной организации, социальные факторы статуса учреждения и применяемых образовательных технологий) и внутренние факторы (содействие достижениям учащихся и их саморазвитию). В заключении автором были выделены следующие факторы удовлетворенности карьерой: эмоциональная связь с работой, благоприятные условия труда, психологическое состояние и эмоциональный фон, личностные характеристики и навыки, которые помогают ощущать удовлетворенность карьерой, контролировать возникающие эмоции, распознавать их и соответствующим образом реагировать.

Ключевые слова: **преподаватели, удовлетворенность карьерой, факторы, высшее образование, влияние, интервью, достижения**

Актуальность данного исследования заключается в том, что оно обращает внимание на удовлетворенность карьерой педагогов, которая часто остается недостаточно изученной. Удовлетворенность преподавателей карьерой и работой имеет решающее значение из-за ее связи с производительностью труда, физическим и психическим здоровьем, карьерным продвижением и тесно взаимосвязана с успеваемостью и достижениями их учеников. Данные этого исследования могут быть использованы для решения значимых практических задач и разработки стратегий, направленных на повышение уровня удовлетворенности карьерой среди преподавателей.

Цель исследования заключается в выявлении факторов, влияющих на удовлетворенность преподавателя высшей школы своей карьерой.

Для достижения данной цели следует выделить следующие задачи:

1. Изучить имеющуюся литературу и исследования в данной области.
2. Выявить факторы, определяющие успех педагогической карьеры.
3. Осуществить сбор эмпирических данных посредством интервью с использованием метода качественного контент-анализа.
4. Проанализировать полученные данные и предложить рекомендации по дальнейшему исследованию данной темы.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что были выделены основные факторы удовлетворенности карьерой педагогов высшей школы.

Практическая значимость данной работы состоит в том, что удовлетворенность карьерой можно рассматривать как основной компонент карьерного успеха на реальном рынке труда и как субъективную оценку людьми своей собственной карьеры.

Научная новизна исследования состоит в том, что в ходе исследования были выявлены внутренние и внешние факторы, влияющие на удовлетворенность работой преподавателей вузов.

Теории карьерного успеха предполагают, что концептуализация удовлетворенности карьерой является контекстуализированным явлением. Удовлетворенность карьерой определяется как эмоциональная ориентация работника, выполняющего рабочие роли, как пережитое удовлетворение, положительное эмоциональное состояние при оценивании самостоятельной профессиональной деятельности. Согласно Аккермансу и Кубашу [1], тема удовлетворенности карьерой в основном исследуется и оценивается как показатель субъективного карьерного успеха.

Удовлетворенность карьерой, как субъективная оценка людьми своей собственной карьеры, можно рассматривать как основной компонент карьерного успеха на реальном рынке труда. Удовлетворенность карьерой и работой имеет решающее значение для производительность труда, физическое и психическое здоровье и карьерное продвижение педагогов, что, в свою очередь, взаимосвязано с учебными достижениями их учеников.

Педагоги, недовольные своей работой, демонстрируют меньшую приверженность работе, негативно влияют на мотивацию учеников через эмоциональное заражение, не могут удовлетворить потребности своих учеников в автономии и компетентности. Для педагогов на удовлетворенность работой влияют контекстуальные факторы – организационные, межличностные или личные уровни: внешние факторы административного руководства и климата, социальные факторы статуса учреждения, внутренние факторы содействия достижениям учеников и их саморазвитию.

В настоящее время лишь незначительная часть научной литературы изучает взаимодействие между эмоциональным интеллектом учителей и удовлетворенностью карьерой. Исследования удовлетворенности карьерой проводились по различным профессиональным группам, но педагоги по-прежнему являются недостаточно представленной категорией. Спурк, Абеле и Волмер [2] предполагают, что для различных исследовательских целей может быть важно измерять индивидуальные карьерные цели или ценности в качестве дополнительного параметра при анализе степени удовлетворенности карьерой. Удовлетворенность карьерой – это удовлетворение, которое человек получает от основных аспектов своей карьеры, включая обучение, развитие и продвижение [2]. Воспринимаемая работниками удовлетворенность карьерой отражает то, что они думают о своих ролях, достижениях и успехе на профессиональном поприще.

Успех профессиональной карьеры включает как объективные, так и субъективные критерии. Объективный успех обычно зависит от «ориентиров» оценки успеха, которые можно сравнить с другими людьми. Определения субъективного успеха не так однозначны и включают в себя такие показатели, как субъективная оценка своей карьеры, оценка восприятия собственной карьеры другими людьми и связанные с этим эмоциональные реакции [3].

Однако, успешная карьера и успех, достигнутый в жизни, рассматриваемый как объективный фактор, не обязательно связан с чувством удовлетворения. Обычно он состоит из не так легко идентифицируемых и ощутимых субъективных аспектов, таких как психологическое состояние, эмоциональный фон в профессиональной деятельности, личное благополучие и все, что совместимо с личными ценностями. Связь между удовлетворенностью карьерой и этими факторами очень тесная, поэтому удовлетворенность карьерой необходимо изучать с точки зрения личных качеств и приоритетов каждого индивидуума.

Факторы удовлетворенности карьерой можно разделить на внутренние и внешние. Внутренние факторы связаны с индивидуальными субъективными реакциями на карьеру, то есть индивидуальным восприятием успешной карьеры. Внешние факторы могут включать в себя: опыт работы, рост заработной платы, наставничество, гибкий рабочий график и возможности карьерного роста. Было замечено, что внутренние факторы больше мотивируют людей выбирать профессию педагога, а внешние поддерживают мотивацию работать в образовательном учреждении.

Согласно исследователям С.Д. Брауну и Р.В. Ленту, факторы, определяющие успех карьеры, можно разделить на три группы [4]:

1) черты личности, то есть соответствие индивидуума профессиональным требованиям понимается как основа успешной карьеры;

2) теории эволюции анализируют предсказуемые проблемы и испытания, которые должен преодолеть взрослеющий человек. При этом исследуется баланс между работой и другими социальными ролями, а также социальное влияние на пути развития карьеры индивидуума;

3) черты и развитие объединены в социально-когнитивных теориях, которые исследуют проявления интересов, способностей, ценностей и пути развития карьеры индивидуума.

Исследователи, которые анализировали удовлетворенность педагогов своей работой, определяют ее как общую удовлетворенность, которая оценивается путем анализа интереса, креативности, полезности и сложности работы. Было обнаружено, что такие личные качества, как снисходительность, честность и открытость опыту напрямую связаны с удовлетворенностью карьерой, а удовлетворенность педагогов образовательных учреждений определяется общей удовлетворенностью другими сферами их жизни, психическим здоровьем и эмоциональной приверженностью организации. Сотрудники, которые чувствуют себя удовлетворенными своей работой, как правило, проявляют большую лояльность к организации.

Зеффан [5], исследуя взаимосвязь между удовлетворенностью работой и уровнем приверженности организации, определил, что они тесно связаны. Удовлетворенность работой обеспечивает доверие и влияет на гордость за организацию, в которой человек работает. Однако, следует отметить, что приверженность должна быть взаимной, как для работника, так и для работодателя. В таком случае преобладает атмосфера взаимного доверия, и студенты чувствуют уверенность, которая укрепляет их чувство принадлежности к Alma Mater. Кроме того, доверие между всеми участникам образовательного процесса в вузе положительно связано с профессиональным отношением, коллективной эффективностью и сотрудничеством педагогов. Маэле и Хутте [6] выявили положительную связь между удовлетворенностью работой педагогов и уверенностью студентов, родителей/представителей и административного персонала.

Удовлетворенность работой анализировалась учеными с использованием демографических показателей: возраста, пола и уровня педагогической квалификации. Результаты исследования показали, что женщины-преподаватели, работающие с более высокой рабочей нагрузкой, испытывают больший стресс на работе, особенно из-за конфликтных ситуаций из-за поведения учеников, сложностей в управлении аудиторией и факторов профессиональной эффективности. Педагоги с лучшими навыками менеджмента, владеющие более эффективными стратегиями обучения, чувствуют большую удовлетворенность от педагогической работы.

Различные внутривузовские процессы, такие как возможности роста карьеры, комфортные условия труда, коллегиальность сотрудников, административная поддержка, позитивное поведение студентов, а также расширение прав и возможностей преподавателей – положительно связаны с удовлетворенностью своей работой. Переменные процессы: надзор, поддержка администрации, отношения с коллегами, отношения с родителями/представителями учащихся, нехватка времени и дисциплина также связаны с удовлетворенностью работой педагога и мотивацией к уходу с работы.

Профессиональная деятельность педагогов насыщена взаимодействием со многими заинтересованными сторонами, что требует от них большого внимания и эмоциональных ресурсов. Педагогам необходимо уметь владеть собой и управлять своими эмоциями, проявлять энтузиазм, скрывать разочарование, неопределенность, а порой и страх. Им необходимо создать эмоционально благоприятный климат, в котором ученики должны и могут учиться, поэтому им необходимо развивать навыки управления аудиторией, создавать позитивный климат, который поощряет у студентов положительные чувства принадлежности к группе, повышает их участие и уровень вовлеченности в процессы обучения.

Указанные качества педагогов усиливаются навыками эмоционального интеллекта. Когнитивный компонент удовлетворенности карьерой состоит из решений и убеждений преподавателей о своей работе, а эмоциональный компонент состоит из чувств и эмоций, связанных с работой. Масрек, Осман, Хамис и Пайман [7] создали модель удовлетворенности работой, состоящей из четырех кластеров: ***само-осведомленность, самоуправление, социальная осведомленность и управление отношениями.***

1. Само-осведомленности имеет три измерения: понимание своих эмоций, самооценка, уверенность в себе. Было обнаружено, что эмоциональная осведомленность влияет на производительность работы и самооценку за достижения. Между этими компонентами и удовлетворенностью работой существует положительная связь.

2. Кластер самоуправления состоит из шести компонентов: самоконтроль, надежность, честность, адаптивность, нацеленность на достижение, инициатива.

3. Третий кластер включает эмпатию, ориентацию на служение и организационную осведомленность. Эмпатия особенно важна, когда работа связана с взаимодействием с другими людьми. Данные авторы проследили положительную связь между социальной осведомленностью и удовлетворенностью работой.

4. Четвертый кластер, управление отношениями, состоит из восьми компонентов: образование, влияние, коммуникация, управление конфликтами, лидерство, катализатор изменений, нетворкинг, командная работа и сотрудничество. Существует положительная связь между управлением отношениями и удовлетворенностью работой [7].

Поскольку удовлетворенность работой является решающим фактором удовлетворенности карьерой, можно сказать, что эмоциональный интеллект взаимодействует с удовлетворенностью карьерой. По мнению Лопеса, Гревала, Кадиса и Доловея [8], эмоциональный интеллект положительно коррелирует с удовлетворенностью работой и обратно пропорционален неблагоприятным эффектам на работе. Педагоги с высоким эмоциональным интеллектом способны совмещать рабочие обязанности с участием в других организационных вопросах. Эмоциональный интеллект – это конструкт, который определяет успех в личной и общественной жизни, а также в профессиональной практике. У педагогов с низким эмоциональным интеллектом чаще возникают дилеммы относительно дальнейшего поведения в стрессовых ситуациях, они чаще сталкиваются с противоречиями, чувствуют себя в ситуациях хрупкости, нестабильности, берут на себя большую ответственность за результаты, беспокоятся на работе и имеют менее открытые отношения с коллегами и учениками. Все эти проблемы сильно влияют на качество образования.

Для исследования факторов удовлетворенности преподавателей высшей школы своей карьерой была выбрана следующая стратегия исследования. Основным методом сбора данных было выбрано частично структурированное

интервью. Участники исследования были ознакомлены с целью и методами исследования. Первоначально респондентам было предложено ответить на общие вопросы: каков стаж педагогической работы, уровень педагогической квалификации и с какими курсами/направлениями они работают в высшей школе. Интервью записывались с согласия респондентов. Этот метод сбора данных был выбран для точного фиксирования содержания разговора, стиля речи респондента и выражения им эмоций во время разговора.

Интервью были направлены на получение информации, которая помогла бы исследователям полностью понять отношение преподавателя к своей карьере или его ситуацию. В полуструктурированных интервью были представлены открытые вопросы, которые позволили раскрыть опыт и мнение участников исследования. Преимуществом подобного интервью является получение аутентичной информации от участников.

Выборка опроса состояла из 30 педагогов. Преподаватели, участвующие в исследовании, имели педагогические квалификации: преподаватель, старший преподаватель, доцент и профессор. Педагогический стаж их работы составляет от трех до двадцати семи лет. Участники исследования работают со студентами 1–3 курсов экономических и юридических факультетов. Участники исследования были ознакомлены с целью исследования, проблемой и как будут использоваться данные, полученные в ходе исследования. Интервью проводились в соответствии с принципом конфиденциальности: настоящее имя участника исследования или иная информация, позволяющая его идентифицировать, не разглашается. Использовался целенаправленный отбор единиц выборки с использованием метода отбора «снежный ком», когда педагог, участвующий в исследовании, рекомендовал другого человека, с которым было бы уместно поговорить по анализируемой теме. Участникам исследования удалось установить эмпатию, уважение и профессионализм, основанные на доброжелательности.

Анализ результатов проводился параллельно со сбором данных, которые анализировались после каждого интервью.

После обработки результатов исследования были выявлены несколько общественных, организационных и личностных факторов удовлетворенности карьерой педагога. Анализируя ответы участников исследования, можно сделать вывод, что они выразили свою общую удовлетворенность своей карьерой, поскольку умеют конструктивно общаться с учащимися, коллегами и администрацией вуза, а в работе преподавателя они особенно необходимы. Респонденты отметили, что навыки управления отношениями помогают им управлять конфликтами, работать в команде и испытывать чувство удовлетворенности своей карьерой, обеспечивая эффективную коммуникацию и выстраивая отношения.

Анализируя данные исследования, было отмечено взаимодействие между само-осознанностью, социальной осведомленностью и удовлетворенностью карьерой. Само-осознанность и навыки социальной осведомленности полезны, так как обладание этими способностями помогает объективно оценивать себя, доверять себе и другим, быть чутким.

Респонденты отметили, что навыки самоменеджмента помогают ощущать чувства достижения, что обеспечивает лучшее качество работы и большую удовлетворенность карьерой. По мнению участников исследования, педагогу на работе важно распознавать и контролировать эмоции, поскольку это помогает предвидеть и предотвратить конфликты, что является важным и необходимы условием для успешного педагога.

Умение распознавать потребности других людей помогает испытывать положительные эмоции и принимать правильные решения в сложных ситуациях и позитивно реагировать на обстоятельства и ситуации. Эти способности также помогают преподавателям чувствовать удовлетворение от карьеры.

Одни респонденты отметили, что их мотивация к педагогической карьере побуждается их личными качествами, получаемыми положительными эмоциями и удовлетворенностью работой. Другие педагоги указали, что их мотивируют возможности профессионального развития и самореализации, устойчивая команда, эффективная командная работа, дружеские взаимоотношения, поддержка коллег.

Отвечая на вопрос о качествах и навыках, необходимых для успешной карьеры педагога, участники исследования подтвердили, что эмоциональный интеллект связан с удовлетворенностью карьерой. Также, они выделили следующие качества и навыки, необходимые педагогу для ощущения себя «на правильном месте»: толерантность, профессионализм, интуиция, хорошее настроение, навыки самоменеджмента, терпение, уважение, креативность, ответственность, открытость, гибкость, любопытство, а также способность преодолевать проблемные моменты, такие как грусть, эмоциональное истощение и выгорание. Результаты исследования показывают, что чем больше педагоги переживают положительных эмоций на работе, тем сильнее их удовлетворенность своей работой и карьерой.

В заключение необходимо отметить, что данное исследование имеет ограничения, поскольку результаты исследования представляют только определенную исследовательскую группу, чьи субъективные ощущения относительно факторов, влияющих на их профессиональную педагогическую карьеру, анализировались и оценивались.

Автор данной статьи имеет твердое убеждение о теоретической и практической значимости удовлетворенности преподавателя своей карьерой и считает, что полученные результаты могут быть использованы в образовательных учреждениях для разработки программ, которые позволят увеличить удовлетворенность работой преподавателей и создать более успешную и эффективную образовательную систему.

Библиографический список / References

1. Akkermans J., Kubasch S. Trending topics in careers: a review and future research agenda. *Career Development International*. 2017; Vol. 22, № 6: 586–627.
2. Spurk D., Abele A.E., Volmer J. The Career Satisfaction Scale in Context: A Test for Measurement Invariance Across Four Occupational Groups. *Journal of Career Assessment.* 2015; Vol. 23, № 2: 191–209.
3. Shockley K.M., Ureksoy H., Rodopman O.B., Poteat L.F., Dullaghan T.R. Development of a new scale to measure subjective career success: A mixed-methods study. *Journal of Organizational Behavior.* 2016; Vol. 37:128–153.
4. Brown S.D., Lent R.W. *A social cognitive view of career development and counseling. Career development and counseling: Putting theory and research to work.* New York: Wiley, 2005.
5. Zeffane R. Pride and Commitment in Organizations: Exploring the Impact of Satisfaction and Trust Climate. *Organizacijų vadyba sisteminiai tyrimai.* 2009; Vol. 51: 163–176.
6. Maele D.V., Houtte M.V. The role of teacher and faculty trust in forming teachers' job satisfaction: Do years of experience make a difference? *Teaching and Teacher Education.* 2012; Vol. 28, №. 6: 879–889.
7. Masrek M.N., Osman M.A.F., Khamis Y., Paiman M.J. The Relationship Between Emotional Intelligence and Job Satisfaction: The Case of Malaysian Information Technology Professionals. *International Journal of Multidisciplinary and Current Research.* 2014; Vol. 2: 1106–1111.
8. Lopes P.N., Grewal D., Kadis J., Gall M., Salovey P. Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work. *Psicothema.* 2006; Vol. 18, № 1: 132–138.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 37.01+378.44 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-148-152

Bazelyuk V.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: bazeliukvv@susu.ru*
Popova E.A., *Doctor of Sciences (Economics), Senior Lecturer, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: popovaea@susu.ru*
Romanova A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: romanovaav@susu.ru*

FORMATION AND ASSESSMENT OF THE LEADERSHIP POTENTIAL OF A SPORTS MANAGER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING. In the article, from the standpoint of professional training within the framework of institutional economic theory as applied to pedagogical theory and practice, a generalized innovative model of the mechanism for forming the leadership potential of a sports manager in the process of professional training is developed. Based on the developed model, an algorithm for assessing the formation of the leadership potential of a sports manager is presented, which provides for the analysis of key areas of assessment in the field of: mobilization of efforts, stress resistance, competitiveness, self-confidence in uncertain situations, positive interaction with colleagues at work, socio-cultural factors of self-development, business activity. Various schools of forming strategies for developing the leadership potential of a sports manager as applied to the process of professional training are considered. A scheme for assessing the selected school for developing a strategy for developing the leadership potential of a sports manager in the process of professional training is presented.

Key words: **leadership, potential, assessment, modeling, organizational culture, management, sports manager, professional training**

В.В. Базелюк, *д-р пед. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: bazeliukvv@susu.ru*
Е.А. Попова, *д-р экономических наук, доц., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: popovaea@susu.ru*
А.В. Романова, *канд. пед. наук, доц., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: romanovaav@susu.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье с позиций профессиональной подготовки в рамках институциональной экономической теории применительно к педагогической теории и практике разработана обобщенная инновационная модель механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки. На основе разработанной модели представлен алгоритм оценки сформированности лидерского потенциала спортивного менеджера, предусматривающего анализ ключевых направлений оценки в следующих сферах: мобилизации усилий, стрессоустойчивости, конкурентоспособности, уверенности в себе в неопределенных ситуациях, позитивного взаимодействия с коллегами по работе, социокультурных факторов саморазвития, деловой активности. Рассмотрены различные школы формирования стратегий развития лидерского потенциала спортивного менеджера применительно к процессу профессиональной подготовки. Представлена схема оценки выбранной школы разработки стратегии развития лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: **лидерство, потенциал, оценка, моделирование, организационная культура, менеджмент, спортивный менеджер, профессиональная подготовка**

В последние годы развития спортивной индустрии действительно наблюдается изменение парадигмы управления в ее различных сферах, включая систему управления спортивным менеджментом [1]. Развитие технологий, изменение предпочтений пользователей и увеличение конкуренции требуют от менеджеров новых подходов и методов ведения профессиональной деятельности [2].

В этой связи процесс профессиональной подготовки спортивного менеджера предусматривает необходимое включение элементов аналитики данных, маркетинга, пользовательского опыта и управления рисками.

Отсюда, одной из приоритетных задач профессиональной подготовки становится формирование лидерского потенциала спортивного менеджера как важнейшего условия достижения эффективности результатов его профессиональной деятельности.

Рассмотрим несколько ключевых аспектов, связанных с формированием лидерского потенциала спортивного менеджмента в процессе профессиональной подготовки.

Парадигма педагогического управления в спортивной сфере включает в себя множество концептуально-практических элементов, которые взаимосвязаны между собой и создают условия для эффективного функционирования спортивной организации, накопления ее методико-цифрового обеспечения управления и развития ее корпоративной культуры: деловой и организационной.

Отсюда следует, что процесс профессиональной подготовки спортивного менеджера требует обоснования обозначенных элементов корпоративной культуры, предусматривающей становление и развитие нестандартного творческого мышления спортивного менеджера – лидера, оценки данных и внедрение на этом основании инноваций в спортивной сфере.

Пусковым механизмом реализации данной парадигмы выступает институт социокультурного развития и управленческие педагогические действия лидеров в сфере спортивного менеджмента, которые формируются этим институтом. Этот подход, на наш взгляд, в отличие от реализации привычных управленческих стереотипов, способствует развитию креативного и экономического мышления, а также повышает навыки решения различных профессиональных задач, что, в свою очередь, приводит к синергетическому эффекту благодаря оптимальному использованию потенциала спортивной организации: ее руководства, агентского центра, организации культурно-строительного менеджмента.

Таким образом, целевая ориентация исследования состоит в разработке обобщенной инновационной модели механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки и на этой основе описания алгоритма оценки сформированности лидерского потенциала спортивного менеджера.

Приоритетными задачами исследования являлись: анализ классификации видов и направлений формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки; описание алгоритма оценки сформированности лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки; представлении схемы оценки выбранной школы разработки стратегии развития лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки.

Результаты исследования и их обсуждение определяются структурной декомпозицией, разработанной обобщенной инновационной моделью механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки, отраженной на рисунке 1.

Архитектура модели базируется на институте социокультурного развития и управленческих действиях спортивных менеджеров-лидеров, определенных данным институтом.

Новизна исследования состоит в разработке и научном обосновании обобщенной модели механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки.

Теоретическая значимость проведенного исследования заключается в анализе классификации видов и направлений формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки; описании алгоритма оценки сформированности лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки; представлении схемы оценки выбранной школы разработки стратегии развития лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки.

Практическая ценность исследования состоит в том, что применение разработанной обобщенной модели позволяет существенным образом повысить уровень сформированности лидерского потенциала спортивного менеджера и может быть использовано в массовой образовательной практике профессиональной подготовки будущего спортивного менеджера к предстоящей профессиональной деятельности в условиях современного рынка спортивной индустрии.

Содержание социокультурного развития должно быть обязательно рационально-определенным, поскольку профессиональная деятельность спортивного менеджера-лидера часто осуществляется в условиях нестабильной экономической среды, как внутренней, так и внешней по отношению к спортивной организации. Поэтому спортивному менеджеру необходимо уметь рационально анализировать ситуацию; самостоятельно расширять свои знания, умения и навыки; и понимать особенности организационной культуры с позиций ее дешифровки и возможностей изменения с целью активного осуществления процессов формирования лидерского потенциала в нужном направлении. К числу других факторов его успешной деятельности следует также отнести: образование в области экономического управления; желание работать в сфере спортивного менеджмента и личные качества, определяющие возможности такой деятельности, в основе которой лежат навыки управления менеджерской деятельностью по результатам.



Рис. 1. Обобщенная инновационная модель механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки

С позиций институциональной экономической теории алгоритм поведения спортивного менеджера-лидера определяется прежде всего: видением перспективы (угроз и возможностей с позиций данного хозяйствующего субъекта); управлением проектом перемен; оценкой эффективности процесса формирования лидерского потенциала. Ключевую роль в этом процессе занимает его образ (мышление, профессиональные качества, психомотивационный механизм управленческой деятельности).

Нами в процессе исследования выделены три параметра, определяющие суть лидерского потенциала системы спортивного менеджмента, которые необходимо учитывать в процессе его профессиональной подготовки. Это: параметры спроса на менеджерские услуги, параметры социокультурной среды и параметры

успешной реализации управленческих услуг (умелым управлением, учетом мотивации, четким распределением ролей и ответственности, реакцией на изменение социокультуры).

В ходе исследования уточнена классификация видов и направлений формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки. В этом плане следует отметить, что понятие «формирование» представляет собой процесс (процесс постоянного перехода от одного режима функционирования к другому – среди доступных вариантов, при котором достигается более эффективное восприятие внешней средой изменений результатов деятельности за счет преобразования функциональной специализации основных подсистем и характеристик материальной основы). Процесс этих преобразований осуществляется в рамках спортивного менеджмента, возглавляемого лидером организации, роль которого может играть сам ее руководитель.

Для оценки более обоснованного выбора путей перехода спортивной организации от одного режима функционирования к другому (более эффективному) уточнена классификация видов и направлений формирования лидерского потенциала спортивного менеджера (таблица 1).

Помимо существующих признаков классификации данное формирование предлагается группировать по охвату среды управленческой деятельности спортивного менеджера и скорректированной для этого «системе оценки «ЛПСМ» (лидерского потенциала спортивного менеджера).

Данная оценка охватывает все важнейшие компоненты лидерского потенциала и позволяет в процессе ее осуществления объективно измерять результаты принимаемых управленческий решений и соответствие последних установленным целям и задачам. Значительную роль при этом играет и исполнение самих функций управления формированием лидерского потенциала спортивного менеджера. При этом важен состав не только функций, но и процедур формирования (без привлечения и с привлечением внешних сил). Как следует из схемы (рисунок 2), кроме квалификации, этики и деловой культуры к спортивному менеджеру-лидеру предъявляются и требования, связанные с его организационным мышлением (эти требования он скорее предъявляет к себе сам, поскольку их трудно проконтролировать). Следует отметить, что именно они определяют возможность «работать» по слабым сигналам, иметь чувство опасности, соблюдать нормы морали менеджерской деятельности. Такого рода мышление позволяет ему настраиваться на перспективную деятельность в интересах своей организации. Помимо должностных обязанностей, возлагаемых на спортивного менеджера-лидера, он несет также в установленных законом случаях уголовную, гражданско-правовую, административную ответственность [3].

С этой точки зрения его мышление является сложным явлением, уникальным психологическим и социально-экономическим феноменом, который представляет собой целостную характеристику управленческого труда. Содержание этого труда определяется не только профессиональной, но и организационной культурой. Основа деловой культуры включает в себя ценности, которые организуются в систему, которую мы называем «системой ценностных ориентиров».

Таблица 1

Классификация видов и направлений формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки

Признак классификации	*Вид (направление) реструктуризации*
1. Задача формирования	Выход из кризиса Укрепление лидерства
2. Связь с реорганизацией хозяйствующего субъекта	Предполагающая реорганизацию Не предполагающая реорганизацию
3. Связь с институтом социокультурного развития	Связанная с процедурой банкротства Не связанная с процедурой банкротства
4. Характер управления	Стратегическая Тактическая
5. Охват среды управления	Внутренняя Внешняя
6. Менеджерская деятельность	Финансовая Производственная Маркетинговая Кадровая
7. Предпринимательская деятельность в сфере реструктуризации	Реструктуризация экономической безопасности Реструктуризация организационной культуры Реструктуризация капитала
8. Стратегическая направленность	Изменения структуры функционального поля Качественные преобразования
9. Пути выхода из кризиса	Реструктуризация управленческой деятельности Реструктуризация бизнеса
10. Организационное видение	Интеграция с другими хозяйствующими субъектами Дезинтеграция

Организационная культура понимается нами как совокупность ключевых ценностей, правил поведения, неформальных соглашений и норм, связанных с мотивацией трудовой деятельности и распределением власти в социальной и экономической системе [4].

Этот набор коллективных представлений формируется в группе во время решения задач по реструктуризации в процессе адаптации к внедряемой культуре спортивного менеджмента, представленной командой специалистов, которая в совокупности образует так называемый «агентский центр».

Разделение культуры на деловую и организационную является важным аспектом, отражающим результаты нашего исследования [5]. Мы полагаем, что основным критерием для такого разделения культур управления являются отношения, связанные с властью в данной социально-экономической системе.



Рис. 2. Алгоритм оценки лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки

При меньших расхождениях между руководителем и коллективом вертикальные (властные) отношения оказывают менее значительное влияние, в то время как горизонтальные (культурные) отношения, касающиеся процессов принятия решений и долгосрочных целей, становятся более важными. В этом контексте культура роли и культура задачи в совокупности определяют рамки расширения культуры управления, которая, в свою очередь, формирует два типа мышления: наступательное и оборонительное.

Назовем далее основные школы разработки стратегии формирования «ЛПСМ». Эти стратегии, представленные в таблице 2, имеют отношение к концептуальной модели исследуемого нами вопроса.

Названные выше школы представляют собой теоретические подходы к оценке и формированию лидерского потенциала системы спортивного менеджмента (и дают, в соответствии с отмеченным, типичный инструментарий поддержки соответствующих управленческих решений). В тоже время, их выбор должен быть верифицирован практикой достижения системы целей и ответов на запросы внешней среды [6].

На рисунке 3 представлена схема оценки выбранной школы разработки стратегии формирования «ЛПСМ». Соответствующая программа формируется исходя из следующих критериев: приоритетов использования рыночных возможностей, основных (целеполагающих) направлений развития конкретного хо-

Таблица 2

Основные школы разработки стратегий лидерского потенциала спортивного менеджмента

Наименование школы	*Инструментарий*	*Авторский вклад в развитие школы*
1. Школа планирования	SWOT-анализ	И. Ансофф, П. Лоранс, Дж. Стейнер
2. Сциентическая школа	Моделирование сценария «рост доли рынка»	Х. Гешка
3. Школа позиционирования	Рыночная матрица	М. Портер, Мак-Кинен
4. Школа предпринимательства	Предпринимательский менеджмент	Г. Минцберг
5. Школа обучения	Теория стержневых компетенций	Ч. Линдблом, Дж. Куинн, К. Прохалад, Г. Хэмел
6. Школа власти	Согласование интересов	М. Зольд, М. Бергер, А. Макмиллан, Р. Фримен
7. Школа культуры	Развитие качественно новой корпоративной культуры	С. Фельдман, Дж. Барни
8. Школа конфигурации	Теория квантового скачка	Г. Минцберг
9. Школа внешней среды	Адаптация к внешним изменениям	Д. Миллер, У. Тейлор, А. Ван де Вен
10. Школа дизайна	Сознательное мышление	А. Чандлер, К. Эндрюс

зяйствующего субъекта, наличие потенциала реструктуризации (менеджмента, имеющего отношение к инновациям и инвестициям).

В процессе оценки решается вопрос о необходимости перехода к другой школе (из цикла школ, представленных ранее в табл. 2). В этом плане интерес представляет рис. 3.

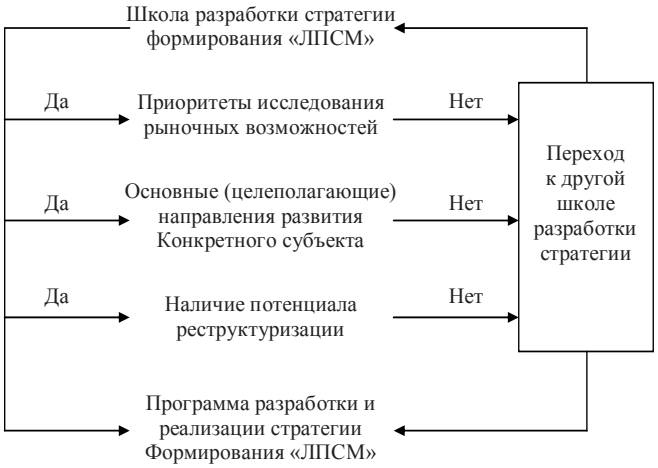


Рис. 3. Схема оценки выбранной школы разработки стратегии развития лидерского потенциала спортивного менеджера (ЛПСМ) в процессе профессиональной подготовки

В качестве обобщения опишем спортивную организацию в виде субмоделей, каждая из которых по-своему раскрывает направления его реструктуризации формирующей направленности, необходимые для формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки.

Основные субмодели спортивной организации предпринимательского типа в процессе профессиональной подготовки спортивного менеджера можно рассматривать через призму различных аспектов её функционирования, включая финансовые, юридические и операционные элементы. Рассмотрим, что может включать субмодель спортивной организации хозяйствующего субъекта:

– правовой статус: спортивная организация как хозяйствующий субъект должна иметь законную регистрацию и соответствовать законодательству страны, в которой она работает;

– финансовая модель: важной характеристикой является финансовая устойчивость и способность генерировать прибыль, это может охватывать такие аспекты, как: структура доходов, уровень затрат, финансовые резервы и управление рисками;

– маркетинговая стратегия: в данной субмодели важно использование различных маркетинговых методов для привлечения клиентов, например, рекламные кампании, программы лояльности, офферы и акции;

– операционные процессы: прием предложений, технологические решения (онлайн-платформы, мобильные приложения), обработка данных и аналитика для оценки рисков;

– человеческий капитал: организация должна формировать команду профессионалов, способных принимать обоснованные решения и обеспечивать высокий уровень сервиса, а также обучение и развитие персонала, формирование корпоративной культуры;

– международные аспекты: если спортивный менеджер работает в международном масштабе, необходимо учитывать и особенности регулирования в других странах;

– регулирование и соблюдение норм: менеджерская деятельность подлежит строгому контролю, и организация должна гарантировать соответствие следующим критериям: защита прав потребителей, соблюдение норм по выплатам.

Рассмотрение и анализ этих элементов в процессе профессиональной подготовки спортивного менеджера позволяют ему сформировать необходимое стратегическое видение по вопросу: каким образом спортивная организация как хозяйствующий субъект функционирует в предпринимательской сфере, адаптируясь к требованиям рынка и обеспечивая свою устойчивость, что в дальнейшем позволит на высоком профессиональном уровне реализовывать выработанную стратегию в практике профессиональной деятельности.

Обобщенная инновационная модель механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера в процесс профессиональной подготовки прошла свою апробацию с будущими спортивными менеджерами и показала свою высокую эффективность.

На основе разработанного алгоритма оценки лидерского потенциала спортивного менеджмента был проведен сравнительный анализ результатов сформированности лидерского потенциала спортивного менеджера до начала исследования и после реализации описанной в исследовании обобщенной модели (таблица 3).

Таблица 3

Уровень сформированности лидерского потенциала будущего спортивного менеджера в процессе профессиональной подготовки

Группы оценивания	*Уровни сформированности лидерского потенциала*					
	Констатирующий этап			*Контрольный этап*		
	низкий (%)	*средний (%)*	*высокий (%)*	*низкий (%)*	*средний (%)*	*высокий (%)*
К	70	30	–	66	33	1
ЭК	72	28	–	2	75	23

Результаты контрольного этапа исследования показали, что в контрольных группах начальные показатели уровня сформированности лидерского потенциала у будущих спортивных менеджеров не претерпели существенных качественных изменений. В то же время у студентов экспериментальных групп произошел переход от более низкого уровня сформированности лидерского потенциала к более высокому уровню на основе выбранных критериев (показателей) ключевых направлений оценки лидерского потенциала спортивного менеджмента

Заключение, выводы, обобщения.

1. Обобщенная инновационная модель механизма формирования лидерского потенциала спортивного менеджера (ЛПСМ) в процессе профессиональной подготовки базируется на институте социокультурного развития и управленческих действиях спортивных менеджеров-лидеров, определенных данным институтом и включает в себя ключевые направления оценки в сфере: мобилизации усилий, стрессоустойчивости, конкурентоспособности, уверенности в себе в неопределенных ситуациях, позитивного взаимодействия с коллегами по работе, социокультурных факторов саморазвития, деловой активности.

2. Алгоритм действий по формированию ЛПСМ в процессе профессиональной подготовки включает в свой состав следующие элементы (блоки): рыночные цели и задачи, ее внутреннее и внешнее конкурентное положение; декомпозиция культуры с позиций оценки перспектив деятельности; процесс изменения культуры антикризисного управления (развитие профессионального потенциала команды спортивных менеджеров и их организационное обеспечение); межличностные и межгрупповые взаимодействия, а также неформальные связи.

3. Оценка ЛПСМ – важная задача руководителя спортивной организации. Это своего рода антикризисный потенциал, способствующий успеху в деятельности спортивной организации. Именно с этих позиций в работе рассмотрено данное обоснование лидерства, поддерживающее целенаправленный стратегический процесс развития конкретной спортивной организации.

4. С позиций формирования ЛПСМ в процессе профессиональной подготовки следует выделить ряд инновационных направлений деятельности спортивного менеджера: бизнес-планирование, антикризисная инвестиционная стратегия, различного рода разделение и выделение функциональных подразделений спортивного менеджмента в самостоятельные бизнес-единицы (центры финансовой ответственности).

Библиографический список

1. Неверкович С.Д., Логинов В.В., Попова А.Ф., Попова А.А. *Социокультурное пространство современного российского спорта: монография*. Москва: Спорт-Человек, 2024.
2. Неверкович С.Д., Попова А.А., Попова А.Ф. *Спортивно-педагогический менеджмент: монография*. Москва: Российская академия образования, 2022–2023; Ч. 2.
3. *Основы антикризисного управления*. Под ред. А.Н. Ряховской. Москва: ИЭАУ, 2001.
4. Попова Е.А., Анисимов Г.В. *Экономика и культура антикризисного управления*: монография. Челябинск: ЮУрГУ, 2022.
5. Попов А.Н., Павлов Н.И. Комплексный контроль в подготовке высококвалифицированных спортсменов. *Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация*. 2023; Т. 8, № 4: 61–67.
6. Платонов В.М. *Стратегия антикризисного управления и реструктуризация промышленных предприятий*. Челябинск: ЮУрГУ, 2004.

References

1. Neverkovich S.D., Loginov V.V., Popova A.F., Popova A.A. *Sociokul'turnoe prostranstvo sovremennogo rossijskogo sporta: monografiya*. Moskva: Sport-Chelovek, 2024.
2. Neverkovich S.D., Popova A.A., Popova A.F. *Sportivno-pedagogicheskij menedzhment: monografiya*. Moskva: Rossijskaya akademiya obrazovaniya, 2022-2023; Ch. 2.
3. *Osnovy antikrizisnogo upravleniya*. Pod red. A.N. Ryahovskoj. Moskva: I`EAU, 2001.
4. Popova E.A., Anisimov G.V. *`Ekonomika i kul'tura antikrizisnogo upravleniya*: monografiya. Chelyabinsk: YuUrGU, 2022.
5. Popov A.N., Pavlov N.I. Kompleksnyj kontrol' v podgotovke vysokokvalificirovannyh sportsmenov. *Fizicheskaya kul'tura. Sport. Turizm. Dvigatel'naya rekreaciya*. 2023; T. 8, № 4: 61-67.
6. Platonov V.M. *Strategiya antikrizisnogo upravleniya i restrukturizaciya promyshlennyh predpriyatij*. Chelyabinsk: YuUrGU, 2004.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-152-154

Bekoeva M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, North Ossetian State University named after K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: bekoevamarina@mail.ru*

MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN MODERN CONDITIONS. The article is devoted to a topical scientific and pedagogical problem – managing the development of creative thinking in primary school students in modern conditions. In conditions of the modern information society, it is impossible to imagine the life of an individual without such an important component as creative thinking. Considering creative thinking as a significant factor in the formation of personality, the ability to formulate one's thoughts, recognition of individual status in society, the author comes to the conclusion that it acts as a driver of new discoveries in various spheres of human activity, especially at a turning point in its development. The article proves the thesis that the pedagogical potential of a comprehensive school teacher in conditions of the modern information society can be significantly expanded thanks to innovative technologies and teaching methods, the competent use of which will help to improve creative thinking in primary school students.

Key words: **comprehensive school, primary school students, creativity, creative abilities, creative thinking, creative thinking management**

М.И. Бекоева, *канд. пед. наук, доц., Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: bekoevamarina@mail.ru*

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Статья посвящена актуальной научно-педагогической проблеме – управлению развитием творческого мышления младших школьников в современных условиях. В условиях современного информационного общества невозможно представить жизнедеятельность личности без такой ее важной составляющей, как творческое мышление. Рассматривая творческое мышление как значимый фактор формирования личности, умения формулировать свои мысли, признания индивидуального статуса в обществе, автор пришел к выводу, что оно выступает двигателем новых открытий в различных сферах жизнедеятельности человека, особенно на переломном этапе своего развития. В статье доказывается тезис о том, что педагогический потенциал учителя общеобразовательной школы в условиях современного информационного общества может быть существенно расширен благодаря инновационным технологиям и методам обучения, грамотное использование которых будет способствовать повышению творческого мышления у обучающихся начальных классов.

Ключевые слова: **общеобразовательная школа, младшие школьники, творчество, творческие способности, творческое мышление, управление творческим мышлением**

Актуальность выбранной проблемы обусловлена тем, что в современных условиях перехода на новые образовательные стандарты, когда в основе обучения и воспитания лежит компетентностный подход, необходимо овладеть не только определенным объемом академических знаний, но и творческими способностями к реализации полученных знаний на практике, поиску альтернативных способов решения учебно-воспитательных задач; механизмами конструирования, построения новых знаний на основе уже существующих путем интеграции ранее освоенных знаний и навыков с новыми знаниями и умениями. Каждый человек, так или иначе, связан с творчеством, так как одним из основных направлений государственной образовательной политики выступает содействие развитию творческих способностей, творческого мышления каждого ребенка, предоставление права на обучение в течение всей жизни. Данная позиция отражается и в образовательном проекте «Наша новая школа», в котором среди основных стратегических задач выступают воспитание у обучающихся инициативности и способности творчески мыслить, развитие готовности к поиску и реализации нестандартных решений в различных жизненных ситуациях, формирование умения выражать собственные мысли и т.д. [1].

О значимости творчества, созидательной деятельности в жизни общества каждого отдельного человека рассказал московским школьникам Владимир Путин в ходе открытого урока «Разговор о важном» (1 сентября 2023 г.). Назвав раскрытие талантов и развитие творческих способностей детей условием успеха России, В.В. Путин отметил, что у людей, которые занимаются творчеством, систематически тренируют свой ум, жизнедеятельность продолжительнее, чем у других. И специалисты считают, что это связано с деятельностью мозга. Мозг влияет на все другие системы организма, оживляет их, заставляет работать, улучшает качество жизни [2]. Это касается особенно детей младшего школьного возраста, поскольку именно в этом возрасте происходит мощный скачок творческого развития ребенка, от которого зависит последующее интеллектуальное развитие, уровень его учебной мотивации, желание учиться и получать новые знания.

Именно новизна и оригинальность продуктов такой деятельности являются существенными признаками творчества, то есть, когда деятельность человека строится на основе нового видения, новых подходов, новых решений, отказа от устоявшихся стереотипов восприятия, осмысления и действия. В связи с этим, современное образование ставит перед собой важную задачу – разработка и внедрение эффективных механизмов развития творческого мышления у обучающихся, а также способов управления данным процессом.

Таким образом, цель исследования заключается в обосновании процесса управления развитием творческого мышления младших школьников в условиях современного информационного общества. Достижение обозначенной цели обусловило постановку следующих задач: 1) на основе анализа существующих концепций и подходов к проблеме исследования показать созидательный характер творческого мышления, результатом которого является получение нового знания, продукта, способа деятельности и т.д.; 2) обосновать основные формы проявления творческого мышления обучающихся; 3) выявить наиболее существенные препятствия на пути к успешному управлению развитием творческих способностей младших школьников.

Научная новизна данного исследования определяется возможностью использования выявленных форм проявления творческого мышления для активизации учебно-познавательной и творческой деятельности младших школьников в условиях современного информационного общества. Теоретическая значимость заключается в расширении представления об успешном управлении процессом развития творческого мышления младших школьников на основе научно-педагогического анализа существующих подходов к данной проблеме, а также собственного исследования. Практическая значимость научной статьи заключается в возможности использования представленных форм проявления творческого

мышления в практической педагогической деятельности учителей начальной школы.

Вопросы развития творческого мышления обучающихся отражены во многих научных исследованиях. В этих источниках имеется ряд исследований, направленных на выявление актуальности и практической значимости творческого мышления личности (В.Н. Дружинин, С.Л. Рубинштейн) [3; 4]; изучение проблемы формирования творческого мышления как условия успешной адаптации (Л.С. Выготский Т.Е. Джагаева, И.Д. Тибилова Э.Р. Кочиева, А.Х. Чибирова) [5; 6; 7]; обоснование психологических особенностей развития логического мышления как одной из форм творческого мышления обучающихся (Е.Н. Берюх, С.А. Косцова, Г.М. Синдикова, Ф.М. Сулейманова, Н.Г. Шмелёва) [8; 9]; раскрытие феномена творческого мышления как высшей формы мыслительной деятельности и его места в развитии конкурентоспособности личности (Х.Ш. Абдулаева, О.А. Кондрашихина, С.А. Медведева) [10; 11] и др.

Тем не менее, обозначенная проблема большинством ученых рассматривается как важная часть повседневной жизни и образования. Это говорит о том, что феномен «творчество» шире, чем он воспринимается и осмысливается сознанием человека, а творческое мышление следует рассматривать как форму мышления, порождающую качественно новый образ, новую структурно-композиционную позицию, идею, отличающиеся неповторимостью, своеобразием, уникальностью и созидательной направленностью. «Для некоторых людей, как отмечает А. Маслоу, творчество ассоциируется в основном со сферой искусства, так как именно там создается огромное количество творческих произведений, которые в случае их признания публикой, золотыми буквами вписываются в историю. Но не следует забывать о том, что многие действия, совершаемые людьми ежедневно, тоже являются творческими и результаты человеческой деятельности с полным правом можно считать результатами творческой деятельности» [12, с. 48].

Творческое мышление, как следует из анализа публикаций вышеперечисленных ученых, а также собственных исследований, является индивидуальным процессом и определяется, прежде всего, внутренними мотивами, направленностью человека на самосовершенствование и саморазвитие. Это дает нам право рассматривать творческое мышление таким видом мышления, который способствует созданию новых оригинальных концепций, решений, технологий и механизмов на основе интеллектуальных и эмоциональных способностей личности. Любая деятельность человека, направленная на создание новых образов или действий, творческое преобразование существующих концепций и подходов, самостоятельное выявление специфики конкретной предметной сферы, будет характеризоваться творческой направленностью.

Очевидно, что люди не могут с легкостью запоминать объемные данные, моментально производить сложные вычислительные расчеты или, к примеру, генерировать тексты так же хорошо и быстро, как это делают роботы. Вместе с тем, совершенно точно можно утверждать, что роботам никогда не было и не будет подвластно творческое мышление человека. Именно человеческий разум выступает триггером интеллекта, творческого мышления, созидательных способностей. «Творческое мышление характеризуется максимальной свободой в преодолении пространства и времени, в оперировании ими при решении конкретных задач, оно является максимально синтетичным, максимально обобщенным по отношению к конкретным образам и сенсорным переживаниям и основано на максимальной субъективной активации, без которой оно вообще не может развертываться» [10, с. 99-102].

Если внимательно понаблюдать за младшими школьниками, то можно увидеть, что большинство из них имеют тенденцию к творчеству, созданию чего-то нового. Как ни странно, с возрастом талантливых обучающихся становится все меньше. Часто с годами у школьников теряется интерес к творчеству, их творческое мышление уступает критическому. В чем же причина такого диссонанса у школьников? Отец современной теории творчества П. Торренс, проанализировав творческое мышление детей, пришел к выводу, что пик развития креативного мышления чаще наступает в возрасте от 3,5 до 4,5 лет; в первые три года обучения в общеобразовательной организации также стабильно растет, но дальше в течение нескольких лет опять начинает снижаться. В зависимости от дальнейших факторов (внешних и внутренних), идет активный процесс восстановление творческого мышления, формирования готовности к нестандартным решениям проблем, созданию что-то нового, оригинального [13].

Таким образом, для более эффективного управления развитием творческого мышления младших школьников необходимо учитывать, что в развитии творческого мышления существует как минимум *три формы проявления творческого мышления: наглядно-действенное, причинно-следственное и эвристическое.*

Наглядно-действенное мышление. Данная форма мышления основывается на естественные чувственные впечатления от предметно-манипуляционной деятельности, то есть она связана с осознанным выделением признаков предмета, выбором воздействия на объект, преобразование обстановки и т.д. В отличие от детей дошкольного возраста, у детей младшего школьного возраста окружающая среда познается уже не через абстрактные понятия, а через конкретные предметы и явления, через установление их сущностных признаков и характеристик. Их можно пощупать, разглядеть, услышать. Еще одной особенностью наглядно-действенного мышления является его направленность на приобретение и применение младшим школьником личного опыта в реальных жизненных ситуациях.

Причинно-следственное мышление. Хорошо известно, что реальные объекты и явления характеризуются причинно-следственными, временными, условными, функциональными и пространственными связями и отношениями. В отличие от наглядно-образного и реалистического мышления, причинно-следственное мышление носит формально-логический или детерминистический характер и строится на основе взаимоотношений причин и следствий. Основоположником данной формы мышления является Аристотель. Далее, последовательно воплощая в практику формально-логическое мышление, Евклид построил на его основе свою популярную геометрическую теорию аксиоматических систем. Позже принципы причинно-следственного мышления были обоснованы и оформлены Декартом под феноменом дедуктивно-аксиоматического метода.

Эвристическое мышление проявляется в форме неосознанного принятия решения, происходящего с опорой на жизненный опыт, инстинктивные и интуитивные импульсы. Такая форма мыслительной деятельности чаще основана на нетривиальном подходе и осуществляется автоматически. Однако данная форма мышления не всегда способствует правильному решению проблемы, так как она часто обусловлена эмоциями, неосознанными стереотипами, предубеждениями конкретной личности.

На основе анализа большого объема исследований можно утверждать, что для успешного управления развитием творческих способностей младших школьников *серьезным препятствием на* пути к достижению данной цели могут выступать не только недостаточно развитые способности, но и наличие следующих аспектов: желание быть «как все»: у младших школьников особо ярко проявляется желание подражать окружающим, не отставать от коллектива; страх непринятия в обществе: боязнь критики собственных предложений, идей, суждений со стороны сверстников; страх возмездия от других людей, с чьим мнением младший школьник не соглашается; переоценка важности собственных идей: иногда они предпочитают то, что думают или создают сами, идеям других людей и не хотят никому это показывать или с кем-то делиться, держа это при себе; высокоразвитая тревожность: ребенок с этим качеством боится открыто высказывать свои идеи.

Если ребенка учить выискивать недостатки в суждениях других людей, то у него не хватает внимания и энергии, чтобы развивать творческое мышление. Следует развивать как критическое, так и творческое мышление у детей младшего школьного возраста, чтобы избежать негативных последствий низкой интеллектуальной активности. Недостаток умственных нагрузок может привести к снижению интеллектуальных способностей.

Для предотвращения подобного эффекта необходимо обеспечить младших школьников задачами разной сложности. Творческие люди часто отличаются от нетворческих тем, что обладают «детскими» чертами характера в сочетании с высокой интеллектуальной зрелостью. Понятие интеллекта связано с творчеством, так как оно позволяет человеку решать различные задачи. Необходимо учитывать и то обстоятельство, что в первые годы жизни интеллектуальное развитие детей происходит быстро, но после 7-8 лет оно замедляется.

Исследовав творческое мышление, как один из ключевых факторов формирования личности, становления человека в обществе, мы пришли к выводу, что грамотное управление процессом развития творческих способностей обучающихся, в частности на этапе начальной школы, выступает генератором новых открытий в области науки, искусства, спорта и других деятельностей человека. Инновации и оригинальные идеи, которые рождаются в результате творческого мышления, всегда играли и будут играть важную роль для успешного взаимодействия с внешней средой, а также для максимально быстрой адаптации и успешного функционирования в ней. Однако процесс управления развитием творческого мышления младших школьников требует особого подхода и специальных психолого-педагогических методов и приемов в условиях современного информационного общества.

Таким образом, в заключении отметим, что для совершенствования процесса управления развитием творческого мышления школьников в современных условиях возникла объективная необходимость в реализации наглядно-действенных, причинно-следственных и эвристических форм проявления творческого мышления, направленных на формирование способности к анализу возникающих в процессе обучения проблем; установлении системных связей и противоречий; поиске всевозможных вариантов решения создавшихся ситуаций. Следует также учитывать, что главной отличительной особенностью творческой деятельности в младшем школьном возрасте выступает его всеобщий характер – в данном возрасте дети творят все, но творческая деятельность не сводится исключительно к таким когнитивным процессам, как воображение, память, мышление и интеллект, поскольку данные познавательные процессы развиваются практически в течение всей жизни, несмотря на то, что имеют неравномерный характер. Творческое мышление детей младшего школьного возраста систематически обогащается посредствам непрерывного расширения сферы деятельности, комплекса знаний и навыков. По мере получения новых знаний младшие школьники учатся применять их в новых непривычных ситуациях, когда настало время перехода от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, активизации мыслительных операций в целом.

Библиографический список

1. *Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа»*. Москва, 2010. Available at: https://sh04luga.ru/docs/base/fed.ur/fed_zakoni
2. *Путин В.В. рассказал школьникам, почему творческие люди живут дольше остальных*. Available at: https://regnum.ru/news/3830336
3. Дружинин В.Н. *Психология общих способностей*. Санкт-Петербург: Питер, 1999.
4. Рубинштейн С.Л. *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер, 2000.
5. Выготский Л.С. *Воображение и творчество в детском возрасте*. Москва: Просвещение, 1991.
6. Джагаева Т.Е., Тибилова И.Д. Формирование творческого мышления студентов как условие успешной профессиональной адаптации. *ЦИТИСЭ*. 2023; 2 (36): 125–132.
7. Кочиева Э.Р., Чибирова А.Х. Формирование творческого мышления обучающихся на основе социально-педагогического проектирования. *Проблемы современного педагогического образования,* 2021; 70-1: 213–215.
8. Берюх Е.Н. Сущность понятия «творческое мышление» в научной литературе. *Народное образование Якутии*, 2022; 1 (122): 116–119.
9. Шмелёва Н.Г., Сулейманова Ф.М., Синдикова Г.М., Косцова С.А. Педагогические условия формирования логического мышления. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; 3 (82): 188-190.
10. Абдулаева Х.Ш. Творческое мышление как высшая форма мышления. *Мировая наука*, 2019; 5 (26): 99–102.
11. Медведева С.А., Кондрашихина О.А. Конкурентоспособность и творческое мышление студентов-психологов выпускных курсов, *Живая психология.* 2023; Т. 10: 1 (41): 44-51.
12. Маслоу А. *Психология бытия*. Москва: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1997.
13. Goff K., Torrance E.P. Abbreviated Torrance test for adults manual. Bensenville, IL: Scholastic. Testing Service, 2002.

References

1. *Nacional'naya obrazovatel'naya iniciativa «Nasha novaya shkola»*. Moskva, 2010. Available at: https://sh04luga.ru/docs/base/fed.ur/fed_zakoni
2. *Putin V.V. rasskazal shkol'nikam, pochemu tvorcheskie lyudi zhivut dol'she ostal'nyh*. Available at: https://regnum.ru/news/3830336
3. Druzhinin V.N. *Psihologiya obschih sposobnostej.* Sankt-Peterburg: Piter, 1999.
4. Rubinshtejn S.L. *Osnovy obschej psihologii.* Sankt-Peterburg: Piter, 2000.
5. Vygotskij L.S. *Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie, 1991.
6. Dzhagaeva T.E., Tibilova I.D. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya studentov kak uslovie uspeshnoj professional'noj adaptacii. *CITIS`E.* 2023; 2 (36): 125-132.
7. Kochieva `E.R., Chibirova A.H. Formirovanie tvorcheskogo myshleniya obuchayuschihsya na osnove social'no-pedagogicheskogo proektirovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya,* 2021; 70-1: 213-215.
8. Beryuh E.N. Suschnost' ponyatiya «tvorcheskoe myshlenie» v nauchnoj literature. *Narodnoe obrazovanie Yakutii*, 2022; 1 (122): 116-119.
9. Shmeleva N.G., Sulejmanova F.M., Sindikova G.M., Koscova S.A. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya logicheskogo myshleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; 3 (82): 188-190.
10. Abdulaeva H.Sh. Tvorcheskoe myshlenie kak vysshaya forma myshleniya. *Mirovaya nauka*, 2019; 5 (26): 99-102.
11. Medvedeva S.A., Kondrashihina O.A. Konkurentosposobnost' i tvorcheskoe myshlenie studentov-psihologov vypusknyh kursov, *Zhivaya psihologiya.* 2023; T. 10: 1 (41): 44-51.
12. Maslou A. *Psihologiya bytiya*. Moskva: Refl-buk; Kiev: Vakler, 1997.
13. Goff K., Torrance E.P. Abbreviated Torrance test for adults manual. Bensenville, IL: Scholastic. Testing Service, 2002.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 37 (1174) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-154-156

Blok O.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Moscow State Institute of Culture (Khimki, Russia), E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

INDIVIDUAL APPROACH TO MUSICAL PERFORMANCE PEDAGOGY: ANALYSIS ASPECTS. The article substantiates the relevance of using an individual approach to musical performance pedagogy. The concept of the phenomenon under study is analyzed at the level of structure and content. The main difficulties and complexities of using an individual approach in performance classes are identified. The range of application of an individual approach is designated, which includes: an individual performer (soloist), a student conductor, a choirmaster, several performers (small ensemble), a group (ensemble), as well as an orchestral and choral group. Attention is drawn to the fact that musical performance activity has its own characteristics at the procedural level, representing certain stages, each of which corresponds to an individual approach. It is concluded that an individual approach, while preserving the individuality of performers, gives birth to a creative personality in them. A number of pedagogical conditions are established that allow optimizing the application of an individual approach to musical performance pedagogy. The prospects for further research in the context of the selected problems are determined, which can be associated with a detailed study of the objects of pedagogical influence, carried out through an individual approach, the development and disclosure of the resources of consciousness and the unconscious of the wards.

Key words: **individual approach, application, pedagogy of musical performance, performing class, student performer, teacher, musical work, co-creation**

О.А. Блок, *д-р пед. наук, проф., Московский государственный институт культуры, г. Химки, E-mail: o.blokh2011@yandex.ru*

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА

В статье обосновывается актуальность применения индивидуального подхода в педагогике музыкального исполнительства. Анализируется понятие исследуемого феномена на уровне структуры и содержания. Выявляются основные трудности и сложности использования индивидуального подхода в исполнительских классах. Обозначается спектр применения индивидуального подхода, который включает: отдельно взятого исполнителя (солиста), обучающегося дирижера, хормейстера, нескольких исполнителей (малый ансамбль), группу (ансамбль), а также оркестровый, хоровой коллективы. Заостряется внимание на том, что музыкально-исполнительская деятельность имеет свои особенности на процессуальном уровне, представляя определенные этапы, каждому из которых соответствует индивидуальный подход. Делается вывод о том, что индивидуальный подход, сохраняя индивидуальность исполнителей, рождает в них творческую личность. Устанавливается ряд педагогических условий, позволяющих оптимизировать применение индивидуального подхода в педагогике музыкального исполнительства. Определяются перспективы дальнейших исследований в контексте избранной проблематики, которые могут быть связаны с подробным изучением объектов педагогического воздействия, осуществляемого через индивидуальный подход, развитием и раскрытием ресурсов сознания и бессознательного подопечных.

Ключевые слова: **индивидуальны подход, применение, педагогика музыкального исполнительства, исполнительский класс, обучающийся исполнитель, педагог, музыкальное произведение, сотворчество**

Актуальность исследования определяется тем, что внимательное, пристальное отношение к обучающемуся музыканту с учетом его индивидуальных, возрастных особенностей – важное слагаемое, определяющее не только методологический контекст педагогики музыкального образования, исполнительства, но и технологический, практический. Так называемый принцип индивидуального подхода уже перестал быть только собственно принципом. Он представляет методологическую педагогическую платформу, которая аккумулирует в себе уровни мотивации и организации, стимулирования и управления, технологического и методического сопровождения, построения содержания музыкально-образовательного процесса, осуществления диагностики, экспертизы полученных знаний, умений, навыков, сформированных компетенций. Необходимость применения на практике индивидуального подхода в такой сфере образования, как музыкальное искусство, настолько очевидна, что не требует доказательств. Вместе с тем подобное положение вещей часто размывает специфику применения индивидуального подхода, делает его формальным, а значит бесполезным, бессмысленным, контрпродуктивным. Процессы глобализации, охватившие все мировое сообщество, перенасыщение информационного пространства, стирание гендерных границ, общая унификация человеческой природы не могли не

повлиять на образование, педагогику музыкального исполнительства. В связи с этим необходимо перечислить следующие негативные явления, характеризующие сложившуюся непростую педагогическую ситуацию: трансляция нового знания вне сознания обучающихся исполнителей, отсутствие сотворчества, глубокой эмпатии, эмоционального интеллекта, «проторительные» концепции и др. «Нигилизм – одно из первых, примитивных проявлений индивидуальности, формирования жизненной позиции, ценностных ориентиров и т.д. Получение знаний, опыта эмоционального переживания, включение в творческий процесс начинающих исполнителей – важная педагогическая установка музыкально – образовательного процесса» [1, с. 96].

Сегодня обостряются противоречия между:

– необходимостью психофизиологического развития обучающихся, их техническим несовершенством и целевыми установками художественно-творческого подхода к построению и воплощению исполнительских концепций;

– возрастной ограниченностью (эмоциональной, интеллектуальной, практико-исполнительской) и повышающимися требованиями к современному музыкально-образовательному процессу;

– значимостью художественно-творческого развития музыкантов-исполнителей и отсутствием мотивационно-организационной базы у подопечных и в самом педагогическом процессе;

– унификацией, стандартизацией, стереотипностью музыкально-образовательного процесса в исполнительских классах и возрастающей ролью индивидуального подхода, призванного раскрыть духовно-творческий потенциал обучающихся.

Таким образом, принимая во внимание вышеизложенное, становится актуальным поиск образовательной модели, технологий, методического сопровождения, позволяющих оптимизировать музыкально-образовательный процесс обучающихся в исполнительских классах (вокалистов, инструменталистов, дирижеров) на базе индивидуального подхода.

Объектом исследования: педагогика музыкального исполнительства.

Предмет исследования: применение принципа индивидуального подхода в музыкально-исполнительских классах.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование применения индивидуального подхода в классах инструменталистов музыкально-образовательной системы.

Задачи исследования:

1. Определить структуру и содержание индивидуального подхода в музыкально-образовательном процессе исполнительских классов.

2. Установить основные сложности, затрудняющие применение индивидуального подхода в музыкально-образовательной практике исполнителей.

3. Выявить педагогические условия и технологию применения индивидуального подхода в классе исполнителей (инструменталистов, вокалистов, дирижеров).

4. Определить перспективы дальнейших исследований, связанных с применением индивидуального подхода, проливающих свет на педагогику музыкального исполнительства, творчества.

Научная новизна исследования состоит в выявлении педагогических условий, позволяющих оптимизировать применение индивидуального подхода в музыкально-исполнительских классах. Они представляют: субъект-субъектное, педагогическое взаимодействие, сотворчество между учащимся, учащимися (оркестрантами, хоровиками) и педагогом-исполнителем, дирижером, хормейстером; учет физиологического, психологического, технического, художественно-образного, творческого векторов развития подопечных; использование авторских технологий, базирующихся на таких формах и методах, как урок (индивидуальное занятие), урок-дуэт (педагог + обучающийся), репетиция-показ, репетиция-концерт, репетиция-студия, педагогический показ-дуэт (педагог + обучающийся) с индивидуально подобранным дидактическим наполнением.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении, систематизации основных этапов музыкально-исполнительской деятельности, которым соответствует определенный вектор и специфика индивидуального подхода со стороны педагога, руководителя художественного коллектива. Классифицирован спектр применения индивидуального подхода, его объектная база, которая включает: отдельно взятого обучающегося исполнителя (солиста), дирижера, хормейстера, нескольких исполнителей (малый ансамбль), группу (ансамбль), а также оркестровый, хоровой коллективы.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его теоретико-технологический материал может найти применение в музыкально-исполнительских классах как системы дополнительного образования детей, так и в области профессионального образования.

«Индивидуальный подход – принцип отечественной педагогики, согласно которому в учебно-воспитательной работе в классе достигается педагогическое взаимодействие с каждым ребенком, основанное на знании его черт личности и условий жизни. Каждый ребенок представляет собой неповторимую индивидуальность с присущими только ей особенностями. Формирование всесторонне развитого человека возможно только в том случае, если в процессе обучения и воспитания будут учитываться индивидуальные особенности каждого» [2, с. 266].

Следует заметить то, что индивидуальный подход может осуществляться в отношении отдельно взятой личности конкретного обучающегося исполнителя, так и в отношении музыкального коллектива: будь то ансамбль или оркестр духовых, ударных или народных инструментов, вокальная группа, хор академической или эстрадно-джазовой направленности и т.д. Действительно, каждый музыкальный коллектив имеет свою специфику на уровне звукообразования, звуковедения, акустических возможностей, формирования и освоения репертуарных программ, сохранения и развития лучших исполнительских традиций.

Индивидуальный подход в системе музыкального образования может соотноситься с уроком (индивидуальной формой обучения) и с репетицией, лекцией, групповыми занятиями (коллективной формой обучения). Некоторые педагоги-исполнители считали, что индивидуальный подход сложнее применять в коллективных формах обучения, вычленяя из общей массы музыкантов отдельно взятую личность. Другие художественные руководители музыкальных коллективов обращали внимание на трудности учета специфики ансамблевого, оркестрового, хорового музицирования, когда они априори должны сформировать коллектив единомышленников, «единый организм» творчества.

Музыкально-исполнительская деятельность имеет свои особенности на процессуальном уровне, представляя определенные этапы. Перечислим основные из них:

– подбор репертуара;

– формирование исполнительской концепции (модели, гипотезы);

– освоение художественно-образного содержания музыкальных произведений, партий-ролей;

– воплощение художественно-образного содержания сочинений на уровне публичного выступления.

Каждый из перечисленных этапов имеет соответствующую специфику применения индивидуального подхода.

Подходы ученых к классификации этапов музыкально-исполнительской деятельности в чем-то различны, а в чем-то и тождественны.

Э.Б. Абдуллин и Е.В. Николаева по этому поводу писали: «Музыкально-исполнительский процесс включает в себя два основных, связанных между собой компонента: постижение сути произведения (восприятие) и передачу его (воспроизведение). Причем, это не только компоненты исполнительского процесса, а его последовательные этапы, каждый из которых, в свою очередь, включает относительно самостоятельные разделы» [3, с. 93]. С авторами частично согласны: В.Л. Живов, Г.Г. Нейгауз, А.Б. Гольденвейзер, Г.М. Цыпин, О.Ф. Шульпяков и др. Несмотря на различие в трактовке этапов музыкально-исполнительской деятельности, исследователи единодушно выделяют формирующую (моделирующую), репетиционную и демонстрационную слагаемые. В этом триединстве кроется процессуальная специфика исследуемого феномена.

В каком ракурсе еще проявляются особенности применения индивидуального подхода к музыкантам (обучающимся исполнителям)?

Нахождение педагогических условий для внешнего и внутреннего диалога с отдельно взятым подопечным или ансамблевым, оркестровым, вокальным, хоровым коллективом, когда производится попытка учета индивидуальных, возрастных особенностей – важный контекст применения индивидуального подхода к воспитуемым. Диалог мыслей, чувств, общение на невербальном уровне через жесты, мимику, взгляд дирижера, хормейстера, педагога исполнительского класса представляет атрибутику внутреннего диалога с подопечными. Педагогическое взаимодействие в русле вербальном раскрывается через технологический арсенал, когда используются: объяснения, разъяснения, рассказы, беседы, иллюстрации, демонстрации, интерактивные подходы.

Педагогическое взаимодействие в исполнительских классах, оркестровых, хоровых репетиториях может быть субъект-объектным (авторитарного типа) и субъект-субъектным (диалогического типа). Оно делится на репродуктивное и продуктивное (творческое). Высший уровень педагогического взаимодействия – это сотворчество между учеником, учениками и учителем, которое открывает врата к новому знанию, приобретению исполнительского опыта и, вместе с тем, «говорит» о наличии и качестве осуществления индивидуального подхода.

В.М. Цалиев в своем педагогическом исследовании высказывал следующее: «Сотрудничество преподавателя и студента в системе организации целостного образовательного процесса выступает основой развития профессионального мышления студентов (образно-художественного, музыкально-звукового, мышечно-двигательного), а также формирования различных компонентов профессиональной деятельности (аксиологического, технологического, личностно-творческого). Процесс подготовки музыканта-исполнителя должен осуществляться с учетом психолого-педагогических индивидуальных особенностей педагога и студента. От эффективности взаимодействия двух индивидуальностей, творческих личностей зависит успешность обучения, раскрытие таланта ученика, овладение им мастерством исполнителя. В этом процессе должны найти свою реализацию педагогическое творчество, референтность педагога, диалогичность обучения, сотворчество педагога и студента» [4, с 7].

Проявление индивидуальности обучающихся исполнителей в контексте восприятия музыкального материала, построения исполнительской концепции, ее воплощения и нахождения контакта (связи, взаимосвязи) со слушательской (зрительской) аудиторией – есть тоже следствие индивидуального подхода в педагогике творчества. Индивидуальный подход, сохраняя индивидуальность подопечных, рождает их творческое отношение к музыкально-исполнительской

деятельности, которое в итоге производит на свет творческий «продукт». В этом смысле справедливы высказывания А.Н. Сохора, Г.П. Овсянкиной, В.И. Петрушина, В.Н. Холоповой, Г.М. Цыпина о том, что музыкально-исполнительская деятельность в контексте интерпретаторского искусства, интонирования, построения звукообразной парадигмы тоже является видом творчества. Так, в частности, Г.П. Овсянкина обращала внимание на то, что «особенно наглядно это творческое преобразование наблюдается в исполнении великих артистов, когда даже широко известное сочинение как бы открывается новыми образными гранями и иной силой воздействия. Следовательно, исполнитель также причастен к творческому акту – он находится в сотворчестве с композитором» [5, с. 11]. В.И. Петрушин по этому поводу указывал: «Выдающиеся исполнители могут одновременно дать объективную картину исполнения и в то же время показать при этом свою индивидуальность» [6, с. 101].

А.Н. Сохор подчеркивал, что в процессе исполнения музыкального произведения «содержание и форма несколько изменяются, преобразуются исполнителем в соответствии с его мировоззрением, эстетическими идеалами, личным опытом, темпераментом и т.д. В этом проявляется его индивидуальное восприятие и истолкование произведения. Возникают исполнительские варианты содержания и формы» [7, с. 736].

Индивидуальный подход олицетворяет подбираемый педагогический инструментарий (образовательная модель, методы, средства, стимулы) к отдельно взятому обучающемуся исполнителю или музыкальному коллективу определенного жанра, направления. В данном контексте можно выделить диагностический, развивающий и проверочно-контрольный педагогический инструментарий.

Действительно, очень многое зависит от набора методов, средств, стимулов обучения, которые позволят или не дадут осуществить индивидуальный подход к обучающимся исполнителям. «Трудность состоит в том, что достижение необходимого уровня владения музыкальным инструментом, интонационно чистым звукоизвлечением, ритмической точностью требует при традиционной методике обучения значительных усилий и времени для достижения необходимого художественного результата» [8, с. 23]. Поэтому современная педагогика музыкального исполнительства постоянно находится в поиске действенных форм и методов, оптимальных решений на основе применения индивидуального подхода. Модернизируется педагогический показ, принимая форму дуэта, когда восприятие музыкального материала происходит не только в портале слушателя, но и непосредственного исполнения с педагогом. Этот «обучающий» метод способен не только погрузить подопечного в художественно-творческую атмосферу, но и усилить процесс слухо-двигательного, психотехнического самоконтроля на базе положительного примера со стороны педагога-мастера. Подобная диалогичность может повысить развивающий эффект и на уровне формы обучения, когда она превращается в «урок-дуэт». Именно такая форма музыкально-образовательного процесса открывает широкие возможности для сотворчества, активного, плодотворного субъект-субъектного взаимодействия в рамках индивидуального подхода. Ведь дуэт – это ансамбль двух солистов, двух индивидуальностей, двух личностей. Продолжают быть актуальными в контексте применения индивидуального подхода в исполнительской практике музыкально-образовательных учреждений такие формы обучения, как репетиция-концерт, репетиция-студия, репетиция- показ и др.

Важно назойливо-активному педагогу исполнительского класса не опуститься на позиции «проторительной концепции», когда послушный, ведомый обучающийся беспрекословно следует наставлениям «шефа», теряет свое творческое лицо. Многоуровневая сложность музыкально-исполнительской деятельности, с одной стороны, частично объясняет причины сложившейся педагогической ситуации. С другой – наглядно демонстрирует все «прелести» стереотипной, шаблонной работы.

Следует обозначить «этажи» исполнительского здания, которые составляют основу искусства интерпретации: физиологический, психологический, технический, художественно-образный, творческий. Каждому «этажу» априори должен соответствовать аналогичный вектор индивидуального подхода со стороны педагога исполнительского класса. Научить мыслить подопечных через действия-движения, осуществляя психомоторное, психотехническое единство с выходом на уровень стилистически оправданного художественно-образного, творческого откровения – генеральная задача подготовки музыкантов-исполнителей. Ее решение представляет своеобразную парадигму музыкально-образовательного процесса в исполнительских классах. В ней наглядно демонстрируются все пять перечисленных выше составляющих: физиологическая, психологическая, техническая, художественно-образная и творческая. Без индивидуального подхода к развитию каждого слагаемого добиться успеха в музыкально-исполнительском искусстве не представляется возможным.

На основе всего изложенного целесообразно сделать следующее заключение:

1. Применение индивидуального подхода в исполнительских классах системы музыкального образования остается актуальной проблемой, требующей своего разрешения.
2. Основные сложности применения индивидуального подхода в исполнительских класса представляют собой: унификацию, стандартизацию, стереотипность музыкально-образовательного процесса, шаблонность, трафаретность применения форм и методов учебно-воспитательной работы, а также набирающие силу «проторительные» концепции.
3. Обозначен спектр применения индивидуального подхода, который включает: отдельно взятого обучающегося исполнителя (солиста), дирижера, хормейстера, нескольких исполнителей (малый ансамбль), группу (ансамбль), а также оркестровый, хоровой коллективы.
4. Индивидуальный подход, сохраняя индивидуальность исполнителей, рождает в них творческую личность.
5. Индивидуальный подход олицетворяет подбираемый педагогический инструментарий (образовательная модель, формы, методы, средства, стимулы) к отдельно взятому обучающемуся исполнителю или музыкальному коллективу определенного жанра, направления. В данном контексте можно выделить диагностический, развивающий и проверочно-контрольный педагогический инструментарий.
6. Важными педагогическими условиями применения индивидуального подхода в исполнительских классах являются: активное субъект-субъектное взаимодействие учителя, дирижера, хормейстера с обучающимися, оркестрантами, хоровиками, которое переходит в сотворчество; учет физиологического, психологического, технического, художественно-образного, творческого векторов развития подопечных; использование педагогических технологий, базирующихся на таких формах и методах, как урок (индивидуальное занятие), урок-дуэт (педагог + обучающийся), репетиция-показ, репетиция-концерт, репетиция-студия, педагогический показ-дуэт (педагог + обучающийся) и др.
7. Перспективы дальнейших исследований в контексте избранной проблематики могут быть связаны с подробным изучением объектов педагогического воздействия, осуществляемого через индивидуальный подход, развитие и раскрытие ресурсов сознания и бессознательного подопечных.

Библиографический список

1. Блок О.А., Тань Юйхао. Обучающийся инструменталист как гармония в душе или дисгармония. *Антропологическая дидактика и воспитание*. 2022; Т. 5; № 6: 93-102.
2. Рапацевич Е.С. *Психолого-педагогический словарь*. Минск: Современное слово, 2006.
3. Абдуллин Э.Б., Николаева Е.В. *Теория музыкального образования*. Москва: Академия, 2004.
4. Цалиев В.М. *Психолого-педагогические особенности сотворчества преподавателя и студента в процессе обучения исполнительскому мастерству*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Владикавказ, 2003.
5. Овсянкина Г.П. *Музыкальная психология*. Санкт-Петербург: Издательство «Союз художников», 2007.
6. Петрушин В.И. *Музыкальная психология*. Москва: Академический проект; Трикста, 2008.
7. Сохор А.Н. *Музыкальная энциклопедия:* Музыка. Москва: Советская энциклопедия, 1976.
8. Уколова Л.И. Воспитание духовной культуры растущего человека через синтез искусств в пространстве педагогически организованной музыкальной среды. *Искусствоведение*. 2022; № 3: 17–25.

References:

1. Blok O.A., Tan' Yujhao. Obuchayuschijsya instrumentalist kak garmoniya v dushe ili disgarmoniya. *Antropologicheskaya didaktika i vospitanie*. 2022; T. 5; № 6: 93-102.
2. Rapacevich E.S. *Psihologo-pedagogicheskij slovar'*. Minsk: Sovremennoe slovo, 2006.
3. Abdullin `E.B., Nikolaeva E.V. *Teoriya muzykal'nogo obrazovaniya*. Moskva: Akademiya, 2004.
4. Caliev V.M. *Psihologo-pedagogicheskie osobennosti sotvorchestva prepodavatelya i studenta v processe obucheniya ispolnitel'skomu masterstvu*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2003.
5. Ovsyankina G.P. *Muzykal'naya psihologiya*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo «Soyuz hudozhnikov», 2007.
6. Petrushin V.I. *Muzykal'naya psihologiya*. Moskva: Akademicheskij proekt; Triksta, 2008.
7. Sohor A.N. *Muzykal'naya `enciklopediya:* Muzyka. Moskva: Sovetskaya `enciklopediya, 1976.
8. Ukolova L.I. Vospitanie duhovnoj kul'tury rastuschego cheloveka cherez sintez iskusstv v prostranstve pedagogicheski organizovannoj muzykal'noj sredy. *Iskusstvovedenie*. 2022; № 3: 17-25.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378. (792.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-157-159

Vasil'eva M.V., *postgraduate, Moscow State Academy of Choreography (Moscow, Russia), E-mail: tarasovskayam@mail.ru*

ANALYSIS OF FEATURES OF BUILDING CHOREOGRAPHIC PREPARATION IN RHYTHMIC GYMNASTICS BASED ON A CLASSICAL DANCE LESSON. The article analyzes the possibility and need to improve the quality of training of female athletes in rhythmic gymnastics by constructing their choreographic classes based on elements of a classical dance lesson. The current state of the system of training rhythmic gymnasts is characterized by a pronounced tendency to increase the importance of their choreographic skills, which is a consequence of increasing requirements for the aesthetic aspect of rhythmic gymnastics. It is shown that in technical and aesthetic sports, in particular in rhythmic gymnastics, choreography is one of the most important elements of the professional training system. The main qualities that are formed in gymnasts when practicing choreography based on a classical dance lesson are described. Features of choreographic training in rhythmic gymnastics are considered. A comparative analysis of the specifics of choreographic training in ballet and rhythmic gymnastics was carried out. It is shown that the classical dance lesson is an effective, but currently not fully used means of improving the quality of training of rhythmic gymnasts.

Key words: **rhythmic gymnastics, choreography, classical dance lesson, classical exercise**

М.В. Васильева, *аспирант Московской государственной академии хореографии, г. Москва, E-mail: tarasovskayam@mail.ru*

АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ НА ОСНОВЕ УРОКА КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА

В настоящей статье проведен анализ возможности и потребности улучшения качества подготовки спортсменок в художественной гимнастике посредством построения их хореографических занятий на основе элементов урока классического танца. Современное состояние системы подготовки художественных гимнасток характеризуется выраженной тенденцией к повышению значимости их хореографического мастерства, что является следствием возрастающих требований к эстетическому аспекту художественной гимнастики. Показано, что в технико-эстетических видах спорта, в частности в художественной гимнастике, хореография является одним из важнейших элементов системы профессиональной подготовки. Описаны основные качества, формирующиеся у гимнасток при занятиях хореографией на основе урока классического танца. Рассмотрены особенности хореографической подготовки в художественной гимнастике. Проведен сравнительный анализ специфик хореографической подготовки в балете и художественной гимнастике. Показано, что урок классического танца является эффективным, но на данный момент не в полной мере используемым средством повышения качества подготовки художественных гимнасток.

Ключевые слова: **художественная гимнастика, хореография, урок классического танца, классический экзерсис**

Хореография на основе классического танца (балета) зарекомендовала себя как эффективное средство для тренировочного процесса в таких видах спорта, как художественная гимнастика, фигурное катание, синхронное плавание и др. Она является одним из ключевых факторов для достижения высоких результатов и становится живым зеркалом великолепия и красоты спортивного искусства. Началом применения элементов балетной хореографии для подготовки гимнасток можно считать середину прошлого века [1]. Однако до сих пор урок классического танца является не в полной мере исследованным средством повышения качества спортивной подготовки художественных гимнасток, что определяет актуальность настоящей работы.

Целью исследования является анализ особенностей применения элементов классического танца в профессиональной подготовке спортсменов в области художественной гимнастики.

Для достижения обозначенной цели необходимо решить ряд задач:

– определить элементную структуру тренажа классического танца;

– выявить специфику хореографической подготовки в художественной гимнастике;

– охарактеризовать значение тренажа классического танца для хореографической подготовки художественных гимнасток.

Научная новизна определяется выявлением специфики хореографической подготовки в художественной гимнастике относительно балета и ее влияния на качество спортивной подготовки.

Теоретическая значимость определяется тем, что обоснована необходимость хореографической подготовки в занятиях художественной гимнастикой с акцентом на развитие эмоциональной выразительности у гимнасток.

Практическая значимость заключается в том, что рекомендации и выводы, представленные в работе, могут быть использованы в учебно-тренировочном процессе по развитию хореографических навыков у спортсменок, занимающихся художественной гимнастикой.

Урок классического танца является основой для формирования грациозных движений, правильной позы и музыкальной интерпретации во время выступлений спортсменов. Благодаря хореографической подготовке спортсмены приобретают уверенность, пластичность и выразительность в своих выступлениях, что позволяет им привлекать внимание и покорять сердца зрителей. Здесь каждая деталь имеет значение, и совершенство достигается через тщательную тренировку и осознанное обучение. Хореография не только развивает физические навыки, но и способствует развитию интеллектуальных и эмоциональных качеств у спортсменок. Она помогает им раскрыть свою индивидуальность и выразить чувства через движения, дарит возможность самовыражения и самореализации, а также развивает чувство ритма и музыкальности.

Урок хореографии, основанный на классическом танце, является неотъемлемой частью подготовки художественных гимнасток. Однако, естественно, не стоит забывать, что он является одним из многих взаимосвязанных компонентов учебно-тренировочного процесса.

Если посмотреть номера гимнасток на ковре, то можно увидеть, насколько сложны элементы, которые исполняют спортсменки. Раньше в художественной гимнастике артистизм уходил на второй план, а первостепенным значением обладала только техника исполнения. В последнее время вводятся новые правила оценивания выступлений [2], в которых хореография постепенно начинает играть более важную роль.

В художественной гимнастике всегда существовал урок хореографии, на котором спортсменки отрабатывали определенные элементы, позволяющие повысить технику исполнения. Но данный урок не имел целью изучение грамотного положения рук, ног и корпуса. Российская художественная гимнастика обладает несомненным лидерством в мире за счет наличия традиций школы выполнения технически наиболее сложных элементов, однако эти элементы не всегда исполняются правильно с точки зрения классической (балетной) подготовки, что возможно "усилить" с помощью занятий на классических уроках. Помимо грамотного выполнения движений, занятия классической хореографией помогают воспитывать и подходы к ним (промежуточные движения).

Обучение на уроках классического танца по мере усложнения начинается с экзерсиса у станка, затем следуют экзерсис на середине зала, adagio и allegro (изучение прыжков). Эти элементы танца предоставляют возможность развивать обучающимся различные аспекты техники, координацию и выразительность в движениях. Сначала осваиваются основы движений и равновесия, затем переходят к более сложным и интенсивным упражнениям, развивающим силу, гибкость и точность.

Таким образом, классический экзерсис позволяет развивать у танцоров красоту и гармонию движений, а также технические навыки, необходимые для успешного исполнения балетных произведений.

В методической литературе подробно описан процесс изучения и исполнения классического танца [3–6]. Правила исполнения упражнений, техники изучения, исполнения прыжков и вращения не должны отличаться от разработанных методик. В программе обучения классическому танцу строго определен порядок изучения движений. Но, опираясь только на методические пособия и учебную литературу, сложно обучить элементам классического танца, так как существуют исполнительские моменты, требующие индивидуального подхода.

Одной из самых сложных частей классического урока является раздел прыжков – allegro. Все, что отрабатывается упражнениями у станка и на середине зала, adagio, непосредственно связано с прыжками и во многом способствует их развитию.

Правильному выполнению plié (приседаний) следует уделять внимание при освоении раздела allegro. Одним из наиболее трудных элементов прыжка является demi-plié (полуприседание), с помощью которого осуществляются его базовые составляющие – толчок, взлет и приземление.

Не менее сложными частями классического урока являются вращения и повороты. Первоначально обучающимся предлагается ознакомиться с базовыми вращениями и поворотами. Здесь особое внимание уделяется правильной осанке и технике ног. Преподаватель должен осуществлять постоянный контроль для формирования нужного положения тела, чтобы обеспечить стабильность и точность движений. По мере усложнения обучения основное внимание уделяется правильности положения рук и работы верхней части тела. Сохранение

устойчивости является основной задачей при исполнении сложных вращений и поворотов. В этом отношении следует отметить их определенное сходство с равновесием. Таким образом, изучение вращений и поворотов в классическом танце является сложным и последовательным процессом. Оно включает в себя развитие правильной осанки, техники ног и рук, а также гармоничное использование музыки.

В художественной гимнастике прыжки, повороты и вращения так же являются очень важными, сложными и эстетичными элементами. Специфическая техника исполнения движений в упражнениях в сочетании с особой методикой использования музыки и элементов танца составляют основные отличия художественной гимнастики от классического танца (балета).

Как уже отмечалось выше, хореография является одним из важнейших элементов подготовки в художественной гимнастике. Поэтому в спортивных школах, в которых воспитывают спортсменок серьезного уровня, всегда помимо технической подготовки с тренером у гимнасток проводятся уроки хореографии с профессиональным хореографом.

Общеизвестно, что исполнение технически сложных элементов возможно только гимнастками, обладающими высокой культурой движений. Однако необходимо отметить, что для достижения высокого уровня технического мастерства техническая подготовка должна быть тесно связана с хореографической. Поэтому в тренировочном процессе спортсменок большое внимание должно уделяться и хореографической подготовке.

Серьезная хореографическая подготовка играет важную роль в процессе развития гимнасток высокого уровня. Благодаря хореографической подготовке гимнастки улучшают свою способность к точному исполнению элементов, а также к их исполнению на большой скорости и с высокой точностью. Они привыкают к строгому ритму и скорости музыки, что помогает им легче справляться с высокими требованиями соревнований. Важное значение имеет также развитие хореографического мышления у гимнасток. Это позволяет им воплощать в жизнь сложные хореографические задумки, создавать уникальные и оригинальные программы выступлений. Такие программы привлекают внимание зрителей и судей и повышают оценку выступления гимнасток.

Освоение на уроках хореографии разнообразных движений рук, ног, тела и головы, а также их различных сочетаний должно происходить с учетом воспитания у гимнасток выразительности исполнения, а не носить характер механических повторений [7; 8]. Без выразительности исполнения движений невозможно достичь высокой артистичности, что негативно скажется на общей оценке за упражнения.

Следует отдельно акцентировать внимание на том, что техника является необходимым (но не достаточным) условием выразительности исполнения движений. Несомненно, техническое совершенство является важнейшим аспектом для художественных гимнасток. Оно позволяет им выполнять упражнения с легкостью и уверенностью, что в свою очередь способствует более свободному и эффективному исполнению движений. Однако, только технического совершенства недостаточно для достижения высоких результатов. Выразительный двигательный навык также играет важную роль, поскольку он позволяет спортсменке придать своим движениям эмоциональный и смысловой оттенок. Художественная гимнастика – это не только техника и физические возможности, но и способность передать определенное настроение и эмоции через движения. Когда спортсменка способна выражать себя через свои движения, она создает особую связь с аудиторией и судьями, и это может стать большим преимуществом в соревнованиях.

Рассмотрим специфику хореографической подготовки в художественной гимнастике относительно балета и ее влияние на такой аспект выступлений, как выразительность. Схожесть средств выразительности в балете и художественной гимнастике поражает. В обоих случаях используются текучие движения, плавные переходы от одной позы к другой и изящные руки, чтобы передать определенные эмоции или идеи. Однако художественная гимнастика – это высокофизический вид спорта, требующий от спортсменок силы, гибкости и совершенства техники. Время выступления и оценки основаны на точности и сложности упражнений, а также на четкости и исполнительском мастерстве. Балет, хотя и предполагает физическую выносливость и технику, в первую очередь, является искусством, где акцент делается на эстетике и эмоциях.

Большая часть средств выразительности в художественной гимнастике и балете практически идентичны. Однако, естественно, есть и отличия. Рассмотрим некоторые из них поподробнее. В балете, например, эмоциональное взаимодействие артистов на сцене является важным средством передачи настроения и идей [9]. Это позволяет зрителям почувствовать каждую ноту музыки через движения и позы танцоров. Чувственные подъемы и спады или эмоциональные диалоги между артистами создают особую атмосферу. С другой стороны, художественная гимнастика также обладает своими отличительными средствами выразительности. Одним из них является «игра» с предметами или снарядами, что является уникальным для данного вида спорта. Эти игры добавляют эмоциональность и артистизм к упражнениям, позволяя спортсменкам выражать чувства. Мячи, обручи, ленты и другие предметы используются не только в качестве средств упражнений, но и как еще одна форма средств выразительности.

Стоит отметить, что между хореографической подготовкой в балете и художественной гимнастике имеется определенное количество существенных отличий. Поэтому, хотя классический экзерсис является незаменимым средством развития музыкальности, выразительности, ритмической чувствительности и т.д., его полное и буквальное применение в гимнастике не рекомендуется. Вместо этого, тренеры и хореографы должны создавать специальные хореографические программы, учитывающие специфику художественной гимнастики.

Среди важных моментов, которые требуется учитывать при разработке программы хореографической подготовки применительно к художественной гимнастике, нужно отметить следующие:

– основной вызов, с которым сталкивается тренер-хореограф в художественной гимнастике, – это недостаток времени. Часто тренировки сосредоточены на развитии физической подготовки и техники выполнения элементов, что оставляет ограниченное количество времени на проведение хореографических занятий;

– дети приходят в художественную гимнастику в возрасте 6 лет и раньше, чем в балете, достигают наивысшего уровня мастерства. Поэтому хореографические средства урока классического танца нужно адаптировать под более ранний возраст гимнасток;

– хореографические учебные пособия для проведения уроков со спортсменками необходимо адаптировать к особенностям художественной гимнастики;

– гимнастический стиль требует особого подхода к выполнению движений, что оказывает значительное влияние на технику. Например, одним из важных аспектов при работе с позициями ног является выворотность. Это физическое состояние, в котором стопы и голеностопные суставы укладываются в определенное положение, направленное наружу. С помощью выворотности ног артиста балета создаются прекрасные линии и плавность движений, что придает эстетическую привлекательность его танцу. В художественной гимнастике стремление к безупречной выворотности ног не всегда оправдано. В некоторых упражнениях вообще не требуются выворотные позиции ног;

– в художественной гимнастике не требуются округленные положения рук, используемые в классическом танце, так как они не позволяют с достаточной точностью и четкостью исполнять движения с предметами (булавами, обручем, мячом, лентой). При броске и ловле предмета руки должны бать прямые;

– постоянное стремление к увеличению амплитуды прыжков в художественной гимнастике обусловило восприятие из балета опыта прыжков, выполняемых мужчинами. Также в момент исполнения прыжка добавляется работа с предметом, что дополнительно усложняет его;

– в художественной гимнастике, по сравнению с классическим танцем, не всегда обязательны требования к строгой последовательности выполнения упражнений на уроках хореографии. Например, введение связок элементов позволяет спортсменкам разнообразить свои тренировки и создать уникальный стиль выступления;

– все более модными и популярными становятся тенденции по заимствованию элементов из историко-бытовых, современных и народно-сценических танцев для их включения в хореографическую подготовку в художественной гимнастике.

В заключение отметим, что проведенный анализ влияния тренажа классического танца на хореографическую подготовку художественных гимнасток показал его высокую теоретическую и практическую ценность. Урок классического танца является эффективным, но на данный момент потенциально не в полной мере используемым средством повышения качества подготовки художественных гимнасток, что определяет перспективность дальнейших более глубоких исследований возможностей применения элементов тренажа классического танца в хореографической подготовке художественных гимнасток.

Библиографический список

1. Бирюкова В.О., Димура И.Н. Особенности обучения хореографии в подготовке спортсменок художественной гимнастики. *Сборник научных трудов Здоровый образ жизни, физическая культура и спорт: тенденции, традиции, инновации.* 28 октября, Севастополь, 2020: 100–104.
2. *Правила FIG по художественной гимнастике 2022-2024 на русском языке,* 2021.
3. Ваганова А.Я. *Основы классического танца.* Санкт-Петербург: Лань, 2003.
4. Тарасов Н.И. *Классический танец.* Москва: Искусство, 1981.
5. Базарова Н.П., Мей В.П. *Азбука классического танца. Первые три года обучения: учебное пособие*. Санкт-Петербург: Лань, 2016.
6. Базарова Н.П. *Классический танец. Методика обучения в четвертом и пятом классе: учебное пособие*. Ленинград: Искусство, 1975.
7. Лисицкая Т.С. *Хореография в гимнастике*. Москва: Юрайт, 2019.
8. Лисицкая Т.С., Староверская Б.А., Кувшинникова С.А. Педагогический контроль за специальной педагогической подготовкой в художественной гимнастике. *Художественная гимнастика*. 1983; № 2: 69–74.
9. Васильева М.В. О роли выразительности в балете и художественной гимнастике. *Сборник статей конференции «Академическая наука как фактор и ресурс инновационного развития»,* 06 декабря, Петрозаводск, 2021: 26–30.

References

1. Biryukova V.O., Dimura I.N. Osobennosti obucheniya horeografii v podgotovke sportsmenok hudozhestvennoj gimnastiki. *Sbornik nauchnyh trudov Zdorovyj obraz zhizni, fizicheskaya kul'tura i sport: tendencii, tradicii, innovacii.* 28 oktyabrya, Sevastopol', 2020: 100-104.
2. *Pravila FIG po hudozhestvennoj gimnastike 2022-2024 na russkom yazyke,* 2021.
3. Vaganova A.Ya. *Osnovy klassicheskogo tanca*. Sankt-Peterburg: Lan', 2003.
4. Tarasov N.I. *Klassicheskij tanec*. Moskva: Iskusstvo, 1981.
5. Bazarova N.P., Mej V.P. *Azbuka klassicheskogo tanca. Pervye tri goda obucheniya: uchebnoe posobie*. Sankt-Peterburg: Lan', 2016.
6. Bazarova N.P. *Klassicheskij tanec. Metodika obucheniya v chetvertom i pyatom klasse: uchebnoe posobie*. Leningrad: Iskusstvo, 1975.
7. Lisickaya T.S. *Horeografiya v gimnastike*. Moskva: Yurajt, 2019.
8. Lisickaya T.S., Staroverskaya B.A., Kuvshinnikova S.A. Pedagogicheskij kontrol' za special'noj pedagogicheskoj podgotovkoj v hudozhestvennoj gimnastike. *Hudozhestvennaya gimnastika.* 1983; № 2: 69-74.
9. Vasil'eva M.V. O roli vyrazitel'nosti v balete i hudozhestvennoj gimnastike. *Sbornik statej konferencii «Akademicheskaya nauka kak faktor i resurs innovacionnogo razvitiya»,* 06 dekabrya, Petrozavodsk, 2021: 26-30.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-159-161

Ganina E.V., *senior lecturer, Deputy Head of Department of Foreign Languages and Intercultural Communication, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eganina@fa.ru*
Gilovaia E.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: eagilovaya@fa.ru*

IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CREATION OF A PROFESSIONALLY ORIENTED MANUAL FOR STUDENTS OF ECONOMICS UNIVERSITIES. The communicative approach in teaching a foreign language is directly related to the use of materials that bring the educational process closer to conditions of natural professional communication. Since the educational and professional activities of foreign students are carried out in conditions of natural communication, it is necessary to create speech conditions corresponding to the future professional activity of a foreigner in the language classes of the specialty. It is advisable to organize the educational process, directing it to the development of communicative skills and abilities in demand in the future specialty of foreigners. In line with the communicative approach, it is necessary to use effective educational and methodological materials that ensure continuity in the transition from educational and scientific to professional activities of future specialists. The creation of professionally oriented textbooks, the use of simulation and modeling technologies, oral presentation based on authentic special texts – all this is a good basis for the development of communication skills of foreign students.

Key words: **communicative approach to teaching RFL, professionally oriented manual, communicative competence, pragmatic competence, sociocultural competence, interactive model of language teaching**

Е.В. Ганина, *доц., зам. зав. кафедрой иностранных языков и межкультурной коммуникации Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eganina@fa.ru*
Е.А. Гиловая, *канд. пед. наук, доц. Финансового университета при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: eagilovaya@fa.ru*

РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РКИ ПРИ СОЗДАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ

Коммуникативный подход в обучении иностранному языку непосредственно связан с использованием материалов, приближающих образовательный процесс к условиям естественной профессиональной коммуникации. Поскольку учебная и профессиональная деятельность иностранных студентов осуществляется в условиях естественного общения, на занятиях по языку специальности необходимо создавать речевые условия, соответствующие будущей профессиональной деятельности иностранца. Целесообразно организовать учебный процесс, направляя его на развитие коммуникативных умений и навыков, востребованных в будущей специальности иностранцев. В русле коммуникативного подхода необходимо использовать эффективные учебно-методические материалы, обеспечивающие преемственность при переходе от учебно-научной к профессиональной деятельности будущих специалистов. Создание профессионально ориентированных учебных пособий, использование имитационно-моделирующих технологий, выступление с устной речью на основе аутентичных специальных текстов – всё это является хорошей базой для развития коммуникативных навыков иностранных студентов.

Ключевые слова: **коммуникативный подход, русский язык как иностранный, профессионально ориентированное пособие, коммуникативная компетенция, прагматическая компетенция, социокультурная компетенция, интерактивная модель обучения языку**

Обучение профессионально ориентированному международному общению на русском языке становится важной задачей в свете нововведений в сфере отечественного образования. Под влиянием изменений в экономической и геополитической сферах жизни в российских вузах открываются новые направления подготовки, меняются традиционные учебные планы. В Финансовом университете при Правительстве Российской Федерации с недавнего времени реализуются образовательные программы подготовки специалистов не только в экономической сфере, но и в смежных областях знаний: в области финансового права, экономической социологии, политологии, экономической лингвистики, IT-безопасности и др. Актуальность исследования вопросов коммуникативного подхода становится наиболее очевидной в процессе языковой подготовки иностранных студентов, будущих специалистов в области финансов, права, маркетинга и др. Возникает необходимость разработки системы обучения речевому общению на темы, связанные с будущей профессией иностранных студентов. Наиболее востребованной становится система преподавания русского языка как иностранного, в основе которой лежат тексты и упражнения, тематически связанные со специальностью студентов, направленные на формирование коммуникативных умений и навыков будущих профессионалов и удовлетворяющие потребности студентов экономических вузов РФ из ближнего и дальнего зарубежья.

Цель исследования заключается в разработке принципов создания профессионально ориентированного пособия по русскому языку как иностранному (РКИ) для студентов, обучающихся в экономических вузах РФ. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: 1) определить коммуникативные потребности иностранных студентов экономических вузов РФ; 2) сформулировать компетенции, необходимые для будущей профессиональной деятельности инофонов; 3) сформулировать принципы отбора текстов в профессионально ориентированном пособии по РКИ; 4) определить преимущества интерактивного подхода при обучении иностранному языку и положить этот принцип в основу создания упражнений в профессионально ориентированном пособии по РКИ. Новизна исследования заключается в использовании принципов коммуникативно-деятельностного подхода на всех этапах создания профессионально ориентированного пособия по РКИ для студентов экономических вузов РФ. Коммуникативные принципы положены в основу отбора текстового материала пособия. Тексты не просто имеют отношение к определённой специальности, но содержат коммуникативно значимую и интересную для будущих специалистов информацию, направлены на расширение профессионального кругозора студентов. Кроме того, коммуникативные принципы лежат в основе создания интерактивных заданий, направленных на развитие речевых навыков будущих специалистов. Полученные результаты имеют важное значение для разработки теоретических основ коммуникативного подхода в обучении РКИ иностранных студентов, получающих образование в российских вузах. Результаты исследования имеют практическое применение при создании эффективных профессионально ориентированных учебных пособий по РКИ для студентов-иностранцев экономических вузов РФ.

В исследовании методов преподавания русского языка как иностранного коммуникативный принцип, в основе которого лежит активная коммуникация на определённую тему, является главным методическим принципом в обучении иностранному языку. Исследованию значения коммуникативно-деятельностного подхода в преподавании иностранного языка посвящены работы Гальперина П.А., Жинкина Н.И., Зимней И.А., Леонтьева А.А., Рябовой Т.В. Впоследствии начинается разработка целостной лингводидактической системы, направленной на формирование профессионально ориентированного общения на основе коммуникативных потребностей иностранных студентов различных профилей обучения. В этом направлении проводятся исследования Авдеевой И.Б. [1]; Л.П. Клобуковой [2]; И.А. Пугачёва [3]; Ганиной, Фёдоровой [4] и многих других учёных. Главной задачей иностранных студентов, обучающихся в вузах РФ, является формирование определённого уровня коммуникативной компетенции, необходимого для получения высшего образования и дальнейшей работы по специальности. Совершенствованию коммуникативной компетенции, а также её основных составляющих – языковой, прагматической и социокультурной – способствует коммуникативный подход в обучении РКИ. Вопросам формирования коммуникативной компетенции у иностранных студентов, а также методам её успешного развития у инофонов разных направлений подготовки посвящены работы многих специалистов: Изаренков Д.И. [5], Клобукова Л.П., Ермакова О.Б., Чернышенко Е.А. [6]; Ускова О.А., Васильева Т.В., Лёвина Г.М. [7]; Гиловая Е.А. [8] и др. В процессе формирования языковой, прагматической и социокультурной компетенций инофоны учатся грамотно излагать точку зрения, находить верную языковую форму для выражения своей позиции, тактично и логически последовательно выстраивать доказательную базу в процессе профессиональной коммуникации на русском языке. Формирование языковой, прагматической и социокультурной компетенций как основных составляющих коммуникативной компетенции основано на практическом применении коммуникативного подхода в обучении РКИ.

Несмотря на большое разнообразие научных исследований в области формирования коммуникативной компетенции, вопрос использования коммуникативного подхода в процессе формирования коммуникативной компетенции у студентов экономических вузов РФ остаётся не до конца изученным. При разработке основных принципов профессионально ориентированного обучения в первую очередь необходимо определить коммуникативные потребности рассматриваемого контингента обучающихся, сформулировать компетенции, необходимые будущим специалистам. Среди коммуникативных задач, которые решает студент-иностранец в процессе обучения в вузах Российской Федерации, можно выделить следующие: 1) чтение учебно-научной и собственно научной литературы на русском языке; 2) восприятие и конспектирование устных лекций; 3) подготовка презентаций и выступление с докладами перед аудиторией; 4) ведение диалога на научные темы (умение задавать вопросы и отвечать на вопросы аудитории, вступать в дискуссию, отстаивать свою точку зрения и т.д.); 5) написание курсовых работ, дипломных работ, рефератов, эссе и т.д. Одновременно с формированием речевых навыков в собственно учебной сфере деятельности иностранные студенты готовятся к реализации коммуникативных навыков в будущей специальности. Они должны уметь решать следующие профессиональные речевые задачи: 1) представление компании; 2) выступление на рабочем совещании; 3) восприятие новой профессиональной информации и анализ данных; 4) обзор рынков; 5) участие в переговорах; 6) прохождение собеседований и т.д. Уже на этапе обучения в вузе иностранец постепенно готовится к решению коммуникативных задач, с которыми он столкнётся в будущей профессиональной деятельности. Чтение, аудирование, говорение и письмо, основанные на учебно-научных материалах, должны постепенно подводить инофона к использованию этих видов речевой деятельности в условиях профессионального общения. Однако практика показывает, что переход от учебных текстов к восприятию аутентичных профессиональных текстов, работа в условиях, приближенных к реальному общению, представляют серьёзную проблему как для преподавателей языка, так и для студентов-иностранцев. Необходимость обеспечения преемственности при переходе от учебно-научной деятельности к общению на темы, связанные с будущей специальностью, ставят перед преподавателями иностранного языка важную задачу – создание новых учебно-методических материалов, ориентированных на профессиональную сферу коммуникации и отвечающих запросам современного контингента студентов экономических вузов РФ.

Традиционно при создании учебных пособий по РКИ для экономических вузов используются тексты из учебников по специальности студентов. С нашей точки зрения, для обеспечения преемственности при переходе от учебно-научных текстов к тестам профессиональным нельзя ограничиваться только учебными изданиями. Необходимо также использовать материалы современных экономических журналов, газет, интернет-изданий, тексты которых создаются специалистами в области финансов, права, налогообложения, IT-технологий и соответствуют задачам профессионально ориентированного обучения. Достоинствами рассматриваемых материалов можно считать несколько факторов, определяющих преимущество этих текстов с позиции профессионально ориентированного обучения.

Во-первых, важным критерием отбора профессионально ориентированных материалов является их актуальность. Тематика текстов современных периодических изданий непосредственно имеет отношение к профессиональной деятельности выпускников экономических вузов. Статьи знакомят читателей с экономическими, социальными, политическими особенностями жизни российского общества, тексты посвящены проблемам менеджмента, маркетинга, IT-технологий, финансово-банковской сферы. Данная тематика широко представлена в периодических изданиях социально-экономической и правовой направленности, таких как «Forbes», «РБК», «Коммерсант», «Harvard Business Review Россия», «Правовой альманах», «Ведомости» и т.д. В данных журналах рассматриваются вопросы, связанные со сферой менеджмента («Рынок операторской инфраструктуры», «ВкусВилл – крупнейший продуктовый онлайн-ритейлер в Москве», «Границы фирмы: почему о них важно помнить в кризис»), вопросами маркетинга и рекламы («Как рекламный рынок провёл прошедший год и что ожидает от нового»), банковским сектором экономики («Перестройка или возрождение банковской сферы»), вопросами права («Правовая ответственность за жизнь и здоровье гостя отеля», «Правовые особенности сделки по продаже «Яндекса»», «Правовая основа монетизации льгот на лекарства»), вопросами информационной безопасности бизнеса («Нулевая уязвимость: сколько российский бизнес тратит на защиту от киберугроз», «Банковские мошенники и современные технологии») и т.д. Изучение подобных материалов вызывает живой отклик у студентов экономического вуза и отвечает профессиональным интересам будущих специалистов.

Во-вторых, рассматриваемые тексты создаются профессионалами в сфере экономики и бизнеса, IT-технологий, права и т.д. Авторами публикаций являются ведущие аналитики фондовых бирж, основатели компаний, специалисты в области аудита и налогообложения, финансово-банковской сферы, финансового права, эксперты в сфере информационной безопасности и др. Подавляющее большинство материалов ориентировано на компетентного читателя. Целевым адресатом является ограниченный круг людей – профессионалы или будущие специалисты, получающие образование в российских экономических вузах. Создание текстов экспертами в области экономики, бизнеса, права является необходимым условием при написании качественного профессионально ориентированного пособия по РКИ.

Наконец, в-третьих, тематическое разнообразие материалов периодических изданий позволяет отбирать тексты, обеспечивающие грамотный подход для работы в любой иноязычной аудитории. При выборе тем для дискуссии авторы учебно-методических материалов по РКИ должны быть максимально тактичными, чтобы не спровоцировать неуместные в учебной ситуации дискуссии по спорным международным вопросам. В данных журналах содержатся профессионально ориентированные материалы разнообразной тематики, отвечающие предпочтениям разных контингентов инофонов. Авторы учебно-методических пособий по РКИ могут найти здесь материалы не только интересные с точки зрения профессионала, но и не противоречащие социокультурным, политическим и национальным интересам представителей той или иной страны и культуры. В арабской аудитории не следует включать в образовательный процесс тексты, связанные с арабо-израильским конфликтом и нагнетанием общей политической обстановки на Ближнем Востоке. Необходимо избегать обсуждения тем, связанных с военным противостоянием, поскольку присутствующие в аудитории представители разных стран могут иметь диаметрально противоположные точки зрения. Следует быть максимально тактичным в выборе текстов, которые могут задеть интересы представителей разных народов, религий, культур. В арабской аудитории неуместно поднимать вопросы, прямо или косвенно затрагивающие женскую эмансипацию, так как традиционные ценности арабского мира предполагают определённые гендерные отношения в обществе. Не следует обсуждать темы алкогольного бизнеса в исламской аудитории, поскольку в исламе запрещено употребление алкогольных напитков. Материалы рассматриваемых периодических изданий социально-экономической направленности позволяют подбирать нужные тексты и создавать качественную профессионально ориентированную текстотеку с учётом коммуникативных предпочтений разных контингентов иностранных студентов.

Помимо отбора текстовых материалов, важным аспектом, определяющим успешность обучения в русле коммуникативного подхода, является создание системы упражнений, направленной на формирование коммуникативных навыков будущего специалиста. Если основной целью обучения является формирование коммуникативной компетенции, то вся тематика текстов и система упражнений должна быть подчинена достижению этой цели. Обучение диалогической и монологической речи на иностранном языке является наиболее важной и в то же время наиболее сложной задачей как для преподавателя-методиста, так и для студентов. Грамотная и стройная устная речь требует непрерывной работы на занятиях по иностранному языку. Преподаватель постоянно стимулирует речевую инициативу студентов, поддерживает их желание высказываться на заданную тему, развивает навыки устного опережения.

В последнее время намечается тенденция перехода от коммуникативного подхода в обучении иностранному языку к интерактивной разновидности такого подхода. Под интерактивной моделью предполагается обучение в процессе участия студентов в языковых актах. Обучающиеся получают знания при интерактивном взаимодействии друг с другом. Задача преподавателя – сформулировать условия коммуникативной ситуации, в которой студенты приобретают навыки речевого общения на иностранном языке. Интерактивное обучение основывается на взаимодействии всех участников коммуникативной ситуации. К наиболее востребованным интерактивным методам при профессионально ориентированном обучении относятся игры (деловые ролевые игры), а также дискуссионные

методы (диалоги, групповые дискуссии и т.д.). Языковой опыт, приобретаемый студентами в процессе речевого общения, может быть впоследствии использован в их профессиональной деятельности.

Необходимым условием развития устной речи является выбор актуальной темы, интересной студентам и стимулирующей их интерактивное речевое взаимодействие друг с другом. Общение на профессиональные темы способствует творческому подходу обучающихся к речевой практике и стимулирует развитие их речевой инициативы. Система упражнений при коммуникативном подходе предполагает создание речевых ситуаций, провоцирующих устную монологическую и диалогическую речь инофонов и стимулирующих их вступать в коммуникацию на профессиональные темы. В подобных заданиях вводится предварительное описание условий коммуникации, основанное на изучаемом материале. Иностранным студентам предлагается ролевая игра, в которой они выступают как бизнес-партнёры или конкуренты, ведут переговоры, в ходе деловой беседы решают спорные вопросы на русском языке. Такие ситуации приближены к процессам будущей профессиональной деятельности специалистов. Студентам в виде языковой игры предлагаются следующие задания, дискуссионные ситуации, стимулирующее устные высказывания инофонов.

– Разыграйте диалог между представителями руководства корпорации McDonald's и владельцами российских франшиз, когда обе стороны узнали о закрытии бизнеса корпорации в России.

– Разыграйте диалог между представителями крупных банков и небольших банков, когда представители последних узнали о необходимости присоединения к антифроду крупных банков для борьбы с банковскими мошенниками.

– Придумайте диалог, который может состояться между сторонниками системы управления Тейлора, представителями компании Procter & Gamble, с одной стороны, и менеджерами компании «ВкусВилл», с другой. Какие аргументы могут использовать эти компании в защиту своих концепций менеджмента?

Ещё один тип интерактивных заданий, развивающих коммуникативно-речевые навыки будущих профессионалов, – задания с элементами бизнес-анализа. Такие творческие упражнения вызывают живой интерес и стимулируют развитие устной речи студентов.

– Составьте план развития одного из регионов Вашей страны, рассказав о том, в каком состояние находится регион сейчас и что бы вы хотели там изменить.

– Придумайте идею для стартапа. Подготовьте рассказ о ней и представьте его одногруппникам.

– Разработайте со своими одногруппниками варианты зимнего тимбилдинга, которые помогли бы сплотить команду, ненадолго отвлечься от работы и повысить мотивацию сотрудников.

Разнообразные типы дискуссионных вопросов по прочитанным статьям из журналов социально-экономической направленности стимулируют развитие речи инофонов.

– Как, на ваш взгляд, можно решить проблему дефицита IT-специалистов в России?

– О чем бы вы хотели спросить успешных бизнесменов Павла Дурова, Аркадия Воложа и Евгения Касперского?

– Расскажите о роли соцсетей в деле продвижения товаров и услуг. В чём заключаются преимущества и недостатки такого способа продвижения товаров и услуг?

Включение в учебный процесс публикаций из современных экономических журналов в комплексе с интерактивными заданиями, основанными на материалах СМИ, способствует развитию речевых навыков иностранных студентов, повышает вовлечённость аудитории в работу, становится эффективным способом формирования коммуникативной компетенции будущих специалистов.

В результате проведённого исследования нами были разработаны основные принципы создания профессионально ориентированного пособия по РКИ для студентов экономических вузов РФ. Были определены коммуникативные потребности иностранных обучающихся, сформулированы принципы отбора текстов, рассмотрены теоретические преимущества интерактивного подхода при создании упражнений профессионально ориентированного пособия. Доказано, что работа в русле коммуникативного подхода позволяет создавать профессионально ориентированные учебные материалы, способствующие развитию коммуникативной компетенции иностранных обучающихся, обеспечивающие преемственность при переходе от учебно-научной к профессиональной деятельности инофонов. Использование учебно-методических разработок, основанных на коммуникативном подходе, хорошо зарекомендовало себя в процессе практической работы в экономическом вузе. Иностранные студенты заинтересованы в изучаемом материале, с удовольствием включаются в учебный процесс, мотивированы к выполнению интерактивных заданий. На практике было доказано, что коммуникативный подход расширяет горизонты преподавателя языка, открывая большие возможности для совершенствования учебного процесса. В перспективе предполагается дальнейшая работа по изучению коммуникативно-прагматических принципов при создании профессионально ориентированных материалов, разработка пособий для разных направлений подготовки экономического вуза. Использование учебно-методических материалов, созданных в русле коммуникативного подхода, продемонстрировало высокую эффективность данных принципов в профессионально ориентированном обучении языку будущих иностранных специалистов. Успешное внедрение подобных изданий в учебный процесс позволит максимально приблизиться к решению задачи подготовки студентов к их будущей профессиональной деятельности, развития у них профессионально ориентированных умений и навыков в условиях иноязычной среды. Такой подход соответствует запросам профессионально ориентированного международного общения на всех уровнях коммуникации.

Библиографический список

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация в рамках «образа мира» инженера. *Русский язык за рубежом.* 2004; № 3: 67–73.
2. Клобукова Л.П. Профессионально ориентированное преподавание русского языка как иностранного: история, современное состояние и перспективы; Клобукова Л.П., Хавронина С.А. Профессионально-педагогические традиции в преподавании русского языка как иностранного. Язык – речь – специальность. *Материалы. межд. науч.-практ. конференции «Мотинские чтения»,* Москва: РУДН. 2005; Ч. 1.
3. Пугачёв И.А. *Интегративная модель профессионально ориентированного обучения русскому языку иностранных бакалавров технического и естественнонаучного профилей*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2016.
4. Ганина Е.В., Федорова Е.А. Активные методики профессионально ориентированного обучения в вузовских курсах «Иностранный язык (русский язык)» и «Иностранный язык в профессиональной сфере»: Современная парадигма преподавания и изучения русского языка как иностранного. *Материалы международной научно-практической конференции.* Под общ. ред. С.А. Вишнякова. Москва, 2019: 68–71.
5. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов. *Русский язык за рубежом.* 1990; № 4: 54–57.
6. Клобукова Л.П., Ермакова О.Б., Чернышенко Е.А. Новые образовательные технологии как инструмент формирования социокультурного компонента коммуникативной компетенции в рамках профессионально ориентированного обучения РКИ. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики.* 2022; № 2 (45): 38–44.
7. Ускова О.А., Васильева Т.В., Лёвина Г.М. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам. *Русский язык за рубежом.* 2012; № 4: 17–23
8. Гиловая Е.А. Формирование языковой и предметной компетенций у иностранных студентов на основе лингвистических и феноменологических когнитивных структур (на материале текстов по математике). *Балтийский гуманитарный журнал.* 2020; Т. 13, №1 (46): 23–26.

References

1. Avdeeva I.B. Inzhenernaya kommunikaciya v ramkah «obraza mira» inzhenera. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2004; № 3: 67-73.
2. Klobukova L.P. Professional'no orientirovannoe prepodavanie russkogo yazyka kak inostrannogo: istoriya, sovremennoe sostoyanie i perspektivy; Klobukova L.P., Havronina S.A. Professional'no-pedagogicheskie tradicii v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. Yazyk – rech' – special'nost'. *Materialy. mezhd. nauch.-prakt. konferencii «Motinskie chteniya»,* Moskva: RUDN. 2005; Ch. 1.
3. Pugachev I.A. *Integrativnaya model' professional'no orientirovannogo obucheniya russkomu yazyku inostrannyh bakalavrov tehnicheskogo i estestvennonauchnogo profilej.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2016.
4. Ganina E.V., Fedorova E.A. Aktivnye metodiki professional'no orientirovannogo obucheniya v vuzovskih kursah «Inostrannyj yazyk (russkij yazyk)» i «Inostrannyj yazyk v professional'noj sfere»: Sovremennaya paradigma prepodavaniya i izucheniya russkogo yazyka kak inostrannogo. *Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* Pod obsch. red. S.A. Vishnyakova. Moskva, 2019: 68-71.
5. Izarenkov D.I. Bazisnye sostavlyayuschie kommunikativnoj kompetencii i ih formirovanie na prodvinutom `etape obucheniya studentov-nefilologov. *Russkij yazyk za rubezhom.* 1990; № 4: 54-57.
6. Klobukova L.P., Ermakova O.B., Chernyshenko E.A. Novye obrazovatel'nye tehnologii kak instrument formirovaniya sociokul'turnogo komponenta kommunikativnoj kompetencii v ramkah professional'no orientirovannogo obucheniya RKI. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki.* 2022; № 2 (45): 38-44.
7. Uskova O.A., Vasil'eva T.V., Levina G.M. Esche raz o kommunikativnoj kompetencii: vozvraschenie k istokam. *Russkij yazyk za rubezhom.* 2012; № 4: 17-23
8. Gilovaya E.A. Formirovanie yazykovoj i predmetnoj kompetencij u inostrannyh studentov na osnove lingvisticheskih i fenomenologicheskih kognitivnyh struktur (na materiale tekstov po matematike). *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal.* 2020; T. 13, №1 (46): 23-26.

Статья поступила в редакцию 29.08.24

УДК 378.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-162-165

Digtyar O.Yu., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: Digtyar@inbox.ru*

ON THE ISSUE OF USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH ACTIVITY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY. The article presents a comprehensive analysis of the use of multimedia presentations in a foreign language as an effective tool for developing speech skills among students of non-linguistic specialties. The study focuses on the development and testing of an innovative methodology based on key didactic principles: professional orientation, communicativeness, interactivity, visualization, and individualization of learning. The presented methodology is experimentally tested at the Financial University under the Government of the Russian Federation, which provided empirical data on its effectiveness. The research results demonstrate a statistically significant improvement in the speech activity indicators of students in the experimental group compared to the control group. In particular, an increase in speech fluency, expansion of active vocabulary, and improvement of grammatical skills in the context of professionally-oriented communication are noted.

Key words: **multimedia presentation, foreign language, speech activity, non-linguistic university, communicative competence, teaching methodology, professionally-oriented learning**

О.Ю. Дигтяр, *канд. пед. наук, доц. Финансового университета при Правительстве РФ, Москва, E-mail: Digtyar@inbox.ru*

К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В данной статье проводится комплексный анализ применения мультимедийных презентаций на иностранном языке как эффективного инструмента развития речевых навыков у студентов неязыковых специальностей. Исследование фокусируется на разработке и апробации инновационной методики, базирующейся на ключевых дидактических принципах: профессиональной направленности, коммуникативности, интерактивности, визуализации и индивидуализации обучения. Представленная методика была экспериментально проверена на базе Финансового университета при Правительстве РФ, что позволило получить эмпирические данные о её эффективности. Результаты исследования демонстрируют статистически значимое улучшение показателей речевой деятельности студентов экспериментальной группы по сравнению с контрольной группой. В частности, отмечено повышение уровня беглости речи, расширение активного словарного запаса и совершенствование грамматических навыков в контексте профессионально ориентированной коммуникации.

Ключевые слова: **мультимедийная презентация, иностранный язык, речевая деятельность, неязыковой вуз, коммуникативная компетенция, методика обучения, профессионально ориентированное обучение**

В современную эпоху интенсивной глобальной интеграции и расширения трансграничных взаимодействий владение иноязычной коммуникативной компетенцией становится неотъемлемым атрибутом профессиональной состоятельности специалистов всех отраслей. Особую остроту приобретает вопрос оптимизации лингводидактических подходов в высших учебных заведениях нефилологического профиля, где языковые дисциплины зачастую воспринимаются обучающимися как факультативные. В этом контексте назревает императивная необходимость в концептуализации и внедрении прогрессивных образовательных методик и инструментариев, способных стимулировать когнитивную вовлеченность студентов и интенсифицировать процесс развития их лингвистических компетенций [1].

Одним из перспективных векторов в решении обозначенной проблематики представляется интеграция в учебный процесс мультимедийных презентационных материалов на изучаемом языке. Данный дидактический ресурс обладает значительным потенциалом для активизации речемыслительной деятельности учащихся, конструирования аутентичной языковой среды и симуляции сценариев профессионально ориентированной коммуникации [2].

Актуальность предлагаемого исследования обусловлена дихотомией между эскалирующими требованиями к уровню лингвистической подготовки выпускников нефилологических вузов и недостаточной разработанностью методологического инструментария для эффективного использования мультимедийных презентаций как катализатора развития речевой компетенции в образовательном процессе.

Ключевая цель данной научной работы заключается в теоретическом обосновании и эмпирической верификации эффективности применения иноязычных мультимедийных презентаций как средства развития речевой деятельности студентов неязыковых специальностей.

Для реализации поставленной цели были сформулированы следующие приоритетные задачи: 1. провести комплексный анализ теоретических аспектов формирования коммуникативных компетенций в парадигме преподавания иностранных языков студентам нелингвистических направлений подготовки; 2. исследовать дидактический потенциал интеграции современных мультимедийных технологий в процесс лингвистической подготовки обучающихся; 3. сконструировать инновационную методологическую платформу для применения мультимедийных средств обучения с целью эффективного развития речевых навыков у студентов неязыковых специальностей; 4. осуществить экспериментальную апробацию предложенной методики.

Научная новизна исследования заключается в разработке и обосновании холистического подхода к использованию мультимедийных презентаций как инструмента развития речевых компетенций студентов нефилологических вузов. Данный подход учитывает специфику профессиональной ориентации учащихся и особенности когнитивных процессов, характерных для современного поколения студентов.

Теоретическая значимость работы состоит в углубленном исследовании потенциала мультимедийных технологий в контексте лингводидактики, а также в реконцептуализации понятия «речевой деятельности» применительно к образовательному процессу в неязыковых высших учебных заведениях.

Практическая ценность исследования заключается в разработке и валидации методических рекомендаций по интеграции мультимедийных презентаций в процесс развития речевой деятельности студентов нефилологических вузов. Данные рекомендации могут быть эффективно имплементированы преподавателями в практику обучения иностранному языку.

В контексте данного научного изыскания был реализован комплексный и многоаспектный анализ актуальных педагогических стратегий в сфере лингвистического образования студентов неязыковых направлений высшей школы. Ключевой фокус исследования был направлен на выявление и оценку потенциала мультимедийных образовательных инструментов в аспекте совершенствования речевых компетенций обучающихся.

Концептуальный базис исследования сформировали научные труды признанных отечественных и зарубежных экспертов в областях лингводидактики, психолингвистики и педагогической психологии. В частности, в работе нашли отражение идеи, изложенные в публикациях по методологии преподавания иностранных языков (Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез, Е.И. Пассов), исследованиях психологических аспектов усвоения иноязычной речи (И.А. Зимняя), теоретических разработках в сфере речевой деятельности (А.А. Леонтьев), а также в научных работах, освещающих вопросы имплементации цифровых технологий в образовательную практику (Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина) [3; 4; 5; 6; 7; 8].

Методологическая архитектура исследования базировалась на синергетическом сочетании традиционных лингводидактических парадигм с инновационными образовательными подходами. В ходе реализации проекта были задействованы такие исследовательские инструменты, как углубленный контент-анализ релевантных научных источников, систематическое педагогическое наблюдение, анкетирование субъектов образовательного процесса, а также проведение масштабного педагогического эксперимента с последующей математико-статистической обработкой полученного эмпирического материала.

Рассматривая особенности применения мультимедийных презентационных технологий в процессе лингвистической подготовки студентов нефилологических специальностей, целесообразно выделить ряд принципиальных моментов. Первостепенное значение имеет обеспечение органичного синтеза формируемых языковых навыков с профессионально ориентированным контентом. Данный подход обусловлен тем, что для обучающихся в неязыковых вузах иностранный язык выступает не только как предмет освоения, но и как функциональный инструмент решения разнообразных профессиональных задач [9]. Мультимедийная презентация, являясь передовым дидактическим средством, обладает целым спектром существенных преимуществ, способствующих эффективному развитию различных аспектов речевой активности: 1.полимодальность репрезентации информационного контента, позволяющая активизировать различные перцептивные каналы и стимулировать когнитивные процессы обучающихся, что обеспечивает более глубокое и устойчивое усвоение лингвистического материала; 2. высокая степень интерактивности, обеспечивающая активную вов-

Таблица 1

Сравнение преимуществ мультимедийных презентаций и традиционных методов обучения

Критерий	Традиционные методы	Мультимедийные презентации
Мотивация студентов	Низкий уровень вовлеченности	Высокий уровень мотивации за счет использования визуальных и интерактивных элементов
Восприятие информации	Ограниченное (в основном текстовое)	Мультимодальное восприятие: текст, изображение, видео, звук
Интерактивность	Ограниченное взаимодействие	Возможность активного участия и взаимодействия
Гибкость и адаптация	Ограниченная возможность индивидуализации	Легко адаптируется под разные уровни знаний и интересы студентов
Создание аутентичных ситуаций	Сложно моделировать реальные ситуации	Легко создаются аутентичные профессиональные ситуации
Формирование коммуникативной компетенции	Зависит от устных заданий	Интерактивные задания стимулируют речевую активность
Технические требования	Низкие	Требуется оборудование для демонстрации мультимедийных материалов

леченность студентов в образовательный процесс и создающая оптимальные условия для спонтанной и естественной коммуникации на изучаемом языке; 3. возможность создания реалистичных симуляций аутентичных ситуаций профессионального взаимодействия, что существенно способствует формированию коммуникативной компетентности в контексте будущей профессиональной деятельности обучающихся; 4. значительная гибкость и адаптивность применяемых технологических решений, позволяющие учитывать индивидуальные когнитивные особенности, уровень языковой подготовки и специфические образовательные потребности каждого студента [10].

Разработанная нами методика использования мультимедийных презентаций для развития речевой деятельности студентов неязыкового вуза основывается на следующих принципах: 1. принцип профессиональной направленности, предполагающий интеграцию языкового материала и профессионального контекста; 2. принцип коммуникативной направленности, обеспечивающий формирование навыков реального общения на иностранном языке; 3. принцип интерактивности, стимулирующий активное участие студентов в учебном процессе; 4. принцип визуализации, способствующий лучшему восприятию и запоминанию информации; 5. принцип индивидуализации, учитывающий особенности и потребности каждого обучающегося.



Рис. 1. Этапы подготовки к мультимедийной презентации



Рис. 2. Этапы взаимодействия с мультимедийной презентацией

Методика включает в себя три этапа работы с мультимедийной презентацией:

1. Подготовительный этап, на котором осуществляется введение и первичное закрепление лексико-грамматического материала, необходимого для работы с презентацией.
2. Основной этап, включающий непосредственную работу с мультимедийной презентацией, выполнение коммуникативных заданий и упражнений.
3. Заключительный этап, направленный на закрепление и контроль усвоенного материала, а также на развитие продуктивных видов речевой деятельности.

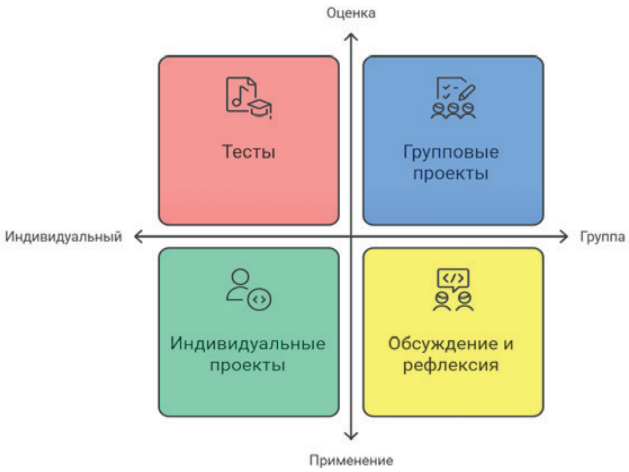


Рис. 3. Финальные этапы деятельности в мультимедийной презентации

В целях оценки действенности предложенного педагогического подхода было организовано и проведено экспериментальное исследование на базе Финансового университета при Правительстве РФ. В опытно-экспериментальной работе приняли участие шесть десятков студентов-первокурсников, обучающихся на экономическом факультете. Испытуемые были распределены на два равных по численности коллектива: основной (экспериментальный) и сравнительный (контрольный), каждый из которых насчитывал три десятка обучающихся.

Образовательный процесс в опытной группе реализовывался с применением новаторской методики, в основе которой лежала интеграция мультимедийных средств в учебно-познавательную деятельность. В то же время студенты контрольной группы осваивали программу по классической схеме, не предусматривающей использование специализированных мультимедийных инструментов.

Подобная структура эксперимента создала возможность для проведения сопоставительного анализа эффективности инновационного подхода в сравнении с устоявшимися педагогическими практиками. Архитектура исследования была тщательно продумана с учетом необходимости получения статистически значимых результатов, обеспечивающих возможность формулирования обоснованных заключений о влиянии мультимедийных презентаций на совершенствование речевых навыков студентов.

Стоит отметить, что при комплектовании экспериментальной и контрольной групп особое внимание уделялось обеспечению их однородности по ключевым характеристикам, таким как исходный уровень языковой компетенции, академическая успешность и мотивационная составляющая в изучении иностранного языка. Это позволило минимизировать воздействие побочных факторов на итоги исследования и сосредоточиться на оценке результативности разработанной методики.

Для анализа итогов эксперимента и определения уровня развития речевой деятельности обучающихся были применены следующие критерии оценки: 1. лексико-грамматическая правильность речевых конструкций; 2. плавность и непринужденность устных высказываний; 3. способность к аргументированному изложению собственной позиции; 4. навыки ведения диалогического общения; 5. уровень владения профессиональной терминологией на изучаемом языке.

Итоги первоначального тестирования продемонстрировали сходный уровень владения иностранным языком среди участников обеих групп. Однако по завершении экспериментального периода заключительная проверка выявила существенные расхождения в развитии речевых компетенций между представителями экспериментальной и контрольной групп.

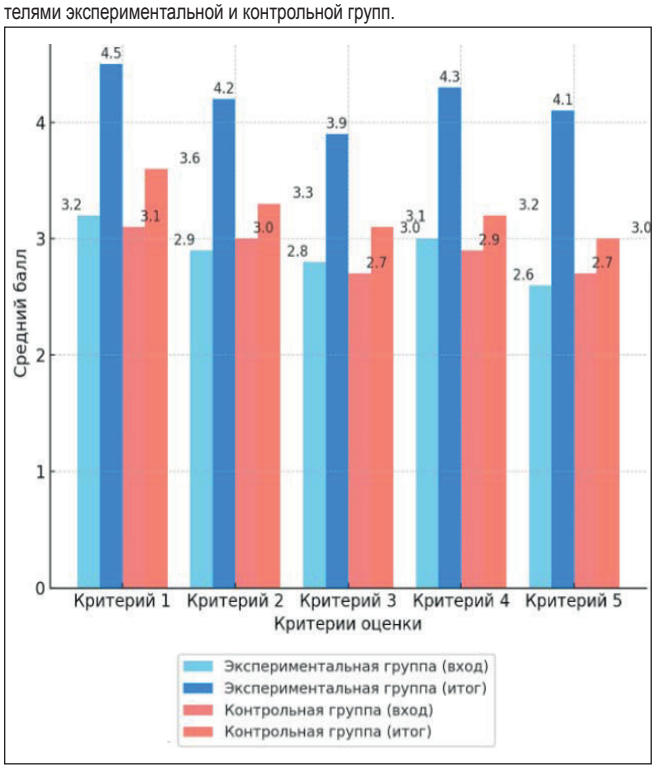


Рис. 4. Результаты входного и итогового тестирования в экспериментальной и контрольной группах по критериям

Беглость и естественность речевых проявлений у обучаемых по экспериментальной программе возросла на 31%. Этот результат можно интерпретировать как следствие того, что взаимодействие с мультимедийными презентациями создавало оптимальные условия для интенсификации речевой практики и стимулировало учащихся к спонтанному применению языковых навыков в разнообразных коммуникативных контекстах.

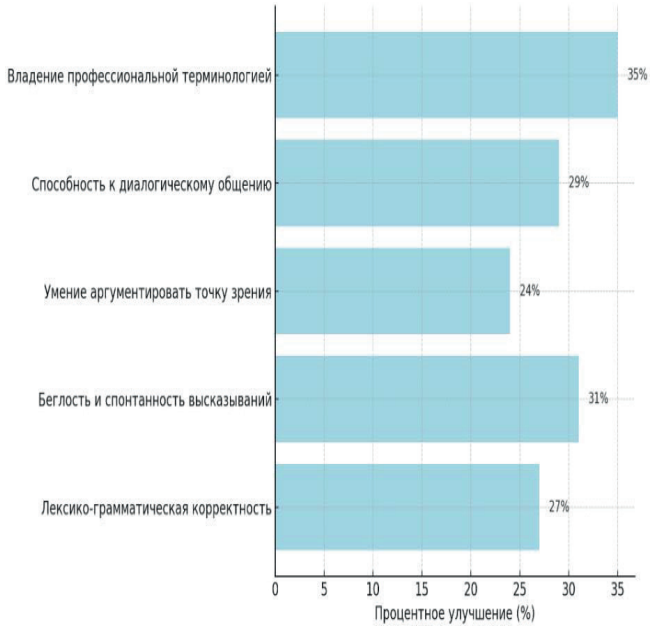


Рис. 5. Процентное улучшение показателей в экспериментальной и контрольной группах по критериям

Способность к аргументации на иностранном языке в экспериментальной группе усовершенствовалась на 24%. Этому способствовал комплекс заданий, ориентированных на анализ и обсуждение контента мультимедийных презентаций, что благоприятствовало развитию критического мышления и умения обоснованно отстаивать собственную точку зрения.

Диалогические компетенции студентов экспериментальной группы продемонстрировали рост на 29%. Интерактивные упражнения с применением мультимедийных презентаций обеспечили создание аутентичной среды для коммуникации и дискуссий, что существенно повысило эффективность межличностного взаимодействия на иностранном языке.

Наиболее впечатляющая динамика была отмечена в области владения профессиональной терминологией на иностранном языке. У студентов экспериментальной группы данный показатель улучшился на 35% в сравнении с контрольной выборкой, что указывает на высокую эффективность мультимедийных презентаций в процессе усвоения специализированного лексического материала.

Результаты статистического анализа убедительно свидетельствуют о существенных различиях между экспериментальной и контрольной группами ($p < 0,05$), что подтверждает действенность предложенного метода использования мультимедийных презентаций для совершенствования речевых навыков у студентов неязыковых специальностей. Опрос участников экспериментальной группы выявил рост заинтересованности в изучении иностранного языка. Подавляющее большинство опрошенных (87%) отметили, что внедрение мультимедийных презентаций сделало учебный процесс более увлекательным и ориентированным на практику. Значительная часть студентов (79%) сообщила о возросшей уверенности в применении иностранного языка в профессиональном контексте.

Следует подчеркнуть, что эффективность мультимедийных презентаций в значительной степени зависит от их качественной подготовки и методически грамотного применения. В ходе исследования были определены ключевые факторы, влияющие на результативность данного подхода: 1. соответствие содержания презентаций уровню языковой подготовки учащихся и их профессиональным интересам; 2. оптимальное сочетание текстовой, визуальной и аудиоинформации; 3. интерактивность и возможность регулировать темп подачи материала; 4. наличие разнообразных коммуникативных заданий, стимулирующих речевую активность студентов.

Проведенное исследование позволяет сформулировать следующие выводы: 1. применение мультимедийных презентаций на иностранном языке является эффективным инструментом развития речевой деятельности студентов неязыковых вузов. Этот метод обучения способствует созданию аутентичной языковой среды, активизации когнитивных процессов и повышению мотивации к изучению иностранного языка; 2. разработанная методика, базирующаяся на принципах профессиональной направленности, коммуникативности, интерактивности, визуализации и индивидуализации, позволяет максимально эффективно использовать потенциал мультимедийных презентаций для развития всех аспектов речевой деятельности; 3. экспериментальная проверка подтвердила значительное превосходство предложенной методики над традиционными подходами к обучению иностранному языку в неязыковом вузе. Студенты экспериментальной группы продемонстрировали существенное улучшение показателей по всем критериям оценки речевой деятельности; 4. особую ценность представляет возможность интеграции профессионального контента в процесс языкового обучения посредством мультимедийных презентаций, что способствует формированию профессионально ориентированной иноязычной компетенции.

Основываясь на результатах исследования, можно рекомендовать широкое внедрение разработанной методики использования мультимедийных презентаций в практику преподавания иностранного языка в неязыковых вузах. Перспективы дальнейших исследований могут включать разработку специализированных мультимедийных курсов для различных направлений подготовки, а также изучение возможностей интеграции мультимедийных презентаций с другими инновационными технологиями обучения, такими как виртуальная реальность и искусственный интеллект. Важно отметить, что применение мультимедийных презентаций на иностранном языке как средства развития речевых навыков в неязыковых вузах не только повышает эффективность образовательного процесса, но и готовит студентов к практическим ситуациям профессиональной коммуникации в условиях глобализированного и интернационализированного мира. Это способствует повышению их конкурентоспособности на современном рынке труда и успешной профессиональной реализации.

Таким образом, проведенное исследование вносит значительный вклад в решение актуальной проблемы повышения качества языковой подготовки специалистов неязыкового профиля и открывает новые горизонты для дальнейшего совершенствования методики преподавания иностранных языков в высшей школе. Следует подчеркнуть, что внедрение мультимедийных презентаций в процесс обучения иностранному языку требует соответствующей подготовки преподавателей. В связи с этим рекомендуется организация курсов повышения квалификации и методических семинаров, направленных на развитие компетенций педагогов в области создания и использования мультимедийных образовательных ресурсов. Для достижения максимальной эффективности применения

разработанной методики необходимо учитывать ряд факторов: 1. техническое оснащение учебных аудиторий; 2. доступность качественных мультимедийных ресурсов; 3. готовность студентов к работе с цифровыми образовательными технологиями; 4. интеграция мультимедийных презентаций в общую структуру курса иностранного языка.

В заключение необходимо отметить, что использование мультимедийных презентаций на иностранном языке как средства развития речевой деятельности в неязыковом вузе является перспективным направлением в современной методике преподавания. Оно не только способствует повышению эффективности обучения, но и готовит студентов к реальным ситуациям профессионального общения в условиях глобализации и интернационализации экономики.

Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на: 1. разработку специализированных мультимедийных курсов для различных направлений подготовки; 2. изучение возможностей интеграции мультимедийных презентаций с технологиями виртуальной и дополненной реальности; 3. исследование долгосрочных эффектов применения данной методики на профессиональную деятельность выпускников; 4. адаптацию методики для использования в условиях дистанционного и смешанного обучения.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г. *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам.* Москва: ИКАР, 2019.
2. Вербицкий А.А. *Активное обучение в высшей школе: контекстный подход*. Москва: Высшая школа, 2018.
3. Гальскова Н.Д. *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*: учебное пособие. Москва: Академия, 2020.
4. Зимняя И.А. *Психология обучения иностранным языкам в школе*. Москва: Просвещение, 2017.
5. Колесникова И.Л. *Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков.* Санкт-Петербург: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 2018.
6. Леонтьев А.А. *Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии*. Москва: МПСИ, 2016.
7. Пассов Е.И. *Урок иностранного языка*. Ростов-на-Дону: Феникс. Москва: Глоссарий-Пресс, 2018.
8. Полат Е.С. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования*: учебное пособие. Москва: Академия, 2020.
9. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс*: пособие для студентов педагогических вузов и учителей. Москва: АСТ: Астрель, 2019.
10. Щукин А.Н. *Обучение иностранным языкам: Теория и практика*: учебное пособие для преподавателей и студентов. Москва: Филоматис, 2018.

References

1. Azimov `E.G. *Novyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij (teoriya i praktika obucheniya yazykam.* Moskva: IKAR, 2019.
2. Verbickij A.A. *Aktivnoe obuchenie v vysshej shkole: kontekstnyj podhod*. Moskva: Vysshaya shkola, 2018.
3. Gal'skova N.D. *Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2020.
4. Zimnyaya I.A. *Psihologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole*. Moskva: Prosveschenie, 2017.
5. Kolesnikova I.L. *Anglo-russkij terminologicheskij spravochnik po metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov.* Sankt-Peterburg: Russko-Baltijskij informacionnyj centr BLIC, 2018.
6. Leont'ev A.A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obschej i pedagogicheskoj psihologii*. Moskva: MPSI, 2016.
7. Passov E.I. *Urok inostrannogo yazyka*. Rostov-na-Donu: Feniks. Moskva: Glossarij-Press, 2018.
8. Polat E.S. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva: Akademiya, 2020.
9. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam: prodvinutyj kurs*: posobie dlya studentov pedagogicheskih vuzov i uchitelej. Moskva: AST: Astrel', 2019.
10. Schukin A.N. *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika*: uchebnoe posobie dlya prepodavatelej i studentov. Moskva: Filomatis, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-165-168

Druzhinina A.A., *postgraduate, State University of Education (Moscow, Russia); assisting teacher, NUST MISIS (Moscow, Russia), E-mail: druzhinina.alina@gmail.com*

PROJECT WORK BASED ON SPRE-MODEL IN THE FORMATION OF THE INTERACTIONAL COMPETENCE. The article studies the role of project work in forming interactional competence among undergraduate students within the framework of the communicative approach to foreign language education. The focus is on students' extralinguistic skills, such as critical thinking, interaction with others and self-organization. The author provides a definition of the interactional competence and defines its place in the general structure of communicative competence. The article analyzes the linguodidactic potential of using the "Situation – problem – reaction – evaluation" model in the formation of the competence by involving students into project work dedicated to finding a solution to a problem of a certain community of people the students feel connected to. The results of the study can be useful for teachers of foreign languages, methodologists and developers of educational programs seeking to improve the quality of teaching bachelors English as a foreign language.

Key words: **interactional competence, project work, SPRE, problem-based learning, student-centred learning, communicative competence**

А.А. Дружинина*, аспирант, Государственный университет просвещения, г. Москва; ассистент, Университет науки и технологий МИСИС, г. Москва, E-mail: druzhinina.alina@gmail.com*

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПО МОДЕЛИ «СИТУАЦИЯ – ПРОБЛЕМА – РЕАКЦИЯ – ОЦЕНКА» В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Статья посвящена исследованию роли проектной технологии в формировании компетенции коммуникативного взаимодействия у студентов бакалавриата в рамках коммуникативного подхода к иноязычному образованию. В центре внимания находятся экстралингвистические умения учащихся, такие как критическое мышление, взаимодействие с окружающими и самоорганизация. Автор даёт определение компетенции коммуникативного взаимодействия и определяет её место в общей структуре коммуникативной компетенции. В статье анализируется лингводидактический потенциал использования модели «ситуация – проблема – реакция – оценка» в формировании компетенции коммуникативного взаимодействия на примере проекта, посвящённого поиску решения проблемы отдельной группы людей (сообщества). Результаты исследования могут быть полезны для преподавателей иностранных языков, методистов и разработчиков образовательных программ, стремящихся улучшить качество иноязычной подготовки бакалавров.

Ключевые слова: **компетенция коммуникативного взаимодействия, проектная технология, модель «ситуация – проблема – реакция – оценка», технологии проблемного обучения, студентоориентированное обучение, коммуникативная компетенция**

В рамках коммуникативного подхода к иноязычному образованию традиционно уделяется внимание не только формированию и развитию лингвистических умений учащихся, но и метапредметных умений, таких как критическое мышление, взаимодействие с окружающими, самоорганизация и пр. Эти ценностные ориентиры в образовании находят своё отражение в перечне универсальных компетенций требований к результатам освоения программы бакалавриата Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО) (3++) [1]. Кроме того, ожидается, что выпускник вуза способен самостоятельно разрабатывать и реализовывать проекты, что требует от него наличия лидерских качеств, критического мышления, самоорганизации, умения работать в команде, развитых умений социального взаимодействия, инициативности и активности, сформированной информационной компетенции. Помимо умения выражать свои мысли на иностранном языке, выпускник должен уметь взаимодействовать с представителями других культур на иностранном языке, представлять свою страну перед носителями иной культуры. Необходимость формирования названных умений в процессе лингвистической подготовки студентов на уровне бакалавриата определяет актуальность темы исследования.

Цель исследования состоит в определении лингводидактического потенциала использования проектной технологии модели «ситуация – проблема – реакция – оценка» в процессе формирования компетенции коммуникативного взаимодействия при работе со студентами бакалавриата.

Поставленная цель обуславливает следующие задачи:

– дать определение компетенции коммуникативного взаимодействия и обозначить её место в общей структуре коммуникативной компетенции;

– выделить составные части компетенции коммуникативного взаимодействия;

– выявить особенности использования проектной технологии в иноязычном образовании, в частности, проектной работы по модели «ситуация – проблема – реакция – оценка» и определить, как эта учебная деятельность соотносится с общей целью – формированием компетенции коммуникативного взаимодействия у студентов бакалавриата.

Если коммуникативная компетенция уже давно представляет интерес как для отечественных, так и для зарубежных методистов, то компетенция коммуникативного взаимодействия (англ.: interactional competence) сравнительно недавно привлекла внимание научного сообщества (Воскресенская М.С., Kramsch C., Young R. и др.). Научная новизна заключается в попытке уточнения понятия «компетенция коммуникативного взаимодействия» и исследовании возможности её формирования за счёт использования проектной технологии по модели «ситуация – проблема – реакция – оценка» на занятиях по иностранному языку.

Теоретическая значимость работы состоит в уточнении термина «компетенция коммуникативного взаимодействия» и изучении роли использования проектной технологии при формировании компетенции коммуникативного взаимодействия. Практическая значимость работы заключается в рассмотрении эффективности применения проектной технологии с целью формирования компетенции коммуникативного взаимодействия в ходе экспериментального обучения группы студентов технического бакалавриата.

Термин «interactional competence» («компетенция коммуникативного взаимодействия») был впервые введен Клэр Крэмш в 1986 году. Она отметила, что ответственность за успешное взаимодействие во время общения лежит на всех участниках, а не только на одном из них, что стало важным принципом для последующих исследований в этой области. Крэмш также различает коммуникативную и интеракциональную компетенции, подчеркивая, что непонимание намерений собеседника может нарушить процесс общения [2, с. 367].

Для лучшего понимания, что такое компетенция коммуникативного взаимодействия, обратимся к определению коммуникативной иноязычной компетенции. Н.Д. Гальскова определяет коммуникативную компетенцию как «способность человека понимать и порождать иноязычные высказывания в разнообразных социально детерминированных ситуациях». Согласно Гальсковой, в коммуникативную компетенцию входят такие субкомпетенции, как лингвистическая, дискурсивная, прагматическая и др. [3, с. 61]. Е.Н. Соловова включила в состав коммуникативной компетенции такие субкомпетенции, как лингвистическая (владение достаточным лексическим запасом, знание норм грамматики и фонетики), социолингвистическая (способность адаптировать речь согласно социальному контексту), социокультурная (готовность вступать в диалог культур), стратегическая (умение компенсировать недостаточность языковых умений в процессе общения), дискурсивная (способность связывать мысли в процессе высказывания), социальная (способность взаимодействовать с другими, терпимость к отличной точке зрения) [4, с. 6].

Арабские исследователи Нишад Чатхакулам Абдулрахман и доктор Эмад А.С. Абу-Айяш на основе анализа последних работ, посвящённых изучению компетенции коммуникативного взаимодействия, приводят перечень аспектов, входящих в данную компетенцию: знание риторических приёмов, владение речевыми регистрами, умение взять слово и дать высказаться другому, способность определить и поддержать тему беседы, умение оставаться в рамках соответствующей социальной ситуации (в том числе определить свою социальную роль и социальную роль речевого партнёра), владение различными способами установления границ общения, умение реагировать на конфликтные ситуации [5, с. 1606-1607].

В процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентам должна быть предоставлена не только возможность овладеть языковым, лексико-грамматическим материалом. Занятия должны способствовать развитию у них экстралингвистических, метапредметных и социальных умений. Под компетенцией коммуникативного взаимодействия мы предлагаем понимать нелингвистические субкомпетенции коммуникативной компетенции. А именно: социолингвистическую компетенцию, социокультурную компетенцию, стратегическую компетенцию, дискурсивную компетенцию и социальную компетенцию.

Компетенцию коммуникативного взаимодействия можно определить как способность эффективно участвовать в процессе общения, используя вербальные и невербальные средства языка. Она включает в себя знание и понимание языковых норм, правил и стратегий, необходимых для успешного взаимодействия в различных социальных и культурных контекстах. Компетенция коммуникативного взаимодействия охватывает следующие умения: организовывать речь так, чтобы она была связной и логичной, адаптировать язык в зависимости от ситуации, цели общения и ожиданий собеседника, адекватно использовать невербальные языковые средства, такие как язык тела, зрительный контакт и расстояние между собеседниками, учитывать социальные роли, статусы и культурные особенности участников общения, понимать и уважать культурные нормы и традиции, влияющие на процесс коммуникации. Таким образом, процесс формирования компетенции коммуникативного взаимодействия на занятиях по иностранному языку в вузе полностью соотносится с перечнем универсальных компетенций и отвечает требованиям к результатам освоения программы бакалавриата ФГОС ВО (3++) [1].

Чтобы определить степень влияния использования проектной технологии в иноязычном образовании на формирование компетенции коммуникативного взаимодействия, рассмотрим, что такое проектная технология и особенности выполнения проектной работы по модели «ситуация – проблема – реакция – оценка». Е.С. Полат определяет метод проектов как деятельность, направленную на достижение образовательных целей, в ходе которой студент решает проблему, значимую для него лично, и представляет результат в виде конкретного продукта [6, с. 199]. В «Современном словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина указывается, что проектом можно назвать любую запланированную и реализованную самостоятельную работу на иностранном языке, такую как постановка спектакля, выпуск газеты или сборника статей [7, с. 259]. Модель «ситуация – проблема – реакция – оценка» представляет собой проектную технологию, направленную на расширение образовательного опыта путём поиска и решения социально значимых для студентов реальных проблем, тем самым обогащая образовательный опыт за счёт структурированного, но гибкого подхода, в котором особое внимание уделяется практическому применению и критическому анализу ситуации [8, с. 252].

Модель состоит из следующих структурных компонентов: ситуация (situation), проблема (problem), реакция/ответ (response) и оценка (evaluation). Рассмотрим составляющие подробнее.

1. Ситуация. Начало работы над проектами по модели «Ситуация – проблема – реакция – оценка» ознаменовано контекстуализацией учебной деятельности в рамках конкретного сценария, который должен отражать проблемы, с которыми сталкиваются обучающиеся в своей повседневной или профессиональной жизни.

2. Проблема. В соответствии с ситуационной установкой перед учащимися ставится задача определить и очертить основную проблему (проблемы), присущую сценарию. Этот этап критического отбора требует от студентов использования аналитических навыков для различения поверхностных и глубинных причин, что завершается точной формулировкой проблемы, исследовательского вопроса и задач будущей деятельности. Таким образом, выявление проблемы определяет траекторию последующих этапов проекта.

3. Реакция. Определив проблему, учащиеся переходят к этапу реагирования: они проводят мозговой штурм, предлагают и реализуют стратегии решения. Этот этап характеризуется динамичным характером сотрудничества. Здесь учащиеся могут проводить эксперименты, разрабатывать прототипы, создавать симуляции, превращающие теоретические идеи в практические действия.

4. Оценка. Заключительный этап предполагает презентацию финального продукта (предлагаемых решений обозначенной проблемы). Учащиеся критически оценивают результаты своих предложений, анализируют их эффективность и недостатки. Процесс оценивания результатов собственной деятельности не только способствует развитию критического мышления и саморефлексии, но и учит их учитывать этические, экономические и экологические аспекты реализуемых решений.

Ожидается, что во время работы над проектом студенты не только получат возможность практиковать полученные знания по иностранному языку и, возможно, даже обогатят свой словарный запас, но и будут работать над развитием мягких навыков в команде.

Рассмотрим опыт практического применения модели «ситуация – проблема – реакция – оценка» на занятиях по английскому языку со студентами третьего курса технического бакалавриата Университета МИСИС в весеннем семестре 2024 года. В экспериментальном обучении приняли участие 20 студентов с языковым уровнем B2, которые работали в группах по три-четыре человека на протяжении четырёх недель. В подгруппе студенты работали совместно над поиском, обозначением и доказательством реальности проблемы, но в процессе их взаимодействия также присутствовал этап индивидуальной работы, когда они отдельно от своей подгруппы разрабатывали способы решения проблемы. На завершающем занятии студенты представили результаты своего анализа в виде панельного обсуждения.

Как было указано выше, целью вводного занятия является введение студентов в контекст предстоящей деятельности. Было проведено занятие на тему «Проблема отрицания научных фактов в обществе», которое имело классическую структуру и состояло из ввода и отработки новой лексики, аудирования, чтения и говорения. Было обозначено, что заявленная тема занятия – острая проблема для сообщества молодых исследователей, к которому относит себя преподаватель. Студентам было предложено обсудить, что такое сообщество людей, какие сообщества они знают, по каким критериям формируются сообщества. В качестве домашнего задания студенты должны были объединиться в группы по интересам и подумать над тем, к каким сообществам они себя относят и какие проблемы внутри этих сообществ они видят. Также в конце занятия студенты заполнили анонимный опрос в Гугл-форме, который был направлен на

оценку среднего показателя сформированности компетенции коммуникативного взаимодействия в группе по субъективной оценке студентов. Представим результаты в виде табл. 1.

Таблица 1

Вопрос	Субкомпетенция	Результат
У меня получается выстраивать свою речь в зависимости от социального контекста общения.	Социолингвистическая	Да: 12 Нет: 3 Не уверен(а): 5
Мне легко находить общий язык с представителями других культур.	Социокультурная	Да: 10 Нет: 3 Не уверен(а): 7
У меня получается объяснить своему партнёру по общению, что я хочу сказать, даже если я не знаю нужных слов на иностранном языке (без перехода на русский)	Стратегическая	Да: 10 Нет: 5 Не уверен(а): 5
Я выражаю свои мысли чётко, логично, структурированно.	Дискурсивная	Да: 18 Нет: 0 Не уверен(а): 2
Мне легко взаимодействовать с другими людьми.	Социальная	Да: 10 Нет: 5 Не уверен(а): 5
Я знаю, как вовремя заметить и остановить конфликт.	Социальная	Да: 8 Нет: 1 Не уверен(а): 11
Я не всегда понимаю, как правильно общаться с людьми, принадлежащими к иной культуре.	Социокультурная	Да: 9 Нет: 0 Не уверен(а): 11
Когда я начинаю разговор, я знаю какую мысль я хочу донести до собеседника и я выбираю соответствующие языковые и невербальные средства.	Дискурсивная	Да: 4 Нет: 9 Не уверен(а): 7
Я умею правильно определять социальный контекст ситуации.	Социолингвистическая	Да: 15 Нет: 1 Не уверен(а): 4
Если я забываю слово, у меня легко получается перестроить мысль, перефразировать высказывание или найти синоним.	Стратегическая	Да: 11 Нет: 8 Не уверен(а): 1

В то время как студенты в большинстве считают, что не испытывают трудностей в сфере социокультурной компетенции, самыми сложными областями для них являются социальная и стратегическая компетенции. Отметим также, что два вопроса, направленные на оценку сформированности дискурсивной компетенции, дали противоположные результаты.

На следующем занятии студенты рассказали в какие группы (сообщества) и по какому принципу они объединились, а также обозначили круг возможных проблем. Этот этап не был одинаково лёгким для всех обучающихся, и в некоторых подгруппах определение своей общности заняло несколько занятий, так как у них не сразу получилось найти общий язык, воспринять точку зрения других участников. В итоге получилось шесть подгрупп со следующими проблемами: «студенты кафедры бизнес-информатики и систем управления производством» – сложности с организацией производственной практики кафедрой, «студенты с множественными академическими задолженностями» – проблема пропусков пересдач, «работающие студенты» – сложности совмещения работы с учёбой, «студенты, живущие с родителями» – как уехать от родителей и обрести независимость, «неорганизованные студенты» – как обрести и эффективно применять навыки управления временем, «студенты, выполняющие проект» – как достичь согласия в проектной команде, если ты ни с кем не согласен. Отметим, что такая деятельность вовлекает студентов в общественную жизнь и побуждает их применять свои знания английского языка в контекстах, имеющих личное значение.

В целях более точного формулирования проблемы на следующем занятии студенты познакомились с техникой решения проблем «пять почему», где они нашли корень проблемы путём задавания уточняющих (углубляющих) вопросов. Например, учащиеся, которые отнесли себя к группе «студенты с большим количеством академических долгов» и обозначили проблемой «нехватку мотивации закрывать долги из-за их количества», подняли вопрос «почему нам не хватает мотивации…» внутри своей подгруппы, потом они задали вопрос «почему» к полученному ответу. Всего процедура повторяется пять раз:

1) Почему нам не хватает мотивации прийти на пересдачу? – Потому что нас недостаточно мотивируют преподаватели.

2) Почему преподаватели недостаточно нас мотивируют? – Потому что закрытие пересдач – это наша ответственность.

3) Почему несмотря на это мы не идём на пересдачи? – Потому что мы знаем, что у нас ещё будет время потом.

4) Почему мы откладывает на потом то, что можно решить сейчас? – Потому что сейчас тоже есть актуальные задачи.

5) Почему мы выстраиваем свои приоритеты именно таким образом? – Потому что мы не учитываем сложность и срочность дел.

В итоге данная подгруппа решила трансформировать вопрос из «почему нам не хватает мотивации прийти на пересдачу?» в «как правильно расставлять приоритеты в учёбе?».

Определив финальный вариант формулировки проблемы, студенты должны были доказать, что такая проблема действительно существует в их сообществе. С этой целью они разрабатывали формуляры на английском и опрашивали представителей своего сообщества (не менее 100 респондентов), насколько актуально для них решение поставленного вопроса.

На следующем этапе обучающиеся в течение недели индивидуально собирали и изучали информацию о том, как эту ситуацию уже пытались решить другие (официальные организации, инициативные группы людей, ученые в их стране, а также за рубежом), разрабатывали и, по возможности, проверяли опытным путём свои варианты решения проблемы.

В качестве финального продукта этой работы студенты представили и обсудили результаты своих научных и интеллектуальных поисков с участниками своей подгруппы в форме пленарной дискуссии. Представители других подгрупп присутствовали как слушатели и после дискуссии задавали вопросы и высказывали мнения, обозначали сильные и слабые, на их взгляд, стороны проделанной работы. Презентации и дискуссии проходили на английском языке и продемонстрировали не только уровень владения языком, но и способности студентов вести профессиональную академическую беседу.

В конце занятия студенты вновь ответили на те же вопросы, что и перед началом экспериментального обучения. Результаты второго опроса приведены в табл. 2.

Таблица 2

Вопрос	Субкомпетенция	Результат
У меня получается выстраивать свою речь в зависимости от социального контекста общения.	Социолингвистическая	Да: 17 Нет: 2 Не уверен(а): 1
Мне легко находить общий язык с представителями других культур.	Социокультурная	Да: 15 Нет: 3 Не уверен(а): 2
У меня получается объяснить своему партнёру по общению, что я хочу сказать, даже если я не знаю нужных слов на иностранном языке (без перехода на русский)	Стратегическая	Да: 18 Нет: 0 Не уверен(а): 2
Я выражаю свои мысли чётко, логично, структурированно.	Дискурсивная	Да: 18 Нет: 0 Не уверен(а): 2
Мне легко взаимодействовать с другими людьми.	Социальная	Да: 12 Нет: 6 Не уверен(а): 2
Я знаю, как вовремя заметить и остановить конфликт.	Социальная	Да: 11 Нет: 4 Не уверен(а): 5
Я не всегда понимаю, как правильно общаться с людьми, принадлежащими к иной культуре.	Социокультурная	Да: 5 Нет: 5 Не уверен(а): 10
Когда я начинаю разговор, я знаю к какую мысль я хочу донести до собеседника и я выбираю соответствующие языковые и невербальные средства.	Дискурсивная	Да: 16 Нет: 1 Не уверен(а): 3
Я умею правильно определять социальный контекст ситуации.	Социолингвистическая	Да: 20 Нет: 0 Не уверен(а): 0
Если я забываю слово, у меня легко получается перестроить мысль, перефразировать высказывание или найти синоним.	Стратегическая	Да: 18 Нет: 1 Не уверен(а): 1

Таким образом, согласно результатам двух опросов, по прошествии четырёх недель, в течение которых студенты были заняты проектной деятельностью, они стали субъективно увереннее себя чувствовать во всех сферах компетенции коммуникативного взаимодействия. В частности, их уверенность выросла в области стратегической компетенции: они выразили большую убеждённость в способности донести свою мысль собеседнику в условиях дефицита языковых средств.

Использование проектной модели «ситуация-проблема-ответ-оценка» в курсе английского языка как иностранного зарекомендовало себя как технологию, развивающую навыки критического мышления, умение работать в команде,

выявлять проблемы, находить решения, проявлять лидерские качества, размышлять о результатах своей деятельности. Совместный характер проектной деятельности способствует командной работе и взаимному обучению, которые имеют решающее значение для развития языка и компетенции коммуникативного взаимодействия. Включение проектной деятельности, в том числе проектов модели «ситуация – проблема – реакция – оценка», в курс иностранного языка помогает воссоздать условия реального взаимодействия.

Тем не менее, необходимо отметить, что система оценивания сформированности компетенции коммуникативного взаимодействия нуждается в доработке. Следует минимизировать субъективный компонент самооценки со стороны студента и разработать методику объективной оценки со стороны преподавателя. Разработка универсальной системы оценивания сформированности компетенции коммуникативного взаимодействия представляется одной из наиболее актуальных задач в этой области.

Библиографический список

1. *ФГОС (3++) по направлениям бакалавриата.* Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24
2. Крэмш К. От овладения языком к интеракциональной компетенции. *The modern language journal.* 1986; Вып. 70: 366–372.
3. Гальскова Н.Д., Василевич А.П., Коряковцева Н.Ф., Акимова Н.В. *Основы методики обучения иностранным языкам.* Москва: КНОРУС, 2017.
4. Соловова Е.Н. *Методика обучения иностранным языкам:* базовый курс лекций. Москва: Просвещение, 2006.
5. Абу-Айяш Е.А.С., Абдулрахман Н.Ч. Лингвистическая компетенция, коммуникативная компетенция и интеракциональная компетенция. *Journal of advanced linguistics.* 2019: 1600–1616.
6. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Исторические и педагогические корни метода проектов. *Современные педагогические и информационные технологии в системе образования.* Москва, 2007.
7. Проектная методика. *Современный словарь методических терминов и понятий.* Москва, 2021.
8. Россихина О.Г., Ермакова П.В. От социальных до профессионально-орентированных проектов на основе модели SPRE. *Язык, образование, культура.* Курск. 2022: 251–254.

References

1. *FGOS (3++) po napravleniyam bakalavriata.* Available at: https://fgosvo.ru/fgosvo/index/24
2. Kr`emsh K. Ot ovladeniya yazykom k interakcional'noj kompetencii. *The modern language journal.* 1986; Vyp. 70: 366-372.
3. Gal`skova N.D., Vasilevich A.P., Koryakovceva N.F., Akimova N.V. *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam.* Moskva: KNORUS, 2017.
4. Solovova E.N. *Metodika obucheniya inostrannym yazykam:* bazovyj kurs lekcij. Moskva: Prosveschenie, 2006.
5. Abu-Ajyash E.A.S., Abdulrahman N.Ch. Lingvisticheskaya kompetenciya, kommunikativnaya kompetenciya i interakcional'naya kompetenciya. *Journal of advanced linguistics.* 2019: 1600-1616.
6. Polat E.S., Buharkina M.Yu. Istoricheskie i pedagogicheskie korni metoda proektov. *Sovremennye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovaniya.* Moskva, 2007.
7. Proektnaya metodika. *Sovremennyj slovar' metodicheskih terminov i ponyatij.* Moskva, 2021.
8. Rossihina O.G., Ermakova P.V. Ot social'nyh do professional'no-orentirovannyh proektov na osnove modeli SPRE. *Yazyk, obrazovanie, kul'tura.* Kursk. 2022: 251-254.

Статья поступила в редакцию 11.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-168-172

Eseshkin K.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lector, Dostoevsky Omsk State University; senior teacher, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: kirilleseshkin@gmail.com*

USING AN INTEGRATED MODEL OF MEDIA EDUCATION IN MASTERING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD". The article reveals the problem of using effective means and methods of teaching in mastering the discipline "Fundamentals of Russian Statehood" in the context of high information load and digital transformation of society. The author considers the prospects for using an integrated model of media education in the development of critical thinking, which will allow searching, analyzing and selecting high-quality information, resisting manipulation of consciousness. The article emphasizes the connection between the goals, objectives and planned results of the course and the possibilities of achieving them using media educational means and methods, which allows forming patriotism, citizenship, a sense of belonging to the values of civilization and responsibility for their preservation. The materials of the publication are of interest to teachers of higher education, employees of the educational system in universities, as well as researchers studying issues of civic-patriotic education of student youth.

Key words: **foundations of Russian statehood, media education, media competence, critical thinking, education**

К.И. Есешкин, *канд. пед. наук, доц. Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского"; ст. преп. Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: kirilleseshkin@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ "ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ"

В статье раскрывается проблема использования эффективных средств и методов обучения при освоении дисциплины "Основы российской государственности" в условиях высокой информационной нагрузки и цифровой трансформации общества. Автор рассматривает перспективы применения интегрированной модели медиаобразования для развития критического мышления, что позволит осуществлять поиск, анализ и отбор качественной информации, противостоять манипулированию сознанием. В статье подчеркивается связь между целями, задачами и планируемыми результатами курса и возможностями их достижения при использовании медиаобразовательных средств и методов, что позволяет формировать патриотизм, гражданственность, чувство сопричастности с ценностями цивилизации и ответственность за их сохранение. Материалы публикации представляют интерес для преподавателей высшей школы, работников системы воспитания в вузах, а также исследователей, изучающих вопросы гражданско-патриотического воспитания студенческой молодежи.

Ключевые слова: **основы российской государственности, медиаобразование, медиаграмотность, критическое мышление, воспитание**

Актуальность. Современное образование сталкивается с рядом проблем, среди которых: увеличение скорости появления и распространения информации; качество и достоверность информации, что приводит к обесцениванию знаний, а также созданию параллельных "виртуальных" реальностей (Ральф Кейс называет данный феномен "эпохой постправды"); распространение манипулятивных технологий воздействия в средствах массовой информации и коммуникации; непрекращающаяся и динамичная модернизация цифровой среды.

В наше время информация становится ключевым фактором воздействия как на отдельного человека, так и на общество в целом, на его целостность, устойчивость, безопасность, развитие. А.В. Варданян среди наиболее актуальных навыков человека в информационной, цифровой эпохе называет умение "отсеивать важное, главное от второстепенного, а также подвергать всю информацию сомнению и здравому скептицизму" [1, с. 115]. Автор приходит к выводу, что в цифровую эпоху одним из ключевых навыков человека является развитие критического мышления, которое, в свою очередь, нужно формировать в условиях распространения "клипового мышления" [2, с. 28]. Замощанский отмечает, что сегодня всё чаще в научном дискурсе используется термин "VUCA", который характеризует современный мир как нестабильный, неопределенный, сложный и неоднозначный. "VUCA-мир – мир, лишенный устойчивых ориентиров, не поддается жесткому планированию" [3, с. 122]. В таком мире, по мнению авторов, необходимо постоянно развивать своё мышление, а адаптивность становится одним из ключевых навыков.

Ряд исследователей, которые посвящали свои работы теоретическим и практическим аспектам внедрения дисциплины "Основы российской государственности", отмечали роль воспитания подрастающего поколения в условиях глобальной информационной среды (Борзова Т.А., Шатилов А.Б., Борисова А.Р.

и др.). Т.А. Борзова, говоря о достоинствах внедрения дисциплины в профессиональную подготовку студентов в вузах, акцентирует внимание на противодействии проблеме манипуляций подрастающим поколением: “современная студенческая молодежь из-за своего возраста и недостаточного уровня сформированности критического и исторического мышления становится наиболее уязвимой к внешнему влиянию через социальные сети и тематические сообщества” [4, с. 26]. Существует большое количество методик вовлечения людей в контент деструктивного содержания, например, “информационная капсула”, “воронка вовлечения”, “перекрестное опыление” и т.п., оказывающие влияние на неподготовленных людей, у которых не развито критическое мышление и не сформирован ценностный базис в своем мировоззрении.

Дисциплина “Основы российской государственности была введена в 2023 году, что стало логичным продолжением цепочки мероприятий, связанных с возрождением идей воспитания традиционных ценностей российской цивилизации в системе образования. Кратко обозначим: в 2020 году внесены изменения в федеральный закон РФ “Об образовании”, где вводилось понятие воспитания, 1 января 2021 года стартует федеральный проект “Патриотическое воспитание граждан РФ”, в 2022 году издан указ “Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Указ Президента РФ от 09.11.2022 № 809”. Развитие нормативной базы и следующая за этим идейная реализация являются ответом на те проблемы, вызовы, которые мы обозначили в самом начале. Обратим внимание на тот факт, что не всегда педагог или родитель является авторитетом для подрастающего поколения (если обратиться к возрастной психологии, для подросткового возраста роль педагога и родителя как авторитета снижается, а бывает и вовсе замещается из-за сложившихся определенных условий), а лидеры общественного мнения (журналисты, блогеры, политологи, артисты и пр.) часто оказывают сильное влияние на формирование взглядов и ценностей у аудитории. И здесь возникает проблема при реализации дисциплины “Основы российской государственности”: каким образом привить любовь к традиционным ценностям российской цивилизации в условиях цифровой трансформации общества? В нашей работе мы постараемся ответить на этот вопрос через развитие критического мышления обучающихся при включении интегрированной модели медиаобразования в освоение дисциплины. Тогда обучающиеся сами смогут выделять правдивую, качественную информацию, развивать личные качества, через творческую и проектную работу получать знания.

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить и обосновать образовательный и воспитательный потенциал развития медиаграмотности студентов при реализации дисциплины «Основы российской государственности».

Задачи исследования:

1. изучить содержание и структуру дисциплины “Основы российской государственности”;

2. проанализировать значимость внедрения медиаобразования в освоение дисциплины “Основы российской государственности”;

3. разработать методические материалы, способствующие формированию медиаграмотности и развитию критического мышления на занятиях в рамках дисциплины “Основы российской государственности”.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе роли формирования медиаграмотности студентов при освоении дисциплины “Основы российской государственности” в условиях развития цифровых и информационных технологий в обществе. Впервые доказана необходимость внедрения интегрированной модели медиаобразования в реализацию дисциплины “ОРГ”.

Теоретическая значимость работы связана с развитием теории медиаобразования в высшем образовании, аргументацией роли развития медиаграмотности студентов в достижении целей и задач дисциплины “Основы российской государственности”.

Практическая значимость представлена разработанными методическими материалами (задания, упражнения, учебный проект) медиаобразовательной направленности, способствующими достижению целей и задач дисциплины. Полученные результаты могут быть использованы преподавателями в системе высшего образования.

Для анализа структуры дисциплины “Основы российской государственности” мы обратились к Письму Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 11 августа 2023 г. № МН-11/1610-ОП «О направлении УМК». Данный документ содержит рекомендации для вузов по разработке образовательной программы “ОРГ”. В структуре дисциплины “Основы российской государственности” выделяется пять разделов, которые направлены на достижения главной цели: “формирования у обучающихся системы знаний, навыков и компетенций, а также ценностей, правил и норм поведения, связанных с осознанием принадлежности к российскому обществу, развитием чувства патриотизма и гражданственности, формированием духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности, осознающей особенности исторического пути российского государства, самобытность его политической организации и сопряжение личного достоинства и успеха с общественным прогрессом и политической стабильностью своей Родины” [5, с. 2]. Подчеркнем, что достижение указанной цели будет способствовать развитию демократических институтов в обществе. Для доказательности данной позиции также приведем пример, связанный с ценностями, нормами и правилами поведения. Уважение личности другого человека является важной ценностью нашей цивилизации, на данную позицию опирается и нормативно-правовая база государства. Данная ценность способствует осуществлению диалога в обществе, что приводит к цивилизованному разрешению различного рода вопросов, споров, развитию сфер общественной жизни. Еще раз акцентируя внимание на цели дисциплины, нам видится возможным в рамках данной работы объединить её составляющие и отметить, что они будут влиять на развитие демократических институтов в обществе.

Исследователи медиаобразования среди достоинств развития у студентов медиаграмотности и медиакомпетентности отмечают, что данная работа также способствует демократизации общества. Данная позиция отражена, например, в работах этической теории медиаобразования (С.Н. Пензин), где главная цель “приобщить аудиторию к той или иной этической модели поведения” (отвечающей, к примеру, конкретной религии, уровню развития цивилизации, демократии и т.д.) [6, с. 47], а также в практической теории медиаобразования, в теории развития критического мышления. Л. Мастерман считает, что “медиаобразование – это серьезная и важная область, связанная с большинством социальных структур демократического общества” [7, с. 42]. Такой же точки зрения придерживается большое количество отечественных и зарубежных исследователей медиаобразования (Ж. Гонне, Э. Харт, Р. Фергюсон, С.Н. Пензин, А.В. Федоров, И.В. Челышева и др.). В рекомендациях ЮНЕСКО 2002 года подчеркивается, что «медиаобразование – часть основного права каждого гражданина любой страны на свободу самовыражения и получение информации, оно способствует поддержке демократии» [8]. Медиаобразование ставит своей задачей формирование медиаграмотности у человека. «Медиаграмотный человек обладает развитой способностью к восприятию, анализу, оценке и созданию медиатекстов, к пониманию социокультурного и политического контекста функционирования медиа в современном мире, кодовых и репрезентационных систем, используемых медиа; жизнь такого человека в обществе и мире связана с гражданской ответственностью» [9, с. 11]. Подчеркнем, что данные навыки коррелируют с задачами дисциплины “ОРГ”, а это значит, что формирование медиаграмотности у обучающихся будет реализовывать их на практике. Можно сказать, что, как и дисциплина “ОРГ” нацелена на развитие демократических институтов в стране, так и включение медиаобразования в подготовку будет способствовать достижению того же. Таким образом, включение медиаобразования как интегральной дисциплины в учебный курс “Основы российской государственности” будет способствовать достижению главной цели программы.

Обратимся также к планируемым результатам дисциплины, чтобы понять значимость включения работы по развитию медиаграмотности на занятиях по “ОРГ”. Для наглядности представим сравнительную таблицу, где отразим планируемые дисциплины, отраженные в Письме Минобрнауки РФ, и медиаобразовательные методы и средства, которые способствовали их достижению (табл. 1).

Наша работа основана на интегрированной модели медиаобразования (Журин А.А., Тюнников Ю.С., Казаков И.С., Мазниченко М.А., Мамадалиев А.М.) [10; 11], которая предполагает формирование медиаграмотности обучающихся непосредственно при освоении дисциплин.

В начале статьи мы затронули вызовы нашего времени и среди ответов на эти вызовы обозначили развитие критического мышления. Проводя связи между обозначенным решением проблемы с темой нашей статьи, отметим, что исследователи медиаобразования зачастую отмечают, что результатом сформированной медиаграмотности (в некоторых работах как синоним употребляется медиакомпетентность) является развитие критического мышления. К. В. Киуру среди задач формирования медиаграмотного человека выделяет развитие критического мышления молодежи [12, с. 61]. Более подробную информацию о медиаобразовательных средствах, методах и технологиях, позволяющих сформировать критическое мышление, можно найти в работах А. В. Федорова [13; 14].

Перейдем к описанию опыта внедрения интегрированной модели медиаобразования в дисциплину “Основы российской государственности”. Так как дисциплина в структуре учебного плана введена в первый семестр обучения студентов бакалавриата, то одной из задач было *научить обучающихся работать в информационном потоке, отрабатывались навыки поиска и отбора качественной информации.* Довольно большое количество педагогов и исследователей обращают внимание на проблему поиска студентами нужной информации в свободном доступе сети Интернет. Например, П.С. Котляр говорит о том, что “существует ряд проблем, связанных с поиском информации, таких как низкий порог ожидаемого результата, когда пользователь перестает вести поиск и удовлетворяется той информацией, которая ему встречается [15, с. 26]. Д.Чейни также отмечает, что “студенты обычно используют скорее ту информацию, которая им попадается, чем решают, какая информация им нужна” [16]. Данная проблема усиливается развитием искусственного интеллекта, студенты могут использовать его для получения готовых ответов на вопросы к семинарским занятиям, подготовке к экзаменам и зачетам. Но при этом существует проблема, связанная с тем, что искусственный интеллект обрабатывает за считанные минуты огромный массив информации, доступный в сети Интернет (в период развития технологии web 2.0. существует возможность создавать контент любому пользователю, в том числе и непрофессионалам, выражающим свое мнение и делящимся своим опытом и эмоциями), и по алгоритмам выдает готовый результат, в котором порой содержатся противоречия в информации, а также недостоверная, неполная, некачественная информация. По этой причине развитие медиаграмотности сту-

Таблица 1

Используемые медиаобразовательные средства и методы обучения для достижения планируемых результатов курса “Основы российской государственности”

Планируемые результаты курса	Медиаобразовательные средства и методы достижения планируемых результатов
«развить в себе навык критического мышления и независимого суждения, позволяющего совершенствовать свои академические и исследовательские компетенции даже в соотнесении с актуальными проблемами и вызовами» [5].	– задание “Критический анализ СМИ”; – методические рекомендации по поиску и отбору информации; – дискуссия на тему “искусственный интеллект дает объективную информацию о России?”
«сформировать у себя способность к внимательному, объективному и цельному анализу поступающей общественно-политической информации, умение проверять различные мнения, позиции и высказывания на достоверность, непротиворечивость и возможную ангажированность» [5].	– задание “Критический анализ СМИ”; – методические рекомендации по поиску и отбору информации; – дискуссия на тему “искусственный интеллект дает объективную информацию о России?”
«воспринимать и разделять зрелое чувство гражданственности и патриотизма, чувствовать свою принадлежность к российской цивилизации и российскому обществу, воспринимать свое личностное развитие сквозь призму общественного блага и релевантных для человека морально нравственных ориентиров» [5].	– учебный проект “Мой родной край”; – учебный проект “Омские этические чтения”; – учебный проект “Трансформация ценностей российской цивилизации на примере кино”.
«усовершенствовать свои навыки личной и массовой коммуникации, развить в себе способность к компромиссу и диалогу, уважительному принятию национальных, религиозных, культурных и мировоззренческих особенностей различных народов и сообществ» [5].	– учебный проект “Мой родной край”; – учебный проект “Омские этические чтения”; – задание “Критический анализ СМИ”
«уверенно владеть ключевой информацией о политическом устройстве своей страны, своего региона и своей местности, сформировать компетенции осознанного исторического восприятия и политического анализа» [5].	– учебный проект “Мой родной край”; – учебный проект “Омские этические чтения”; – методические рекомендации по поиску и отбору информации;
«сформировать у себя способность к развитию и выражению активной гражданской и политической позиции, выработать ценностно значимый навык вовлеченности в общественную жизнь и неравнодушной сопричастности (эмпатии) ключевым проблемам своего сообщества и своей Родины» [5].	– учебный проект “Омские этические чтения”.

дентов является необходимым условием осуществления качественной подготовки обучающихся. Студентам были предложены методические рекомендации по поиску и отбору информации, которые позволяют пользоваться качественными источниками. Более подробно можно ознакомиться с ними в нашем учебно-методическом пособии [17], но кратко отметим, что акцент был сделан на проверке авторитетности источника. Критериями отбора источников для студентов были: анализ площадки, где выложен материал (проверка информации об издателе, платформе); изучение автора материалов, его библиографии (наличие ученой степени / опыта в сфере изучаемого материала / должность, место работы); актуальность информации (когда был опубликован материал? Существует ли более поздняя версия источника? Насколько актуально знание?); цитирование других источников информации (ссылки на авторитетные источники являются признаком надежности информации, изложенной в источнике); объективность информации, неангажированность источника (методы исследования, заинтересованность автора и пр.) [17].

На первых занятиях по дисциплине проводилась работа и использовались дискуссионные вопросы, позволяющие определить, на каких платформах студенты получали информацию. Опыт работы показал, что студенты, которые пользовались рекомендациями, постепенно приходили к пониманию, что есть несколько платформ, которые предоставляют качественные источники, среди них: “киберленинка”, “elibrary” и “гугл академия” как наиболее масштабные платформы. Отбор информации по данным критериям позволил осуществлять качественную подготовку студентов к занятиям, отработать навыки по поиску информации, что также способствовало развитию критического мышления, поскольку студенты осуществляли проверку источника информации, а не “слепо” доверяли ему.

Также выделим рекомендации для преподавателей, которые стоит использовать в работе со студентами: обсуждение со студентами объективности материалов, созданных ИИ; обсуждение со студентами принципов работы web 2.0; сравнение со студентами материалов на основе обыденного опыта и работ, имеющих исследовательскую направленность.

Далее мы обратимся непосредственно к средствам, формам и методам обучения, которые были применены нами в дисциплине “ОРГ”.

Среди методов обучения в первом разделе (“Что такое Россия”) дисциплины была использована направляемая дискуссия на тему “Искусственный интеллект дает объективную информацию о России?” в рамках последнего занятия модуля. В.К. Киуру подчеркивает, что дискуссия дает “возможность обратиться к педагогике сотрудничества по типу “обучающий – обучающийся” и “обучающийся – обучающий”, в котором стираются противоположности между позициями обучающего и обучающегося, а кругозор участников образовательного процесса становится общим достоянием” [12, с. 64]. Помимо дискуссионного вопроса была предложена работа по сравнению данных ответов по ключевым вопросам первого раздела. Студенты задавали вопросы, которые обсуждались на пройденных занятиях, искусственному интеллекту и сравнивали ответы с материалами из учебных пособий. По результатам работы студенты осознали, что часть ответов искусственного интеллекта противоречит данным из авторитетных источников, может содержать не связанные между собой данные. Задание позволило студентам понять, что информация, которая алгоритмически генерируется ИИ, не всегда соответствует объективному знанию и требует проверки. При этом его можно использовать для быстрого сбора информации и обработки большого количества данных.

При освоении первого раздела курса был использован учебный проект “Мой родной регион”. В рамках данного вида работы студентам было предложено создать видеоролик (до 5 минут), серию роликов (по типу ведения форматов “сториз”, “shorts” соцсетей) или презентацию о своем родном регионе. Примером для студентов могли служить выпуски передачи “Гений места”. Подчеркнем, задание имело творческий характер, для выполнения задания можно было использовать фото-, аудио- и видеоматериалы. В данном задании акцентировалось внимание на авторском праве, текст презентации должен быть оригинальным, фото-, аудио- и видеоматериалы либо авторские, либо находящиеся в свободном доступе, поощрялось создание своих фото- и видеоматериалов. Таким образом, в современном и привычном для молодежи формате студенты могли выразить своё отношение к родному региону. Опыт работы показывает, что у студентов проявляется любовь к родному региону и здоровое чувство патриотизма, которое они выражали через проектную работу.

В рамках изучения третьего раздела дисциплины (“Российское мировоззрение и ценности российской цивилизации”) было предложено несколько видов заданий. При подготовке к семинарскому занятию “Ценностные вызовы современной политики” мы разработали задание “Критический анализ СМИ” к теоретическому вопросу: “Значение навыков аргументации, поиска информации в научной литературе и интернете”. Данное задание напрямую связано с проблемой противостояния манипуляциям и способностью человека формировать гражданскую позицию, опираясь на качественный анализ информации. А.В. Федоров и А.А. Левицкая пишут: “большинство пользователей сетей в основном не создают, а распространяют информацию, в том числе – фейковую, что приводит к формированию сообщества неверно информированных граждан” [18, с. 8]. Медиаграмотный человек способен противостоять манипулированию сознанием со стороны СМИ. Об этом говорит К.В. Киуру в своих исследованиях [12, с. 62], продолжая идеи концепции критического анализа медиа в рамках медиаобразования. Само задание выглядит следующим образом:

Произведите анализ медиа источника (статья, ТВ выпуск новостей, радиопередача, новостные репортажи, расследования и т.п.) по следующим параметрам: 1. ссылка на статью; 2. отправитель сообщения (месседжа)/организация; 3. спонсоры, владельцы отправителя сообщения; 4. адресат (или потенциальный получатель, целевая аудитория); 5. источник информации (опрос, статистические данные, экспертное мнение, слухи и пр.); 6. наличие или отсутствие манипулятивных технологий; 7. ангажированность источника; 8. характер сообщения (положительный, негативный, нейтральный).

Данное задание позволяет сформировать представление о причинно-следственной связи в СМИ между создателями контента, заказчиками и конечными потребителями. Помимо этого, способствует отработке навыков поиска манипуляций в тексте, аудиальном, визуальном или аудиовизуальном сообщении, что в конечном счете развивает критическое мышление обучающихся. Для ознакомления с манипулятивными технологиями студентам были предложены материалы из пособия А.В. Фёдорова [18, с. 381] и И.М. Дзялошинского [19].

Учебный проект “Трансформация традиционных российских ценностей на материале визуальных источников (на примере кино)” также применялся в третьем разделе дисциплины. В рамках данной работы обучающимся необходимо было выбрать профессию (педагог, врач, милиционер, военный, художник, рабочий, священник и пр.); проанализировать от 3 фильмов разного времени производства СССР и РФ (найти разные года, чтобы посмотреть разницу образа по времени); описать ценности, транслируемые через образ выбранной профессии; описать трансформацию ценностного образа в выбранной профессии; оформить в виде презентации и представить на занятии. Проектная работа позволяла не только ознакомиться с шедеврами отечественного кинематографа, что способствовало развитию эстетического вкуса обучающихся, но и изучить что такое ценности, соотнести их с действиями героев, распознать ценности, которые традиционно характерны для культуры России. Данная работа способствовала развитию у студентов устойчивого понимания ценностей, которые характерны для Российской цивилизации.

Начиная с третьего раздела курса студентам был предложен учебный проект “Омские этические чтения” (автор Р.Б. Шульга) в рамках общерегионального мероприятия. Этические чтения проводятся несколько десятилетий, основной целью чтений является “духовно-нравственное просвещение, развитие этической культуры обучающихся, студентов; формирование гражданских, патриотических, духовно-нравственных качеств у подрастающего поколения; обобщение и распространение передового педагогического опыта в области формирования духовно-нравственной культуры обучающихся” [20]. Тесная связь с целью и задачами дисциплины позволила включить данный проект в процесс обучения студентов, что позволило обучающимся подготовить видеоролик с важными темами, касающийся прошлого, настоящего и будущего нашего государства. В результате работы студенты создали готовый “продукт”, отвечающий целям и задачам курса. Участие студентов в данном проекте показывает их активную гражданскую позицию, нацеленную на сохранение и передачу традиционных ценностей нашей цивилизации.

В результате работы можно сделать ряд выводов:

1. Внедрение интегрированной модели медиаобразования позволяет эффективно достигать цели дисциплины “Основы российской государственности” в условиях цифровой трансформации общества, в эпоху “постправды”. Современные средства, методы, форматы и технологии медиаобразования позволяют осуществлять качественную подготовку студентов, формируя ценностное отношение обучающихся к информации, знаниям, раскрывая их сущность и значимость в становлении специалиста.

2. Включение интегрированной модели медиаобразования в дисциплину “Основы российской государственности” способствует решению комплекса задач:

– воспитательные (формирование чувства гражданственности, ответственности личности перед обществом, освоение базовых ценностей цивилизации, развитие эстетического вкуса и культуры речи);

– развитие критического мышления (анализ, поиск и отбор информации, выявление манипуляций);

– развитие творческого мышления (анализ художественного текста, создание медиапродукта);

3. При внедрении интегрированной модели медиаобразования расширяются возможности дисциплины “Основы российской государственности” в формировании общекультурных компетенций студентов. Благодаря внедрению медиаобразовательных средства и методов, представленных в данной работе, помимо рекомендованной УК-5, связанной с межкультурным взаимодействием, ведется работа по развитию УК-1 (системное и критическое мышление), УК-2 (разработка и реализация проектов), УК-3 (командная работа и лидерство), УК-4 (коммуникация), что приводит к улучшению качества подготовки студентов.

Библиографический список

1. Варданян А.В. Влияние процессов цифровизации на развитие критического мышления у студентов вузов. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2023; № 6-2 (81): 115–118.
2. Фрумкин К.Г. Глобальные изменения в мышлении и судьба текстовой культуры. *Ineternum*. 2010; Т. 1.: 26–36.
3. Замощанский И.И. Критическое мышление как инструмент профессионального и личностного развития студентов вуза. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2021; № 2 (82): 122–126.
4. Борзова Т.А. Реализация содержательного потенциала дисциплины «Основы российской государственности» в системе патриотического воспитания высшей школы. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 26–28.
5. *Письмо Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 11 августа 2023 г. № МН-11/1610-ОП «О направлении УМК»*. Available at: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=845591#s6gLNOUUNiK2J9M9
6. Пензин С.Н. *Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы*. Воронеж: ВГУ, 1987.
7. Masterman L. *Teaching the Media. London*: Comedia Publishing Group, 1985.
8. *Media education*. Paris: UNESCO, 2002.
9. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века. *Школа диалога культур: идеи, опыт, проблемы*. Кемерово: АЛЕФ, 1993: 9–106.
10. Журин А.А. *Интеграция медиаобразования с курсом химии средней общеобразовательной школы*. Автореферат. диссертации. ... доктора педагогических наук. Москва, 2004.
11. Тюнников Ю.С., Казаков И.С., Мазниченко М.А., Мамадалиев А.М. Медиакомпетентность педагога: инновационный подход к самопроектированию. *Медиаобразование*. 2016; № 4: 29–45.
12. Киуру К.В. Медиаграмотность как социокультурная проблема: интерактивные методы формирования. *Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств*. 2016; № 3 (47): 60–65.
13. Федоров А.В. *Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза*. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007.
14. Федоров А.В. *Медиаобразование: история и теория*. М.: МОО “Информация для всех», 2015.
15. Котляр П.С. Медиаграмотность в условиях развития цифровых технологий. *Вестник ВятГУ*. 2017; № 8: 26–31.
16. Cheney D. Fuzzy logic: Why students need news and information literacy skills. Youth Media Reporter, 2010. Available at: http://www.youthmediareporter.org/2010/06/24/fuzzy-logic-why-students-need-news-and-informationliteracy-skills
17. Есешкин К.И. *Технология интеграции формального и неформального образования в профессиональном саморазвитии студентов:* учебно-методическое пособие. Омск: Омская гуманитарная академия, 2022.
18. Левицкая А.А., Федоров А.В. *Медиаобразование студентов педагогических вузов и факультетов как инструмент, противостоящий медийным манипуляционным воздействиям*. Москва: ООО «Директмедиа Паблишинг», 2022.
19. Дзялошинский И.М. *Манипулятивные технологии в СМИ:* учебно-методическое пособие. Москва: «Гуманитарный институт», 2006.
20. *X – XXIII Городские этические чтения*. Available at: https://conf.omsu.ru/eticreader23

References:

1. Vardanyan A.V. Vliyanie processov cifrovizacii na razvitie kriticheskogo myshleniya u studentov vuzov. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2023; № 6-2 (81): 115-118.
2. Frumkin K.G. Global'nye izmeneniya v myshlenii i sud'ba tekstovoj kul'tury. *Ineternum*. 2010; T. 1.: 26-36.
3. Zamoschanskij I.I. Kriticheskoe myshlenie kak instrument professional'nogo i lichnostnogo razvitiya studentov vuza. *Obschestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*. 2021; № 2 (82): 122-126.
4. Borzova T.A. Realizaciya soderzhatel'nogo potenciala discipliny «Osnovy rossijskoj gosudarstvennosti» v sisteme patrioticheskogo vospitaniya vysshej shkoly. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 2 (105): 26-28.
5. *Pis'mo Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossijskoj Federacii ot 11 avgusta 2023 g. № MN-11/1610-OP «O napravlenii UMK»*. Available at: https://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=EXP&n=845591#s6gLNOUUNiK2J9M9
6. Penzin S.N. *Kino i `esteticheskoe vospitanie: metodologicheskie problemy*. Voronezh: VGU, 1987.
7. Masterman L. *Teaching the Media. London*: Comedia Publishing Group, 1985.
8. *Media education*. Paris: UNESCO, 2002.
9. Bibler V.S. Dialog kul'tur i shkola XXI veka. *Shkola dialoga kul'tur: idei, opyt, problemy*. Kemerovo: ALEF, 1993: 9-106.
10. Zhurin A.A. *Integraciya mediaobrazovaniya s kursom himii srednej obscheobrazovatel'noj shkoly*. Avtoreferat. dissertacii. ... doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
11. Tyunnikov Yu.S., Kazakov I.S., Maznichenko M.A., Mamadaliev A.M. Mediakompetentnost' pedagoga: innovacionnyj podhod k samoproektirovaniyu. *Mediaobrazovanie*. 2016; № 4: 29-45.
12. Kiuru K.V. Mediagramotnost' kak sociokul'turnaya problema: interaktivnye metody formirovaniya. *Vestnik Chelyabinskoj gosudarstvennoj akademii kul'tury i iskusstv*. 2016; № 3 (47): 60-65.
13. Fedorov A.V. *Razvitie mediakompetentnosti i kriticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza*. Moskva: Izd-vo MOO VPP YuNESKO «Informaciya dlya vseh», 2007.
14. Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie: istoriya i teoriya*. M.: MOO “Informaciya dlya vseh», 2015.

15. Kotlyar P.S. Mediagramotnost' v usloviyah razvitiya cifrovyh tehnologij. *Vestnik VyatGU.* 2017; № 8: 26-31.
16. Cheney D. Fuzzy logic: Why students need news and information literacy skills. Youth Media Reporter, 2010. Available at: http://www.youthmediareporter.org/2010/06/24/fuzzy-logic-why-students-need-news-and-informationliteracy-skills
17. Eseshkin K.I. *Tehnologiya integracii formal'nogo i neformal'nogo obrazovaniya v professional'nom samorazvitii studentov:* uchebno-metodicheskoe posobie. Omsk: Omskaya gumanitarnaya akademiya, 2022.
18. Levickaya A.A., Fedorov A.V. *Mediaobrazovanie studentov pedagogicheskih vuzov i fakul'tetov kak instrument, protivostoyaschij medijnym manipulyacionnym vozdejstviyam*. Moskva: OOO "Direktmedia Pablishing", 2022.
19. Dzyaloshinskij I.M. *Manipulyativnye tehnologii v SMI:* uchebno-metodicheskoe posobie. Moskva: «Gumanitarnyj institut», 2006.
20. *X – XXIII Gorodskie `eticheskie chteniya*. Available at: https://conf.omsu.ru/eticreader23

Статья поступила в редакцию 17.09.24

УДК 378.159.99 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-172-175

Ilyin S.S., *postgraduate, Stavropol State Pedagogical Institute, (Stavropol, Russia), E-mail: kaktusserg@yandex.ru*
Bobryshov S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Theory, History of General Pedagogy and Social Practices, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: svbobrishov@yandex.ru*

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS AND FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF A STUDENT AS A CREATIVE PERSONALITY. The article studies the complex influence of factors of various nature on the development of creative orientation and creative abilities of students. The authors present a theoretical analysis of works on the problem of creative development of the personality of students, concretized the essence and orientation of this process in conditions of professional training of a future teacher. In accordance with the spheres of personality – the sphere of cognitive processes, abilities and skills, the sphere of personality orientation and the sphere of activity and behavior – a set of psychological and pedagogical characteristics of a personality is defined, acting as determinants of its creativity and manifestation of creative abilities. Conditions for the organization and implementation of the educational process are formulated, designed to ensure the formation of the creative personality of the future teacher. Recommendations for teachers on interaction with students, their motivation and creative thinking in specialized art educational institutions are analyzed and structured. Factors influencing upbringing, cultural and educational environment, approaches and methods of teaching, features and dynamics of the creative development of the future teacher are highlighted. The results of the research can be used for the complex formation and creative development of artistic and aesthetic qualities of a student (a future teacher of fine arts), as well as contributing to a favorable psychological and pedagogical climate during the educational process and practical classes.

Key words: **educational process, creative personality, creative development, creative abilities, creative orientation, artistic and educational space**

С.С. Ильин, *аспирант ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, E-mail: kaktusserg@yandex.ru*
С.В. Бобрышов, *д-р пед. наук, проф., проф. кафедры теории, истории общей педагогики и социальных практик ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт, Ставрополь, E-mail: svbobrishov@yandex.ru*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА КАК ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ

Статья посвящена исследованию комплексного влияния факторов различной природы на развитие творческой направленности и творческих способностей у студентов. Авторами представлен и подробно рассмотрен теоретический анализ работ по вопросам творческого становления личности студентов, уточнены его сущность и направление в контексте подготовки будущих педагогов. Принимая за основу деятельности человека сферу когнитивных знаний, умений и навыков, необходимо определить важные психолого-педагогические компоненты личности в индивидуально-художественном осмыслении образовательного процесса, выступающих детерминантами её творческости и проявления творческих способностей. Сформулированы условия организации и реализации образовательного процесса, призванные обеспечить формирование творческой личности будущего педагога. Проанализированы и структурированы рекомендации для преподавателей по взаимодействию со студентами, их мотивацией и креативным мышлением в профильных художественных учебных заведениях. Выделены факторы, влияющие на воспитание, культурно-образовательную среду, подходы и методы обучения, особенности и динамику творческого развития будущего учителя. Результаты исследования могут быть использованы для комплексного становления и творческого развития художественно-эстетических качеств личности студента-будущего преподавателя изобразительного искусства, а также могут способствовать благоприятному психолого-педагогическому климату во время учебного процесса и практических занятий.

Ключевые слова: **образовательный процесс, творческая личность, творческое развитие, творческие способности, творческая направленность, художественно-образовательное пространство**

В основе актуальности исследования лежит понимание, что современный этап развития общества характеризуется активным прогрессом науки и технологий, интенсификацией и валообразным усложнением социальных взаимодействий, что требует от человека не просто пластичной адаптации к изменяющимся условиям, а буквально перенастройки и перестройки его ключевых психологических структур. При этом исследователи отмечают, что всё более отчетливо фиксируемые глобальные перемены в сущности человека вызывают кризис во многих социальных сферах, которые зачастую развиваются на противоречивой основе: с одной стороны, турбулентность социальных процессов и взаимодействий оказывает в определенной степени негативное воздействие на формирование личности, предопределяя её конфликтность в обществе и неустойчивость в личных исканиях и предпочтениях, с другой – создает среду, стимулирующую индивидуальный рост и активное личностное развитие [1, с. 43]. Среди параметров этого личностного развития, призванного обеспечить человеку возможность жить в гармонии с самим собой и другими, быть двигателем прогресса, на первый план выходят такие личностные качества, как ценностно-смысловая рефлексивность, поведенческая конструктивность, отношенческая гибкость, мотивационная устойчивость, субъектная целеустремленность, творческость. Учитывая же, что на этапе обучения в вузе речь идет не просто о личностном, но и о профессиональном развитии, упомянутые качества должны дополняться и насыщаться профессионально ориентированным содержанием. А если, к тому же, вести речь о профессии педагога, то формирование этих качеств должно безусловно присутствовать в ядре целевого компонента процесса подготовки будущего специалиста.

Обозначенный процесс в отечественной профессиональной педагогике принято рассматривать в рамках двух концептуальных подходов – профессионально ориентированного и личностно ориентированного, каждый из которых предполагает свою нюансировку. В рамках данной статьи мы будем исходить из позиции, что объединяющим началом для этих подходов является то, что они выступают как главенствующая, психолого-педагогическая роль стремительного совершенствования духовно-нравственных качеств личности, направленных на преобразование и осмысление новых социальных взаимодействий и профессиональных компетенций в виде применения учебных знаний на практике, уже выступая молодым специалистом-учителем с индивидуально-творческим подходом к преподаванию [2, с. 10].

При таком подходе ключевой задачей и особенностью профессионального становления личности, как отмечают исследователи (И.И. Бурлакова, Г.С. Корытова, Н.А. Никифорова, Н.В. Харина и др.), является формирование личности как профессионала-созидателя. Отталкиваясь от этимологии понятия «созидать» (создать, изобрести, построить, произвести, основать, организовать, творить и т.п.), можно заключить, что на первый план выходит такой параметр взаимосвязанного личностного и профессионального развития, как способность к нестандартному, творческому восприятию мира. Для студентов-художников особенно важно иметь индивидуальный подход к пониманию и реализации своей профессиональной творческой деятельности при социально-значимых процессах. Креативные аспекты личности необходимы во всех сферах современного мироустройства подготовки студентов.

Целью нашего исследования стало выявление основных психолого-педагогических детерминант и факторов, влияющих на формирование и развитие студента как творческой личности; определение эффективных подходов, правил и методов формирования и развития творческого потенциала в образовательном процессе у студентов-педагогов.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

– определить ведущие индивидуальные качества личности как системообразующие детерминанты комплексной профессиональной характеристики студента-педагога;

– определить необходимые условия, формирующие из студента – творчески-ориентированного специалиста

– проанализировать и структурировать первичные факторы, которые влияют на динамику становления творческой индивидуальности личности будущего преподавателя изящных наук

Новизна научного исследования заключается в определении психолого-педагогических факторов, анализе и структурировании профессионально-важных детерминант, влияющих на творческое развитие студентов. В результате работы будет осуществлено системное упорядочение собранных данных, что позволит выявить определяющие факторы и параметры образовательного процесса, способствующие формированию творческой индивидуальности у будущих педагогов.

Теоретическая значимость данного исследования состоит в анализе совокупного воздействия различных факторов на развитие художественно-творческих навыков у студентов, которые готовятся к педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в возможности применения проанализированных и систематизированных результатов исследования с целью комплексного психолого-педагогического развития, сопровождения и становления индивидуально-профессиональных компетенций студентов в аспекте формирования творческой направленности личности. Материалы могут способствовать разработке рекомендаций, направленных на развитие у студентов творческой культуры и профессиональных педагогических умений. Они ориентированы на процесс обучения и подготовку старшеклассников, будущих абитуриентов, а также студентов специализированных учебных заведений к будущей профессиональной деятельности.

Принимая во внимание фиксируемую учеными всё большую «многомерность, многоплановость, многоуровневость, множественность детерминант психики» [3, с. 80], возрастает степень сложности организационного, технологического, содержательного построения и обеспечения образовательного процесса, в рамках которого происходит профессионально-личностное становление будущего специалиста. В этом плане от каждого, кто причастен к организации и реализации образовательного процесса в вузе, требуется ориентироваться на индивидуальные психологические характеристики студентов как представителей уникальной социальной группы, учитывать их проявления в деятельности и общении, фиксировать и анализировать нюансы развития мотивационно-ценностной сферы, ориентироваться на те или иные подвижки в личностных устремлениях. Ключевым моментом является опора на значимую методологическую концепцию внутренней детерминации, а также на единство личностного и профессионального развития, которое выступает как взаимодополняемое, взаимовлиятельное и взаимозависимое явление. Эти процессы чередуются, проявляясь либо в роли средства, либо фактора, либо результата на различных этапах формирования профессионально-личной идентичности. [3, с. 81].

Необходимость в реализации социальной идентичности при постоянно меняющихся общественных мнениях, потребность в определении жизненных перспектив и построении планов на профессию, в преобразовании себя как личности нестандартной, непохожей на других в каждом из аспектов самопроявления становится одним из ключевых психологических компонентов личности в студенчестве. Этот компонент влияет на личностную и профессиональную успешность, помогает формировать спектр ценностных ориентиров личности, развивает её творческий потенциал.

Известно, что ценностные ориентиры студентов, их представления о нестандартности, необычности, творчестве формируются под воздействием множества факторов – школы и вуза, семьи, ближайшего окружения, культурных норм и традиций и др. Эти факторы задают систему личностно и профессионально значимых ценностей и идеалов, разнообразных жизненных и профессиональных постулатов, определяют каждодневное поведение студента в его активностях. Мощным катализатором среди них по праву выступает образование.

В формировании учебного процесса, направленного на развитие студента, который станет будущим педагогом, как креативной личности, важно учитывать множество исходных и развиваемых психолого-педагогических качеств в личностном профиле, выступающих детерминантами *творческости* как целостной характеристики. Проанализировав работы психологов и педагогов [4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12] стоит выделить 3 сферы характеристик будущей личности педагога:

сфера когнитивных творческих умений, навыков и способностей: формирование проектировочных и гностических способностей, а также навыков в области креативной и проектной деятельности; развитие рефлексивных и перцептивных умений; наблюдательность, гибкость и широта мышления; склонность к абстрактному, нешаблонному, нестандартному мышлению, определяющая способность создавать оригинальные идеи и преодолевать традиционные рамки; умение выделять альтернативу очевидному; вербальная и невербальная сензитивность и социальное воображение; разнонаправленность мышления, определяющая умение в конструктивном ключе анализировать множество альтернативных вариантов и мнений; связность мышления, определяющая способность устанавливать неожиданные ассоциации между разными предметами, объектами, процессами и явлениями, концептуальными и теоретическими положениями; беглость как способность к быстрой выработке большого количества вариантов решения задач и проблем, а также созданию новых образцов;

сфера направленности личности: активный и творческий подход к жизни; любознательность; эмоциональность; эрудированность и наличие чувства нового; мотивация на деятельность, имеющую активное творческое начало; наличие творческих компонентов в доминантных и периферийных интересах и хобби; свобода от стереотипов и внешнего влияния; готовность к риску и открытость к новому, способность и желание покидать зону комфорта, экспериментировать и не опасаться ошибок;

сфера деятельности и поведения: потребность, привычка и умелость в творческом самовыражении в деятельности; самостоятельность в деятельности и поведении; эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость и др.

Учитывая сказанное, при организации образовательного процесса, нацеленного на формирование творческой личности, необходимо создавать определённые условия, ориентируясь на вариации и нюансы личностного профиля каждого студента. Опираясь на результаты исследований [7, с. 75], зафиксируем, что основу этих условий создает ориентация на три взаимодействующих детерминационных фактора:

– общий уровень развития науки и техники в целом и в конкретных областях деятельности в частности;

– культурная среда, социальные условия, в рамках которых происходит формирование личности;

– психологические условия, самым важным звеном которых выступает личность человека, комплекс его психологических характеристик.

Анализ работ по проблеме формирования и развития творческой личности [13; 14; 15] с опорой на указанные факторы позволяет сформулировать следующий перечень условий, призванных обеспечить формирование творческой личности будущего педагога [16; 17; 18; 19]:

– формирование вдохновляющей творческой образовательной среды, что предусматривает предоставление доступа учащихся к ресурсам, призванным поддерживать творческую активность (библиотеки, художественные мастерские, творческие лаборатории и студии и др.);

– поощрение креативного подхода в каждом компоненте и виде деятельности, создание творческого климата и психологически безопасной атмосферы, в которой студенты чувствуют свободу, испытывают отсутствие страха перед компрометацией, могут свободно экспериментировать с новыми идеями, допуская умеренный риск, делиться своими инновационными мыслями, не опасаясь критики;

– способность уметь объективно воспринимать свои достижения, навыки и результаты в процессе педагогической, учебной деятельности и внеучебных мероприятий;

– организация учебного процесса должна быть ориентирована на проблемно-исследовательский подход, который побуждает студентов к изучению и осваиванию опыта в творческой (креативной) деятельности. Это должно соответствовать основным этапам решения творческой задачи, таким как формулирование идеи, планирование, реализация, оценка и улучшение. Кроме того, важно применять методы организации учебной деятельности, которые создают сложные (усложненные) условия и стимулируют использование проблемно-ассоциативного мышления;

– помощь студентам, налаживание диалога и доверительных отношений с преподавателями, проявление и отстаивание индивидуальной творческой позиции, креативного мышления в нестандартных задачах, одобрение профессиональных способностей при творческой реализации творческих идей, создание как профильных, так и общевузовских площадок для научно-практического взаимодействия между обучающимися;

– целеполагание всего контекста образования на принципах гуманной педагогики и личностно-ориентированного подхода, выступающих фундаментом творческого решения профессиональных задач;

– постановка проблемной ситуации для стимулирования самостоятельного или группового поиска комплексных подходов для решения задачи, поддержка оригинальных предложений, коллективное обсуждение удачных находок; проведение конкурсов и олимпиад; развитие у студентов системного мышления и т.д.;

– опора на интегративный подход, ориентирующий на конгруэнтное сочетание знаний и умений из разных дисциплин для поощрения творческого мышления и самореализации;

– вооружение студентов актуальными методами, приемами и моделями обучения и воспитания для дальнейшего применения на практике в образовательных учреждениях с позиции нетривиальности действий и отношений, ценности индивидуального подхода и др.;

– организация и внедрение методической поддержки при затруднительных ситуациях, а также общение с учителями в виде тьюторства и наставничества для психолого-педагогической консультации по интересующим вопросам для открытого и свободного взаимодействия студентов с креативными преподавателями и инновационно мыслящими экспертами в своей области.

Это общий подход, исходящий из того, что педагогическая деятельность – это творческая деятельность, способная быть таковой только при её реализации творческой личностью. При этом учтём, что профилей педагогической деятель-

ности много, и каждый из них востребует какую-то нюансировку творческости личности педагога. Один из таких профилей – это преподавание творческих дисциплин (изобразительное искусство, музыка, сценическое искусство, хореография и др.). И здесь следует ориентироваться на дополнительный комплекс характеристик творческой личности.

Возьмем, к примеру, учителя изобразительного искусства. В работах психологов и педагогов Б.М. Неменского, А.М. Аль-Рикаби, Е.В. Шорохова, А.А. Мелик-Пашаева, А.С. Петелина, Н.Н. Ростовцева и других специалистов показывается, что для такого учителя важно наличие творческой направленности личности, сформированной и представленной в виде художественно-эстетических знаний, умений, навыков и мотивов.

Данный подход позволяет студентам отойти от формального и обыденного восприятия действительности и задач, стоящих перед ними, для воплощения творческих идей в реальность, способствуя мотивации к дальнейшему художественному обучению. Такая многогранная структура способствует «приобретению» студентами компетенций и умений в сфере художественной педагогики, а также является важным фактором в развитии значимых профессиональных личностных качеств у будущих учителей [20, с. 129].

Исследователи выделили и обосновали ряд факторов, оказывающих влияние на характеристики и развитие как профессиональных, так и творческих навыков будущих преподавателей изобразительного искусства. Эти условия играют ключевую роль в формировании их карьерного пути и креативного потенциала. Можно обозначить 5 главенствующих условий становления студента как компетентного профессионала:

– обеспечение благоприятной художественно-эстетической, а также научной среды вуза для развития студентов с творческим потенциалом;

– характерное для художественного профиля обучения условие – проявление творческих способностей и энтузиазма в образовательном процессе;

– благодаря креативной коммуникации и сотрудничеству между студентами-художниками и преподавателями за весь период обучения образуется субъект-субъектный психолого-педагогический диалог художественной направленности;

– психолого-педагогическая помощь от преподавателей в сложных моментах образовательного процесса;

– влияние на успешное развитие художественных навыков, творческого самовыражения и выверенных профессиональных компетенций для дальнейшего верного становления студента как преподавателя изобразительного искусства.

Для гармоничного и целостного становления студента как будущего учителя и формирования его профессионально-личностных компетенций необходимо организовать комплексное сочетание внешних и внутренних факторов, а также влияние ближнего круга общения и социума.

Если обратить внимание на педагогическую преемственность, то ключевым аспектом выступает взаимообмен опытом и анализ своих собственных комплексных результатов. Во внешней среде доминирующие влияние на образование и педагогический процесс оказывают социокультурные факторы, а также быстроразвивающаяся информационно-технологическая среда [21, с. 200]. И наиболее значимая роль достается внутренней среде. Здесь психолого-педагогические и художественные детерминанты собираются воедино и образуют интегративную форму образовательного процесса подготовки молодого специалиста.

В заключение отметим, что формирование творческих способностей у студентов – это комплексная и многослойная задача, которая требует внимания ко многим психологическим и педагогическим аспектам образовательного процесса. Следует учитывать особенности креативного мышления и поведения каждого студента, создавать условия, стимулирующие их творческое самовыражение. В свою очередь, преподаватели могут способствовать этому процессу, формируя поддерживающую и вдохновляющую образовательную атмосферу, поощряя риск в творческой деятельности, используя подходы, ориентированные на решение проблем, а также предоставляя наставническую помощь. В построении образования, ориентированного на обеспечение становления студента-будущего педагога как творческой личности (креативной личности), важно учитывать множество исходных и приобретаемых психолого-педагогических характеристик в личностном профиле (в сфере когнитивных процессов, способностей и умений; сфере направленности личности; сфере деятельности и поведения), выступающих детерминантами *творческости* как комплексной характеристики личности. Применение различных методов развития креативности с опорой на эти характеристики даст возможность студентам максимально раскрыть свои таланты и добиться успеха как в профессии, так и в личной жизни [22, с. 11].

Формирование личности педагога, творческой личности в частности – это бесконечный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни. Тем не менее, именно высшее образование создает базу для развития навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности в творческом режиме. Эта база будет поддерживать человека в переходе к новым условиям и видам работ, способствуя его дальнейшему развитию. При этом следует учитывать, что профилей педагогической деятельности много, и каждый из них востребует какую-то нюансировку творческости личности педагога. Соответственно, обеспечение формирования творческой личности студентов-будущих педагогов предусматривает организацию образовательного процесса с учетом ряда организационно-педагогических, программных, технологических и психолого-педагогических условий.

Библиографический список

1. Сунхалыров А.А., Базарова Т.С. Развитие социального творчества учащейся молодежи в деятельности образовательных организаций. *Педагогика. Психология. Философия.* 2023; № 2 (30): 41–48.
2. Корытова Г.С., Никифорова Н.А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели. *Вестник Томского государственного педагогического университета (ТГПУ)*. 2015; № 1 (153): 9–15.
3. Митина Л.М. Психология личностного и профессионального развития человека в современном социокультурном пространстве. *Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н. Толстого*. 2015; № 3 (15): 79–86.
4. Банюхова А.Е. Психологические аспекты развития социальной креативности студентов. *Вестник Томского государственного педагогического университета (ТГПУ)*. 2011; № 6: 199–203.
5. Банюхова А.Е., Шемелина О.С. Личностные аспекты креативности. *Ярославский педагогический вестник*. 2010; № 4: 205–211.
6. Барышева Т.А. *Креативность. Диагностика и развитие*. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.
7. Бушуева В.В., Лощилин А.Н., Тихомирова Е.А. Некоторые особенности творческой личности. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки.* 2020; № 4 (837): 71–79.
8. Гавриченко О.В. Связь креативности и индивидуально-личностных особенностей студентов. *Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование»*. 2019; № 1: 105–126.
9. Загвязинский В.И. *Педагогическое творчество учителя*. Москва: Педагогика, 1987.
10. Ильиных А.Е. Социальная креативность личности: психологическая структура // *Известия Саратовского университета*. 2011; Т. 11. Серия Философия. Психология. Педагогика, № 3: 74–77.
11. Лотова Н.К., Андросова М.И., Сергеева К.К. Психологические особенности личности студента вуза. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; № 70-3: 27–31.
12. Митина Л.М. *Психология труда и профессионального развития учителя*: учеб. пособие. Москва: Академия, 2004.
13. Андрюхина Л.М., Ожиганова Д.А. Креативный потенциал будущих педагогов: диагностика и преодоление барьеров развития. *ИНСАЙТ*. 2022; № 4 (12): 75–91.
14. Бичева И.Б. Готовность к творческой деятельности как условие профессионального становления, развития и совершенствования личности педагога. *Проблемы Науки*. 2017; № 15 (97): 90–93.
15. Бичева И.Б., Десятова С.В., Царева И.А. Развитие педагогического творчества будущего педагога. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2017; № 1 (25): 73–77.
16. Дондокова Р.Б., Посходиева Д.В. Развитие творческого потенциала студентов в процессе обучения в педагогическом вузе. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2015; Т. 7, № 6, Ч.1: 277–280.
17. Желтухин Д.Н. Творчество как условие и способ развития личности. *Вестник Самарского юридического института*. 2021; № 1 (42): 111–118.
18. Никольская О.Л. Концепция актуализации творческого потенциала студентов и учителей и ее реализация в образовательном процессе. *Вестник Томского государственного педагогического университета* (ТГПУ). 2011; № 10 (112): 24–28.
19. Тенетилова В.С., Правдюк В.Н., Никульников В.С., Корнеев А.Э. Психолого-педагогические аспекты социального развития личности студента. *Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки*. 2018; № 1 (78): 324–326.
20. Мещеряков А.С., Зюзина А.А., Мещерякова О.В., Нестеров С.А. Развитие профессионально-творческого потенциала студентов в условиях творческой образовательной среды вуза. *Известия ВУЗов. Поволжский регион. Гуманитарные науки.* 2015; № 2 (34): 127–136.
21. Банюхова А.Е. Психологические аспекты развития социальной креативности студентов. *Вестник Томского государственного педагогического университета* (ТГПУ). 2011; № 6: 199–203.
22. Корытова Г.С., Никифорова Н.А. Профессиональное становление личности педагога: проблемное поле и концептуальные модели. *Вестник Томского государственного педагогического университета (ТГПУ).* 2015; № 1 (153): 9–15.

References

1. Sunhalyrov A.A., Bazarova T.S. Razvitie social'nogo tvorchestva uchaschejsya molodezhi v deyatel'nosti obrazovatel'nyh organizacij. *Pedagogika. Psihologiya. Filosofiya.* 2023; № 2 (30): 41-48.
2. Korytova G.S., Nikiforova N.A. Professional'noe stanovlenie lichnosti pedagoga: problemnoe pole i konceptual'nye modeli. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TGPU)*. 2015; № 1 (153): 9-15.
3. Mitina L.M. Psihologiya lichnostnogo i professional'nogo razvitiya cheloveka v sovremennom sociokul'turnom prostranstve. *Gumanitarnye vedomosti TGPU im. L.N. Tolstogo*. 2015; № 3 (15): 79-86.
4. Banyuhova A.E. Psihologicheskie aspekty razvitiya social'noj kreativnosti studentov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TGPU)*. 2011; № 6: 199-203.
5. Banyuhova A.E., Shemelina O.S. Lichnostnye aspekty kreativnosti. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik*. 2010; № 4: 205-211.
6. Barysheva T.A. *Kreativnost'. Diagnostika i razvitie*. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2002.
7. Bushueva V.V., Loschilin A.N., Tihomirova E.A. Nekotorye osobennosti tvorcheskoj lichnosti. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki.* 2020; № 4 (837): 71-79.
8. Gavrichenko O.V. Svyaz' kreativnosti i individual'no-lichnostnyh osobennostej studentov. *Vestnik RGGU. Seriya «Psihologiya. Pedagogika. Obrazovanie»*. 2019; № 1: 105-126.
9. Zagvyazinskij V.I. *Pedagogicheskoe tvorchestvo uchitelya*. Moskva: Pedagogika, 1987.
10. Il'inyh A.E. Social'naya kreativnost' lichnosti: psihologicheskaya struktura // *Izvestiya Saratovskogo universiteta*. 2011; T. 11. Seriya Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika, № 3: 74-77.
11. Lotova N.K., Androsova M.I., Sergeeva K.K. Psihologicheskie osobennosti lichnosti studenta vuza. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; № 70-3: 27-31.
12. Mitina L.M. *Psihologiya truda i professional'nogo razvitiya uchitelya*: ucheb. posobie. Moskva: Akademiya, 2004.
13. Andryuhina L.M., Ozhiganova D.A. Kreativnyj potencial buduschih pedagogov: diagnostika i preodolenie bar'erov razvitiya. *INSAJT*. 2022; № 4 (12): 75-91.
14. Bicheva I.B. Gotovnost' k tvorcheskoj deyatel'nosti kak uslovie professional'nogo stanovleniya, razvitiya i sovershenstvovaniya lichnosti pedagoga. *Problemy Nauki*. 2017; № 15 (97): 90-93.
15. Bicheva I.B., Desyatova S.V., Careva I.A. Razvitie pedagogicheskogo tvorchestva buduschego pedagoga. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2017; № 1 (25): 73-77.
16. Dondokova R.B., Poshodieva D.V. Razvitie tvorcheskogo potenciala studentov v processe obucheniya v pedagogicheskom vuze. *Istoricheskaya i social'no-obrazovatel'naya mysl'*. 2015; T. 7, № 6, Ch.1: 277-280.
17. Zheltuhin D.N. Tvorchestvo kak uslovie i sposob razvitiya lichnosti. *Vestnik Samarskogo yuridicheskogo instituta*. 2021; № 1 (42): 111-118.
18. Nikol'skaya O.L. Koncepciya aktualizacii tvorcheskogo potenciala studentov i uchitelej i ee realizaciya v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (TGPU). 2011; № 10 (112): 24-28.
19. Tenetilova V.S., Pravdyuk V.N., Nikul'nikov V.S., Korneev A.`E. Psihologo-pedagogicheskie aspekty social'nogo razvitiya lichnosti studenta. *Uchenye zapiski OGU. Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki.* 2018; № 1 (78): 324-326.
20. Mescheryakov A.S., Zyuzina A.A., Mescheryakova O.V., Nesterov S.A. Razvitie professional'no-tvorcheskogo potenciala studentov v usloviyah tvorcheskoj obrazovatel'noj sredy vuza. *Izvestiya VUZov. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki.* 2015; № 2 (34): 127-136.
21. Banyuhova A.E. Psihologicheskie aspekty razvitiya social'noj kreativnosti studentov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* (TGPU). 2011; № 6: 199-203.
22. Korytova G.S., Nikiforova N.A. Professional'noe stanovlenie lichnosti pedagoga: problemnoe pole i konceptual'nye modeli. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TGPU).* 2015; № 1 (153): 9-15.

Статья поступила в редакцию 19.09.24

УДК 373.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-175-179

***Kazaeva E.A.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Ural Federal University n.a. the first President of Russia B.N. Yeltsin (Yekaterinburg, Russia), E-mail: kazaevaevg@mail.ru*
***Lashkova L.L.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), E-mail: lashkovall@mail.ru*
***Savva L.I.**, Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Magnitogorsk State Technical University n.a. G.I. Nosov (Magnitogorsk, Russia), E-mail: savva.53@mail.ru*

FORMATION OF IDEAS ABOUT THE NATURE OF RUSSIA IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FICTION. The article raises an issue of forming ideas about the nature of Russia in older preschool children. The relevance of this area of research is substantiated. Results of the analysis of scientific literature on the problem under consideration are presented. The importance of using children's fiction in forming ideas about the nature of Russia in preschoolers is especially emphasized. The work considers the key aspects of how fiction contributes to the enrichment of knowledge about the nature of Russia, including its flora, fauna, natural zones and ecosystems. The theoretical foundations of using children's books to create a positive image of nature, develop interest in ecology and foster a sense of responsibility for the conservation of natural resources are considered. Methodological recommendations for teachers and parents on the integration of fiction into the educational process are also proposed, which contributes not only to environmental, but also to patriotic education. The results of the study are of practical importance for educational institutions and family education, providing effective methods for forming ideas about nature in older preschool children.

Key words: **idea, ideas about nature, formation of ideas, children's fiction, preschool age**

***Е.А. Казаева,** д-р пед. наук, проф. Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина», г. Екатеринбург, E-mail: kazaevaevg@mail.ru*
***Л.Л. Лашкова**, д-р пед. наук, проф. Сургутского государственного педагогического университета, г. Сургут, E-mail: lashkovall@mail.ru*
***Л.И. Савва,** д-р пед. наук, проф. Магнитогорского государственного технического университета им. Г.И. Носова, г. Магнитогорск, E-mail: savva.53@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ РОССИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

В статье поднимается вопрос формирования представлений о природе России у детей старшего дошкольного возраста. Подчёркивается значимость данного направления исследования. Описаны результаты обзора научных источников, посвящённых изучаемой теме. Особо подчеркивается важность использования детской художественной литературы в формировании представлений о природе России у дошкольников. В работе рассмотрены ключевые аспекты, как художественная литература способствует обогащению знаний о природе России, включая её флору, фауну, природные зоны и экосистемы. Рассматриваются теоретические основы использования детских книг для создания позитивного образа природы, развития интереса к экологии и воспитания чувства ответственности за сохранение природных ресурсов. Также предложены методические рекомендации для педагогов и родителей по интеграции художественной литературы в образовательный процесс, что способствует не только экологическому, но и патриотическому воспитанию. Результаты исследования имеют практическое значение для образовательных учреждений и семейного воспитания, обеспечивая эффективные методы формирования представлений о природе у детей старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: **представление, представления о природе, формирование представлений, детская художественная литература, дошкольный возраст**

Экологическое образование в дошкольном возрасте представляет собой основополагающий аспект формирования всестороннего развития ребенка. Важнейшая задача на этом этапе – помочь детям осознать значимость природы и её ресурсов для жизни на планете, что критически важно для формирования конструктивного взгляда на мир природы. Дошкольный возраст является оптимальным периодом для закладки основ экологического сознания, поэтому необходимо активно использовать этот момент для внедрения принципов экологического воспитания.

Цель исследования состоит в выявлении и обосновании эффективных средств художественной литературы для формирования представлений о природе России у детей дошкольного возраста и использование их в образовательном процессе для воспитания экологического мировоззрения.

Объект исследования: процесс формирования экологических и культурных представлений о природе России у дошкольников посредством использования художественной литературы.

Задачи исследования:

1. Проанализировать педагогическую и психологическую литературу по проблеме формирования экологических и культурных представлений у дошкольников.

2. Изучить художественную литературу, посвященную природе России для работы с детьми дошкольного возраста.

3. Определить критерии отбора произведений художественной литературы для формирования представлений о природе у дошкольников.

Научная новизна. В статье исследуется применение художественной литературы как инструмента для развития экологических представлений о природе России у детей дошкольного возраста. Предложены новые подходы к отбору и применению литературных произведений, направленные на развитие у детей эмоционального отношения к природе, экологического мышления и нравственных основ.

Теоретическая значимость. Исследование расширяет научные представления о роли художественной литературы в экологическом воспитании дошкольников. Полученные данные способствуют углублению знаний о процессах формирования у детей представлений о природе через эмоционально-ценностное восприятие.

Практическая значимость. Выводы исследования могут быть применены в сфере дошкольного образования для создания программ экологического воспитания, а также для подготовки методических рекомендаций по использованию художественной литературы в этом процессе. Методические разработки позволят педагогам более эффективно привлекать детей к изучению природы и воспитанию экологически ответственного поведения.

Обоснование методов исследования. В целях достижения задач исследования были использованы методы: анализ, синтез и обобщение научной литературы, позволяющие изучить существующие теоретические подходы к формированию экологических представлений у дошкольников, а также осуществить отбор подходящих художественных произведений.

Дети в возрасте дошкольного обучения проявляют естественный интерес к окружающему миру и природным явлениям, что создает уникальную возможность для формирования у них устойчивого экологического сознания. Важно понимать, что патриотизм и любовь к родной природе через развитие экологической грамотности – это ключевые элементы воспитания, особенно в контексте актуальности патриотического воспитания в России [1].

Актуальность экологического образования подтверждается рядом современных нормативных актов. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ) выделяет гуманистическую основу образования и подчеркивает значимость воспитания уважительного и ответственного отношения к природе и окружающей среде. Эти положения напрямую способствуют развитию экологических представлений у детей дошкольного возраста [2]. Внедрение экологического воспитания является ключевым аспектом этого закона.

Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования (ФГОС ДО), от 17 октября 2013 г. № 1155) уделяют особое внимание развитию экологического сознания у детей, определяя задачи, такие как «формирование первичных представлений о себе, окружающем мире, малой родине и Отечестве» (п. 2.6) [3]. Эти стандарты акцентируют внимание на важности экологической грамотности как составной части дошкольного образования.

Федеральная образовательная программа дошкольного образования (ФОП ДО, от 25 ноября 2022 г. № 1028) ставит перед собой цели, направленные на расширение представлений детей о природном мире, особенностях адаптации живых организмов и развитие навыков классификации объектов живой природы (п. 19.7.1.) [4]. Эти цели способствуют формированию экологического мышления и навыков, необходимых для гармоничного сосуществования с природой.

Концепция экологического образования в системе общего образования (от 29 апреля 2022 г. № 2/22) акцентирует внимание на закладывании основ эколого-культурной грамотности и ценностных экологических установок у детей, а также на выполнении задач нравственно-экологического воспитания [5]. Эта концепция подчеркивает важность формирования экологической культуры, ориентированной на устойчивое развитие.

Наконец, «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (от 29 мая 2015 года № 996-р) выделяет изучение природы как важный аспект образовательного процесса. Стратегия направлена на развитие экологической культуры у детей и их родителей, воспитание чувства ответственности за природные ресурсы и навыков разумного природопользования [6]. Эта стратегия способствует вовлечению дошкольников в мир экологии, формируя у них знания и мотивацию для создания более благоприятной среды обитания.

Анализ нормативно-правовой базы свидетельствует о необходимости акцентировать внимание на формировании у детей дошкольного возраста представлений о природе России и активном взаимодействии с окружающей средой. Эти аспекты являются краеугольными камнями для активного развития и всестороннего воспитания ребенка на данном этапе.

Старший дошкольный возраст – это критический период, когда у детей формируются основы экологического сознания и закладывается фундамент их отношения к природе. На этом этапе развивается интерес ко всему живому, что способствует более глубокому восприятию природного мира.

Формирование представлений о природе России у детей старшего дошкольного возраста осуществляется через экологическое образование, которое является ключевым направлением в системе воспитания и развития детей в нашей стране. В этом контексте исследования, проведенные Н.Ф. Виноградовой, С.В. Владимировой, С.Н. Николаевой, Н.А. Рыжовой и другими учеными, вносят значительный вклад в понимание процессов формирования экологических представлений у дошкольников.

Проблема экологического образования, хотя и не является новой для науки, продолжает оставаться актуальной. Значительный вклад в разработку данных вопросов внесли такие исследователи, как С.Д. Дерябо, А.В. Запорожец, Н.Н. Кондратьева, Л.Н. Макарова, В.Л. Рубцова, В.А. Ясвин и другие. Они сформулировали ключевые принципы, цели и задачи экологического образования, разработали основы содержания и методики формирования экологических представлений, а также предложили рекомендации по развитию экологически осознанного поведения в природе.

В нашем исследовании особое внимание уделяется детской художественной литературе как средству формирования экологических представлений. Детская художественная литература играет значительную роль в развитии у детей способности воспринимать природную красоту, формировать чувство привязанности и заботы о ней, а также в расширении их представлений об окружающем мире. В процессе экологического образования литературные произведения стимулируют познавательный интерес, любознательность и творческую активность, что является важным аспектом личностного развития дошкольников в соответствии с целевыми ориентирами Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования (ФГОС ДО).

Существенный вклад в изучение основ, принципов, содержания и методов формирования у детей дошкольного возраста представлений о природе посредством детской художественной литературы внесли такие ученые, как Н.С. Карпинская, З.П. Плохий, П.Г. Саморукова, Л.И. Тереньтева, О.С. Ушакова, Е.А. Флерина и др. В их исследованиях детально рассмотрены педагогические условия и способы формирования экологических представлений у детей в возрасте от 5 до 7 лет с использованием художественных произведений.

Дети старшего дошкольного возраста активно формируют представления о мире, включая природу своей страны. Важно подчеркнуть, что процесс формирования представлений о природе России у детей этого возраста происходит постепенно и зависит от их опыта, образования, окружающей среды и воспитания [7]. Природа каждой страны имеет уникальные особенности, которые отражаются в типичных природных объектах. Поэтому важно начинать знакомство с природой с объектов ближайшего окружения, что особенно актуально для понимания природы России.

Российская природа представляет собой часть глобальной окружающей среды планеты Земля и характеризуется особенностями умеренного климата с прохладным летом и суровой зимой. В возрасте 5-6 лет дети начинают глубже осознавать природу благодаря своим психофизиологическим особенностям. Они способны усваивать более сложные понятия, такие как виды растений и животных, природные явления, экосистемы и взаимосвязи между организмами. Важно предоставлять детям возможность наблюдать природу, задавать вопросы и искать на них ответы, что развивает их понимание окружающего мира [8].

О.А. Соломенникова утверждает, что в возрасте 5-6 лет дети начинают осмысливать взаимосвязь между объектами и явлениями природы, их состоянием и развитием под влиянием человека. Поэтому необходимо продолжать расширять их знания о природе и обществе, развивать заботливое отношение к природе и созданным человеком предметам, а также обучать экологической безопасности и взаимодействию с окружающим миром [9].

В формировании представлений о природе у детей старшего дошкольного возраста важно учитывать мнение Е.Ю. Виноградовой, которая подчеркивает необходимость видения мира как единого целого, где понятия природа, человек и общество представлены в единстве. Автор отмечает, что для достижения высокого уровня экологических представлений у детей необходима определенная база знаний, включающая: знание о разнообразии природы, её закономерностях и отношениях между человеком и природой; осознание взаимосвязи человека и окружающей среды; стремление к активной защите природы и пропаганде экологической чистоты; способность оценивать состояние природных компонентов и предсказывать последствия действий [10].

Необходимо определить образовательные условия по формированию у детей старшего дошкольного возраста представлений о природе России, учитывая содержание парциальных программ. Среди таких программ можно выделить «Наследие Югры: на пути к истокам», «Семицветик», «Наш дом природа», «Мы», «Юный эколог», представленные в таблице 1.

Таблица 1

Цели и содержание экологического воспитания детей старшего дошкольного возраста
в рамках парциальных образовательных программ

Название программы, авторы	Цели программы	Формируемые представления
«Наследие Югры: на пути к истокам», Л.Л. Лашкова, П.П. Ушакова, С.А. Якоб [11].	Создание благоприятных условий для формирования ценностного отношения к природе и культуре ХМАО – Югры в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями детей старшего дошкольного возраста.	– о географическом расположении Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; – о природных и климатических характеристиках региона; – об уникальных аспектах флоры и фауны; – об охраняемых природных территориях округа и о взаимодействии человека с природой Севера.
«Юный эколог», С.Н. Николаева [12].	Формирование основ экологической грамотности детей дошкольного возраста	– базовые знания о мироздании, неживой природе Земли и ее значимости для жизни живых организмов; – экологические принципы, регулирующие природные процессы; – существование растений и животных в их естественной среде обитания и в экосистемах; – взаимосвязи между организмами внутри экосистем; – влияние среды обитания на онтогенез – рост и развитие отдельных видов растений и высших животных; – различные способы взаимодействия человека с природой.
«Наш дом – природа», Н.А. Рыжова [13].	Воспитание с первых лет жизни гуманной, социально-активной, творческой личности, способной понимать окружающий мир, природу и бережно относиться к ним.	– элементы окружающей среды; – взаимодействие различных компонентов экосистемы; – связь между человеком и природой.
«Семицветик», В.И. Ашиков и С.Г. Ашикова [14].	Становление более совершенного в нравственном, мировоззренческом, творческом плане человека.	– «Природа» охватывает четыре царства: минеральное, растительное, животное и человеческое, а также четыре стихии – землю, воздух, огонь и воду, включая всё, что существует как в ближнем, так и в дальнем космосе. – «Человек» рассматривается с точки зрения высоких духовно-нравственных качеств, которые заслуживают звания Человека с большой буквы, а также включает в себя все прекрасное и полезное, что человек создал и продолжает создавать.
«Мы», Н.Н. Кондратьева, Т.А. Шиленко, Т.А. Маркова, Т.А. Виноградова [15].	Формирование экологической воспитанности дошкольников.	– понимание человека в его взаимодействии с природой и другими людьми; – осознание человека и природы как высших ценностей; – знания о гуманном отношении к живым существам и навыки его практического воплощения; – значимость природы и нормы поведения в ней.

Анализ программ экологического образования для детей дошкольного возраста демонстрирует, что их основная цель заключается в формировании у детей представлений о взаимосвязях в природе, адаптации живых существ к окружающей среде и других ключевых аспектах. Эти программы адаптируются к местным особенностям природы, общества и национальным традициям в различных регионах России. Они отражают современное понимание педагогами актуальных экологических проблем, подчеркивают важность их решения, уважение к окружающей среде, а также необходимость пересмотра человеческого отношения к природе и методов взаимодействия с ней.

Следует учитывать уникальные особенности природы каждой страны, которые отражаются в её природных символах. Для оценки усвоения представлений о природе России детьми 5-6 лет необходимо иметь четкие критерии и показатели. Анализ работ В.А. Ясвина, О.А. Соломенниковой, С.Н. Николаевой и Л.М. Маневцевой выявил следующие показатели уровня сформированности представлений о природе у детей старшего дошкольного возраста [16]:

1. Обобщенные представления о растениях и животных как живых организмах, их свойствах, потребностях и адаптациях к условиям среды; знание о сущностных признаках различных групп растений и животных в родной стране; понимание закономерностей и взаимосвязей в мире природы на примере природных сообществ и зон.

2. Положительные эмоционально-чувственные впечатления от природы России и родного края; эстетическое восприятие природы; любовь и интерес к природе страны; бережное и ответственное отношение к окружающей среде; ценность природы России.

3. Навыки экологически ориентированной деятельности; экологически грамотное поведение; умение рационально использовать природные ресурсы; пропаганда идей охраны природы; ответственность за свои действия и их последствия; самостоятельность, инициатива и творчество в изучении природы; применение знаний о природе в различных видах деятельности [16].

Формирование представлений о природе России у детей старшего дошкольного возраста осуществляется с использованием разнообразных методов, способствующих более глубокому пониманию природных объектов и явлений. Для успешного формирования экологических представлений у старших дошкольников важно правильно выбирать методы и приемы обучения, которые соответствуют особенностям их развития. Следующие методы и приемы обеспечивают деятельностный подход в обучении дошкольников:

1. Наблюдение и изучение природы в реальной среде – посещение парков, лесов, рек, озер и других природных объектов для изучения живой и неживой природы в их естественной среде.

2. Эксперименты и опыты – проведение простых экспериментов и опытов, которые помогают дошкольникам осознать основные законы природы и экологические процессы.

3. Игровые методы – использование игр, сюжетно-ролевых игр, инсценировок, конкурсов и других игровых форм обучения для формирования положительного отношения к природе и ее охране.

4. Тематические занятия – проведение занятий по конкретным темам (например, «Лес и его обитатели», «Вода и ее значение для жизни», «Охрана природы и экология») для систематизации и углубления знаний.

5. Метод проектов – организация проектной деятельности, при которой дети самостоятельно исследуют определенную проблему или явление природы, формулируют гипотезы, ищут решения и представляют результаты своей работы.

6. Интерактивные технологии – использование компьютерных программ, мультимедийных презентаций, интерактивных досок и других современных технологий для наглядного и увлекательного представления информации о природе.

7. Метод моделирования – создание моделей (например, экологических объектов, систем, взаимосвязей) для их исследования.

8. Проблемные ситуации – выдвижение и проверка идей, нахождение самостоятельных решений, что способствует формированию ответственности у детей.

9. Чтение художественных произведений – расширение знаний через природоведческую литературу.

10. Труд – активный уход за растениями и животными, в том числе на земельном участке и в уголке природы.

Эти методы и приемы способствуют активизации познавательной деятельности детей, развитию их наблюдательности, логического мышления, креативности и ответственного отношения к окружающей среде. Интегрированный подход к обучению экологии предполагает использование различных форм и методик, направленных на расширение понимания дошкольниками экологических принципов [17].

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование представлений о природе России у детей старшего дошкольного возраста происходит постепенно и зависит от опыта ребенка, его образования, окружающей среды и воспитания. Анализ программ экологического образования дошкольников, таких как «Наследие Югры: на пути к истокам», «Юный эколог», «Наш дом – природа», «Семицветик», «Мы», показывает, что они направлены на усвоение детьми системы представлений о взаимосвязях в живой и неживой природе, а также о приспособленности живых организмов к среде обитания. В регионах России програм-

мы экологического образования создаются, учитывая природные и социальные особенности каждого региона, а также опираясь на национальные культурные обычаи.

На основе анализа работ ученых и педагогов можно выделить следующие особенности формирования представлений о природе России у детей старшего дошкольного возраста: комплексное использование методов и приемов экологического воспитания и образования, где каждый элемент становится понятным только в контексте общей системы; изучение мира как целого, в котором природа, человек и общество представляют собой единое целое.

Детская художественная литература является уникальным жанром, созданным для читателей различных возрастных категорий. Основная цель этого жанра – развитие воображения, эмоциональной сферы, мышления и нравственных устремлений у дошкольников. Эти произведения формируют мировоззрение, обогащают словарный запас и расширяют кругозор старших дошкольников, при этом разнообразие жанров и стилей делает литературу многогранной.

Детская литература о природе сочетает научное содержание с художественным выражением, обучая детей видеть красоту природы и уважать её. Литературные произведения о животных и растениях обогащают знания детей и способствуют развитию патриотических чувств, вызывая интерес к окружающей природе. Для формирования экологического сознания у старших дошкольников важно использовать книги различных жанров, которые расширяют их знания об окружающем мире. Поэтическая и прозаическая литература, включая стихи, рассказы и сказки, раскрывает разнообразие природы и традиции разных регионов России.

При выборе детской художественной литературы следует учитывать принципы, предложенные М.М. Кониной: произведения должны быть доступными для детей, реалистичными в описаниях и интересными. Книги должны быть рекомендованы ФОП ДО для использования в дошкольных образовательных учреждениях и отличаться высоким художественным качеством [18].

Важно, чтобы дети имели возможность познакомиться с разнообразием книг о природе, что способствует формированию полного представления о живой и неживой природе России.

Таким образом, детская художественная литература играет ключевую роль в экологическом воспитании, формируя представления о природе, развивая воображение и эмоциональную сферу детей, а также способствуя уважению и бережному отношению к окружающей среде.

В результате анализа научных публикаций по проблеме исследования, были получены следующие выводы:

– Детская художественная литература играет ключевую роль в формировании у детей старшего дошкольного возраста целостного представления о природе России. Через литературные произведения дети получают знания о различных природных зонах, видах растений и животных, а также об экосистемах страны.

– Литература способствует развитию у детей эмоционального и эстетического восприятия природы. Сказочные сюжеты и красочные иллюстрации формируют у детей любовь к природе и осознание её красоты и важности.

– Прозаические и художественные произведения стимулируют интерес детей к природе, побуждая их к активному участию в охране окружающей среды и уходе за растениями и животными.

– Книги способствуют формированию у детей экологической грамотности и осознанию необходимости бережного отношения к окружающему миру, что важно для развития устойчивого экологического сознания.

Полученные результаты можно использовать для разработки и улучшения образовательных программ в детских садах, направленных на формирование у детей представлений о природе России. Интеграция детской художественной литературы в образовательный процесс помогает усилить патриотическое воспитание, развивая у детей уважение и гордость за природное наследие своей страны.

Результаты исследования также могут быть полезны родителям для организации домашнего обучения и воспитания. Через чтение и обсуждение книг о природе, родители могут способствовать формированию у детей патриотического чувства и любви к родной природе.

Использование детской художественной литературы для изучения природы России способствует патриотическому воспитанию, так как помогает детям осознавать богатство и уникальность родной природы, развивая чувство гордости и ответственности за её сохранение.

Таким образом, детская художественная литература не только обогащает знания детей о природе, но и способствует формированию их патриотического сознания, что делает её важным инструментом в процессе воспитания и образования.

Библиографический список

1. Каримуллина М.К. Экологическое воспитание дошкольников, воспитание дошкольников старшего возраста. *Трибуна ученого*. 2020; № 5: 490–495.
2. *Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации»*: Available at: https://Закон об образовании. ГАРАНТ (garant.ru)
3. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: сайт. Available at: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya
4. *Федеральная образовательная программа дошкольного образования*. Available at: https://Приказ Министерства просвещения РФ от 25 ноября 2022 г. № 1028 «Об утверждении федеральной образовательной программы дошкольного образования» (garant.ru)
5. *Концепция экологического образования в системе общего образования*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/download/5433/
6. *Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года*. Available at: https://РАСПОРЯЖЕНИЕ Правительства России от 29 мая 2015 г. № 996-р (garant.ru)
7. Сугробова Н.Ю. *Теория и технологии экологического образования детей*. Соликамск: Соликамский государственный педагогический институт, 2018.
8. Антонов В.П., Кольчикова Н.В. Пути и средства экологического образования и воспитания дошкольников. *Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова*. 2019; № 1 (27): 103–111.
9. Соломенникова О.А. *Ознакомление с природой в детском саду. Подготовительная к школе группа*. Москва: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2017.
10. Виноградова Е.Ю. Формирование экологической воспитанности детей дошкольного возраста. *Дошкольная педагогика*. 2017; № 5: 9–11.
11. Лашкова Л.Л., Ушакова П.П., Якоб С.А. *Наследие Югры: на пути к истокам: парциальная программа формирования ценностного отношения к природе и культуре ХМАО-Югры у детей старшего дошкольного возраста*. Под науч. ред. Л.Л. Лашковой. Москва: ООО «Русское слово-учебник», 2019.
12. Николаева С.Н. *Юный эколог. Программа экологического воспитания в детском саду*. Москва: Мозаика-Синтез, 2010.
13. Рыжова Н.А. *Программа «наш дом – природа»*. Москва: «КАРАПУЗ-ДИДАКТИКА», 2005.
14. Ашиков В.И., Ашикова С.Г. *Семицветик:* Программа воспитания и развития детей от одного года до семи лет. Москва: Педагогическое общество России, 2015.
15. Маркова Т.А., Виноградова Т.А., Шиленко Т.А., Кондратьева Н. *МЫ:* Программа экологического образования детей. Москва: Детство-Пресс, 2006.
16. Малашенкова В.Л., Тельнова Ж.Н. *Мониторинг достижения детьми старшего дошкольного возраста планируемых результатов освоения парциальной программы «Дошколятам о нашем Отечестве»*. Омск: ОмГПУ, 2022.
17. Казаева Е.А. Развитие мотивационной сферы дошкольников в процессе изучения иностранного языка. *Актуальные проблемы психологии личности*: Сборник научных трудов. Екатеринбург, 2020: 89–95.
18. Конина М.М. *Роль художественной литературы в нравственном и эстетическом воспитании детей дошкольного возраста*. Москва: АРКТИ, 2018.

References

1. Karimullina M.K. `Ekologicheskoe vospitanie doshkol'nikov, vospitanie doshkol'nikov starshego vozrasta. *Tribuna uchenogo*. 2020; № 5: 490-495.
2. *Federal'nyj zakon «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*: Available at: https://Zakon ob obrazovanii. GARANT (garant.ru)
3. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya: sajt. Available at: https://pravobraz.ru/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya
4. *Federal'naya obrazovatel'naya programma doshkol'nogo obrazovaniya*. Available at: https://Prikaz Ministerstva prosvescheniya RF ot 25 noyabrya 2022 g. № 1028 «Ob utverzhdenii federal'noj obrazovatel'noj programmy doshkol'nogo obrazovaniya» (garant.ru)
5. *Koncepciya `ekologicheskogo obrazovaniya v sisteme obschego obrazovaniya*. Available at: https://docs.edu.gov.ru/document/3da3f2dbd81de632a44729cf4fc40ea9/download/5433/
6. *Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Available at: https://RASPORYaZhENIE Pravitel'stva Rossii ot 29 maya 2015 g. № 996-r (garant.ru)
7. Sugrobova N.Yu. *Teoriya i tehnologii `ekologicheskogo obrazovaniya detej*. Solikamsk: Solikamskij gosudarstvennyj pedagogicheskij institut, 2018.
8. Antonov V.P., Kol'chikova N.V. Puti i sredstva `ekologicheskogo obrazovaniya i vospitaniya doshkol'nikov. *Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova*. 2019; № 1 (27): 103-111.
9. Solomennikova O.A. *Oznakomlenie s prirodoj v detskom sadu. Podgotovitel'naya k shkole gruppa*. Moskva: MOZAIKA-SINTEZ, 2017.
10. Vinogradova E.Yu. Formirovanie `ekologicheskoj vospitannosti detej doshkol'nogo vozrasta. *Doshkol'naya pedagogika*. 2017; № 5: 9-11.
11. Lashkova L.L., Ushakova P.P., Yakob S.A. *Nasledie Yugry: na puti k istokam: parcial'naya programma formirovaniya cennostnogo otnosheniya k prirode i kul'ture HMAO-Yugry u detej starshego doshkol'nogo vozrasta*. Pod nauch. red. L.L. Lashkovoj. Moskva: OOO «Russkoe slovo-uchebnik», 2019.
12. Nikolaeva S.N. *Yunyj `ekolog. Programma `ekologicheskogo vospitaniya v detskom sadu*. Moskva: Mozaika-Sintez, 2010.
13. Ryzhova N.A. *Programma «nash dom – priroda»*. Moskva: «KARAPUZ-DIDAKTIKA», 2005.

14. Ashikov V.I., Ashikova S.G. *Semicvetik:* Programma vospitaniya i razvitiya detej ot odnogo goda do semi let. Moskva: Pedagogicheskoe obschestvo Rossii, 2015.
15. Markova T.A., Vinogradova T.A., Shilenko T.A., Kondrat'eva N. *MY:* Programma `ekologicheskogo obrazovaniya detej. Moskva: Detstvo-Press, 2006.
16. Malashenkova V.L., Tel'nova Zh.N. *Monitoring dostizheniya det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta planiruemyh rezul'tatov osvoeniya parcial'noj programmy «Doshkolyatam o nashem Otechestve»*. Omsk: OmGPU, 2022.
17. Kazaeva E.A. Razvitie motivacionnoj sfery doshkol'nikov v processe izucheniya inostrannogo yazyka. *Aktual'nye problemy psihologii lichnosti*: Sbornik nauchnyh trudov. Ekaterinburg, 2020: 89-95.
18. Konina M.M. *Rol' hudozhestvennoj literatury v nravstvennom i `esteticheskom vospitanii detej doshkol'nogo vozrasta*. Moskva: ARKTI, 2018.

Статья поступила в редакцию 22.09.24

УДК 378.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-179-183

***Kasimova N.S.**, postgraduate, State Maritime University n.a. Admiral F.F. Ushakov (Novorossiysk, Russia), E-mail: bed1ma@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS REQUIRED TO FORM SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS. The constructive processes taking place in the country have covered all spheres of social life and urgently require the active involvement of modern Russian youth in new, creative activities, who must possess not only proper professional competence, but also high spiritual and moral culture, developed moral qualities. The purpose of the publication is to offer the pedagogical community and young researchers a developed set of pedagogical conditions aimed at the formation of the spiritual and moral culture of student youth. The research methodology is based on the use of the following methods: theoretical analysis of scientific publications (determines factors of relevance and clarifies the importance of the topic); content analysis (defines approaches of modern authors to the phenomenon of pedagogical conditions and the specific pedagogical conditions); synthesis (used to combine the pedagogical methods used by the authors and obtaining a single, whole set of pedagogical conditions that has novelty); ranking (identifies the most significant pedagogical conditions). The creative application of the proposed set of pedagogical conditions is possible in all educational institutions in the interests of forming a spiritual and moral culture for all students. The creative application of the proposed set of pedagogical conditions is possible in all educational institutions in the interests of forming a spiritual and moral culture for all students.

Key words: **education, spiritual and moral education, spiritual and moral culture, pedagogical conditions, student youth, formation**

***Н.С. Касимова,** аспирант, ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», г. Новороссийск, E-mail: bed1ma@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Происходящие в стране конструктивные процессы охватили все сферы жизнедеятельности социума и настоятельно требуют активного привлечения к новым, созидательным делам современную российскую молодежь, которая должна обладать не только должной профессиональной компетентностью, но и высокой духовно-нравственной культурой, развитыми нравственными качествами. Цель публикации: предложить педагогической общественности и молодым исследователям разработанную совокупность педагогических условий, направленных на формирование духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. Методология исследования основана на применении следующих механизмов: теоретический анализ научных публикаций (позволил определить факторы актуальности и уточнить сущность рассматриваемой темы); контент-анализ (с его помощью определены подходы современных авторов к феномену «педагогические условия» и использованные ими в своих исследованиях конкретные педагогические условия); синтез (применен для комбинирования применяемых авторами педагогических условий и получения единой целой совокупности педагогических условий, обладающей новизной); ранжирование (дал возможность выявить наиболее значимые педагогические условия для проводимого исследования). Результат исследования – сформированная совокупность педагогических условий, потребных для формирования духовно-нравственной культуры студентов. Творческое применение предложенной совокупности педагогических условий возможно во всех учреждениях образования в интересах формирования духовно-нравственной культуры у всех обучающихся.

Ключевые слова: **воспитание, духовно-нравственное воспитание, духовно-нравственная культура, педагогические условия, студенческая молодежь, формирование**

Современная действительность убедительно доказывает, что без соответствующего воспитания, привития личности позитивной духовности и высоких нравственных качеств значительная часть молодёжи становится аполитичной и асоциальной, выносящей потребительство и праздный образ жизни на первый план. Такие юноши и девушки полагают, что общество и семья им должно всё дать, а они взамен – ничего и никому.

К факторам актуальности можем отнести:

– кризис духовно-нравственной культуры студенческой молодежи (ДуНК СМ) и развитие у неё негативных и деструктивных компонентов (индивидуализм, потребительство, эгоизм и др.), ставшие результатом допущенных ранее ошибок в организации воспитания подрастающих поколений, а также некоторых обстоятельств политической и социальной нестабильности, сложившихся в современной России в последние десятилетия;

– высокий уровень требований государства, социума, семьи и коллективов к воспитанности и духовно-нравственным качествам граждан, особенно поколения молодежи. Обобщенно эти требования можно определить как необходимость в компетентных профессионалах, активных тружениках, созидателях, творцах, энтузиастах, лидерах;

– осознание духовности российского народа, развития духовно-нравственной культуры россиян как одного из приоритетных направлений развития демократической России;

– обострение западными властными кругами военно-политической и международной обстановки, подталкивающее мир к новой мировой войне, что, несомненно, приведет к применению агрессорами ядерного оружия и колоссальным жертвам среди населения многих стран Европы, Азии и Америки;

– специфика, сложность и длительность военной операции на Украине, имеющей специальный характер, что требует высокого уровня патриотизма граждан, волонтерской активности молодежи и роста количества добровольцев для борьбы с неофашистами и националистами;

– потребность в реализации в полном объеме требований ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [1], который ориентирует руководящий состав и преподавателей вузов на необходимость активизации воспитательной деятельности с обучающимися, формирования у них наравне с профессионализмом комплекса высоких и развитых духовно-нравственных качеств, включающего гражданственность и патриотизм, долг, социальную ответственность и законопослушность, честь и достоинство, трудолюбие и толерантность.

Следовательно, актуальность раскрываемой темы неоспорима.

Из содержания актуальности вытекает цель исследования – теоретическое обоснование совокупности педагогических условий, потребных для продуктивного воспитания студенческой молодежи, формирования у неё духовно-нравственной культуры.

Задачи исследования:

– целенаправленно проанализировать научную литературу и уточнить сущность рассматриваемого феномена;

– ознакомиться с практикой применения педагогических условий в диссертационных трудах;

– выбрать и обосновать целесообразность применения совокупности педагогических условий в проводимом исследовании.

В настоящем исследовании под термином «формирование у студентов духовно-нравственной культуры» понимается «целенаправленный педагогический процесс, позволяющий обогатить личность будущего специалиста, развить его взгляды, мировоззрение, убеждения, ценностные ориентации и установки, потребные для повседневной жизнедеятельности, поведения в обществе и предстоящей профессиональной деятельности» [2, с. 248].

Сущность термина «педагогические условия». Необходимость уточнения сущности изучаемого явления сподвигло на проведение контент-анализа педагогических источников (табл. 1).

Опора на вышеприведённые дефиниции позволила сформулировать авторское определение термина «педагогические условия формирования ДуНК СМ», понимаемого как совокупность обстоятельств и факторов процесса обучения и воспитания, обеспечивающая эффективную реализацию намеченных педагогических целей.

Таблица 1

Итоги контент-анализа термина «педагогические условия»

Автор	Определение
Бортытко Н.М. [3, с. 116]	- внешнее обстоятельство, фактор, оказывающий существенное влияние на протекание педагогического процесса, в той или иной мере сознательно сконструированный педагогом, интенционально предполагающий, но не гарантирующий определенный результат процесса;
Новиков А.М. [4, с. 32]	- обстоятельства процесса обучения и воспитания, которые обеспечивают достижение заранее поставленных педагогических целей;
Посталюк Н.Ю. [5, с. 232]	- педагогические обстоятельства, которые способствуют (или противодействуют) проявлению педагогических закономерностей, обусловленных действием факторов;
Томилин А.Н. [6, с. 249]	- совокупность внешних факторов, специальных и оптимальных мер, внешних обстоятельств, которые выбраны (созданы) и применены исследователем (преподавателем) в интересах достижения существенных результатов.

О разработанности темы в педагогической теории. В отечественной педагогике теме ДуНК СМ уделяется значительное внимание. Её формированию способствуют правильный выбор и творческое применение потенциала педагогических условий. Проблемам ДуНК СМ посвящены научные работы таких ученых и исследователей, как Ю.Ф. Александрова, В.В. Кузнецов, А.Н. Томилин и др.

Так, Ю.Ф. Александрова полагает, что для более эффективного достижения поставленных целей необходимо применить шесть педагогических условий: обеспечение целенаправленного взаимодействия преподавателей и студентов; организация обучения как коллективной деятельности; учет возрастных, психологических потребностей и интересов молодежи; применение возможностей учебной и разнообразной внеаудиторной деятельности; направленность процесса воспитания на развитие всех студентов; непрерывность процесса воспитания [7]. В.В. Кузнецов предлагает иные четыре педагогических условия: а) необходимость высокого уровня ДуНК в современной высшей школе; б) значительный уровень ДуНК преподавательского состава; в) изучение студентами специального курса с расширенной программой; в) опора на аксиологический и культурологический подходы [8]. А.Н. Томилин и З.О. Козырь рекомендуют применять комплекс педагогических условий, состоящий из пяти элементов: профессиональная компетентность преподавателей; подбор потребных форм и методов воспитания студентов; выбор необходимых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ); взаимодействие преподавателей и студентов; развитие мотивации к участию в воспитательной работе [9].

Приведенный состав применяемых учеными и исследователями педагогических условий позволил установить:

– в педагогике по состоянию на сегодняшний день не сформирован единый типовой перечень педагогических условий по формированию ДуНК СМ, потребных для педагогических исследований, носящий рекомендательный характер;

– выбор конкретных педагогических условий, необходимых для педагогической практики, осуществляется самостоятельно каждым исследователем (преподавателем), и такой состав всегда различный, всевозможный, многообразный;

– количество применяемых условий также разнообразно.

Для выбора конкретных педагогических условий проводимого исследования был применен метод ранжирования. Преподавателям кафедры общегуманитарных дисциплин (12 человек) был предложен для ознакомления и ранжирования по степени важности для проводимого исследования перечень педагогических условий, содержавший те условия, которые были применены Ю.Ф. Александровой, В.В. Кузнецовым, А.Н. Томилиным и З.О. Козырь. Из общего перечня (всего 15 условий) было убрано условие номер 1, так как оно полностью совпадало с условием 14. Поэтому в общем перечне осталось 14 условий. Автор исследования изложил также своё видение рангов выбранных педагогических условий. Результаты ранжирования приведены в таблице 2.

По результатам проведенного ранжирования видно, что мнения преподавателей кафедры и исследователя совпали по двум условиям, а именно по 7-му и 14-му (по общей нумерации). Близкими оказались позиции по первому, третьему и одиннадцатому условиям.

На основе проведенного ранжирования принято решение применить в качестве основных педагогических условий процесса формирования ДуНК СМ пять из них, занявших первые позиции: а) необходимость высокого уровня ДуНК в высшей профессиональной школе; б) компетентность преподавателей в целенаправленном обучении и воспитании обучающихся; в) согласованность и слаженность действий преподавателей и студентов; г) развитие мотивации к участию в воспитательной работе; д) применение необходимых ИКТ.

Рассмотрим потенциал и пути реализации выбранных условий.

Первое условие: *необходимость высокого уровня духовно-нравственной культуры учебного заведения*. Предназначено для образования соответствующей культурной среды и ориентации учащейся молодежи вуза на целенаправленное повышение не только профессионального, но и общего уровня культуры и воспитанности студентов, в том числе и духовно-нравственной компоненты, выработки у каждого студента комплекса ценностно-смысловых ориентиров, гражданско-патриотической позиции и высоких личностных духовно-нравственных качеств (гражданственность, патриотизм, гуманность, законопослушность, долг, ответственность, мужество, милосердие, скромность и др.).

Обучение в отечественных вузах в настоящее время рассматривается как «педагогически управляемый процесс культурной идентификации, социальной адаптации и творческой самореализации личности студентов» [10].

Современный российский вуз:

– комплексно решает государственную задачу профессиональной подготовки и социализации студентов, их подготовки к предстоящей плодотворно-результативной профессиональной деятельности, направленной на укрепление экономической мощи государства, его превращения в одно из ведущих в мире;

– выступает социокультурным пространством развития общей культуры будущего специалиста и саморазвития личности;

– организует постоянное и целенаправленное взаимодействие с государственными структурами, общественными и иными заинтересованными организациями в интересах формирования ДуНК СМ;

– вооружает студентов комплексом культурных и духовно-нравственных ценностей, на основе которых формируются необходимые позитивные ценностные ориентации;

– содействует вырабатыванию активной гражданско-патриотической позиции;

– позволяет студентам обрести личностный смысл духовно-нравственной культуры;

– обеспечивает расширенное использование возможности самовоспитания и самообучения для усвоения опыта старших поколений, получения новых

Таблица 2

Ранжирование педагогических условий

№ п/п	Педагогические условия	РАНГ		
		Кафедра	Автор	Итоговый
1	- обеспечение целенаправленного взаимодействия преподавателей и студентов	2	3	III
2	- организация обучения как коллективной деятельности	14	12	XIV
3	- учет возрастных, психологических потребностей и интересов молодежи	13	10	XII
4	- применение возможностей учебной и разнообразной внеаудиторной деятельности	10	11	XI
5	- направленность процесса воспитания на развитие всех студентов	11	9	IX
6	- непрерывность процесса воспитания	7	14	XIV
7	- необходимость высокого уровня духовно-нравственной культуры вуза	1	1	I
8	- высокий уровень духовно-нравственной культуры преподавательского состава	6	8	VII
9	- изучение студентами спецкурса «Духовно-нравственная культура студента»	12	5	IX
10	- опора на аксиологический и культурологический подходы	8	13	XIII
11	- профессиональная компетентность преподавателей;	3	2	II
12	- подбор потребных форм и методов воспитания студентов;	9	7	VIII
13	- выбор необходимых ИКТ;	5	6	V
14	- развитие мотивации к участию в воспитательной работе	4	4	IV

знаний, их совершенствования и углубления, активизации внутренних душевных факторов.

Реализация данного условия требует:

– создания в учебном заведении потребной духовно-нравственной среды, в которой возможно формирование личности студента, обогащенной высокой ДуНК;

– разработки и внедрения в практику вуза стратегии формирования ДуНК СМ;

– раскрытия внутреннего потенциала студенческой молодежи;

– активизации патриотического воспитания как существенного мерила ДуНК СМ;

– систематизированного и целенаправленного использования возможностей музейной педагогики, в том числе музея (исторической комнаты) вуза;

– духовного пробуждения юношей и девушек, активного сотрудничества для этого вуза, органов студенческого самоуправления с религиозными конфессиями России;

– развития аналитического и критического мышления у студентов, умения отличить фейки, фальсификаты и тенденциозно сфабрикованные материалы от действительных;

– формирования устойчивых установок к познанию в сфере ДуНК СМ.

Второе условие: *профессиональная компетентность преподавателей в сфере духовно-нравственной культуры личности*. Обеспечивает научный и систематизированный подход к организации и проведению воспитания студенческой молодежи, формированию у неё высокой ДуНК.

Под термином «профессиональная компетентность преподавателя» понимается обладание и владение педагогом высшей школы потребными профессиональными знаниями, навыками и умениями, наличие идеалов и ценностных ориентиров, способность и готовность к их творческой и добросовестной реализации в педагогической деятельности [11].

К компонентам профессиональной компетентности преподавателя высшей школы относятся педагогическое мастерство и творческая деятельность.

Высшей степенью овладения педагогической деятельностью, понимания её тонкостей, специфики, владения в полную меру профессиональными технологиями, методами, формами и приемами, умения их рационально и эффективно применить на практике является мастерство. Одна из особенностей мастера, профессионала – творческое, созидательное отношение к своим профессиональным обязанностям, к порученному делу, в процессе которого зарождается новая, авторская технология, новый стиль педагогической деятельности, инновационные формы и методы, уникальные приемы, существенно влияющие на результаты педагогической деятельности.

Следовательно, реализация данного условия требует совершенствования профессиональной компетентности преподавателей в сфере ДуНК СМ. Для этого следует:

– организовать методическую подготовку преподавателей к формированию ДуНК СМ;

– разработать и предложить каждому преподавателю вуза методические рекомендации по формированию ДуНК СМ;

– изучить с преподавателями вуза передовой опыт формирования ДуНК СМ;

– для контроля уровня готовности преподавателей к формированию ДуНК СМ провести семинар или собеседование;

– самостоятельную подготовку преподавателей направить на повышение теоретического, профессионального и методического уровня, обеспечивающего качественное формирование ДуНК СМ.

Третье условие: *обеспечение целенаправленного взаимодействия преподавателей и студентов*. Предназначено для установления целенаправленного, делового, творческого и товарищеского контакта между субъектами процесса формирования ДуНК СМ, установления необходимого уровня коммуникации и педагогического общения.

Такое взаимодействие предполагает [12]:

– направленность обучения и воспитания, совместной деятельности на формирование ДуНК СМ;

– придание процессу формирования ДуНК СМ развивающего характера, потребности получения новых знаний в данной сфере;

– установление диалога в качестве доминирующей формы общения и коммуникации между преподавателем и студентами;

– наличие у преподавателя и студентов умения слушать друг друга, дискутировать, конструктивно спорить и совместно вырабатывать приемлемые решения и выводы;

– опору на аксиологический и культурологический подходы в обучении и воспитании;

– воздействие личного примера преподавателя, его отношения к Отечеству, традициям и обычаям, к профессии, к избранной специальности на студенческую молодежь;

– использование преподавательским составом эффективных и действенных стилей, форм и методов взаимодействия со студентами;

– усиление влияния личности преподавателя на личность студента;

– создание ситуаций, позволяющих овладеть новым жизненным опытом;

– вооружение студента умениями бороться и побеждать в любых жизненных ситуациях;

– стимулирование действий и познавательного интереса студентов [13].

Особо следует конкретизировать *требования к преподавателям*. Это:

– высокое профессиональное мастерство;

– руководство принципами гуманизма, сотрудничества, доверия, партнерства;

– доброжелательность по отношению к студентам;

– отход от стереотипов при взаимодействии с учащейся молодежью;

– заинтересованность в успехах студентов;

– исключение упрощенчества, хамства и панибратства;

– соблюдение объективности на зачетах и экзаменах при оценке знаний студентов.

Требования к студентам:

– внимательность, дисциплинированность и исполнительность в ходе занятий;

– уважительное отношение к деятельности преподавателя;

– соблюдение субординации в процессе общения с преподавателями;

– руководство положениями проксемики в коммуникации, соблюдение границ и дистанции социальной зоны.

Эффективность взаимодействия зависит от учета следующих *факторов*:

– наличие высокого уровня теоретической и методической подготовки как преподавателей, так и студентов;

– применение ресурсов коллективной формы деятельности и ответственности в процессе проводимых занятий и воспитательной деятельности;

– использование преподавателями ярких, содержательных, информативных презентаций, обеспечивающих легкое усвоение новой информации, а также видеоматериалов, экспертных мнений и оценок, что усиливает аргументацию и доказательство важности и потребности учебного материала;

– использование современных образовательных и воспитательных технологий.

Четвертое условие: *развитие мотивации к участию в воспитательной работе*. Применяется как действенный способ активизации внутренних сил, настойчивости и энергии студента, учета и реализации его потребностей, желаний, возможностей, стремлений, влечений, что позволит улучшить результаты формирования ДуНК СМ.

Мотивация выступает в качестве психологической основы обучения (Е.П. Ильин). По мнению А.Н. Томилина и Е.В. Хекерта, мотивация представляет собой побуждение к конкретному действию или поступку, которое сказывается на поведении личности, её активности, энергичности, организованности, успеваемости и т.п. [14].

Основными компонентами мотивации являются: потребность, цель, мотив обучения и интерес. Существенное влияние на развитие учебной мотивации оказывают желание, намерение, постановка задач и их выполнение.

В интересах развития мотивации целесообразно использовать следующие *методы*: одобрение, похвала, соревнование, конструирование проблемных ситуаций и их разрешение; проявление творческой инициативы, определение перспективы, порицание.

Применение данного условия требует:

– разъяснения необходимости, цели, задач и путей формирования ДуНК СМ;

– развития познавательных потребностей студентов;

– вовлечения студентов в разнообразные виды деятельности социальной и патриотической значимости;

– воспитания у студентов сознательного и добросовестного отношения к труду;

– получения студентами удовлетворения от работы по формированию у себя высокого уровня духовно-нравственной культуры, т.е. достигнутых результатов своей деятельности.

Пятое условие: *выбор и применение необходимых информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)*, представляющих собой комплекс способов, механизмов и средств, используемых для решения задач по сбору, должной обработке, хранению и передаче информации. Использование ИКТ в процессе исследования обеспечивает: а) доступность и конфиденциальность знаний; б) интерактивность обучения и комфортность воспитания; в) учёт потребностей и особенностей студенческой молодежи.

Достоинства ИКТ:

– позволяют повысить доступность знаний, сделать обучение более интерактивным и удобным;

– обогащают учебный материал и воспитательную деятельность;

– представляют различные типы информации в цифровом формате;

– позволяют значительно усовершенствовать учебно-воспитательный процесс;

– способствуют улучшению качества образования;

– содействуют глубокому погружению студента в изучаемый материал;

– придают занятиям и воспитательной работе интерес и увлекательность, что содействует развитию мотивации студентов к учебе и воспитательной деятельности;

– дают возможность преподавателям быстро и эффективно оценивать знания студентов.

Реализация данного условия предусматривает:

– разъяснение студентам, что в современных условиях информация – это стратегический ресурс и двигатель развития производимых трансформаций, значимых и для самой личности;

– работу с информацией, требующей применения ИКТ;

– пояснения студентам, что ИКТ является неотъемлемой частью образования, обеспечивает индивидуализацию обучения, содействует переходу от пассивной передачи информации к самостоятельному её добыванию, расширяет объемы её изучения и освоения;

– учёта потребностей и особенностей каждого студента;

– применения современных образовательных технологий, позволяющих получать необходимую информацию, имеющуюся на электронных ресурсах и в электронных библиотеках.

Роль преподавателя заключается в:

– правильном подборе потребных ИКТ;

– формировании интереса студентов к поиску и добыванию необходимой информации для образования, воспитания и самовоспитания;

– привлечении внимания студентов и их направлении в мире информации;

– привитии студентам навыков взвешенной работы с информацией (включает её отбор, проверку, анализ, критическую оценку);

– ориентации студентов на творческую самостоятельную работу, способности к самообучению и самовоспитанию.

Применение ИКТ для формирования ДуНК СМ позволяет: а) дифференцировать и индивидуализировать процесс обучения и воспитания студентов; б) активизировать познавательную деятельность студентов; в) развить интерес студентов к данному виду культуры и укрепить желание сформировать её у себя; г) научить студентов, как получить доступ к разнообразным информационным ресурсам; д) развить у студентов навыки к исследовательской деятельности; е) улучшить качество контроля уровня знаний студентов; ж) изменить в правильном направлении отношение студентов к воспитательной деятельности и процессу формирования ДуНК СМ.

Таким образом, конструктивно-созидательное применение разработанной совокупности педагогических условий придаст процессу формирования высокой ДуНК СМ необходимую направленность и большую эффективность, что позитивно скажется на достижении намеченной цели исследования.

Научная новизна: материализована новая научная идея, предусматривающая теоретическое обоснование и конкретизацию действий по реализации совокупности педагогических условий, потребных для формирования ДуНК СМ.

Теоретическая значимость заключается в выявлении и раскрытии конкретных педагогических условий формирования ДуНК СМ, определении требуемых мер по их эффективному исполнению.

Практическая значимость заключается в направленности полученных теоретических результатов на повышение качества и эффективности научно-педагогических исследований, посвященных формированию ДуНК СМ, возможности их применения при организации практик воспитания учащейся молодежи.

Формирование ДуНК СМ, несомненно, является актуальной задачей. Современная молодежь – это не только стратегический резерв государства и общества, это продолжатели дела старших поколений, гарант сохранения и укрепления безопасности Отечества, его территории, свободы и независимости. Именно поэтому современная студенческая молодежь должна быть духовно-нравственно зрелой, патриотичной, законопослушной, профессионально компетентной и готовой принять эстафету по управлению и дальнейшему развитию современной России от старших поколений.

Делу формирования духовно-нравственной культуры у российских студентов в значительной степени служат верно подобранные педагогические условия. Термин педагогические условия формирования ДуНК СМ понимается как совокупность обстоятельств и факторов процесса обучения и воспитания, способствующих эффективной реализации намеченных педагогических целей. Приведенная в данном исследовании совокупность условий позволяет значительно активизировать и улучшить процесс формирования ДуНК СМ и существенно влиять на эффективное достижение намеченной цели, качественное выполнение исследования.

Полученный результат: определена совокупность педагогических условий формирования ДуНК СМ, представляющих собой установленную систему конструктивных мер, направленных на привитие каждому студенту высокой духовно-нравственной культуры.

Предложенные условия могут быть применены в практике учебно-воспитательной работы со студентами и курсантами как вузов, так и средних учебных заведений, а также старшеклассниками общеобразовательных школ, лицеев и гимназий.

Библиографический список

1. *Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»*. Утвержденприказом Мин. Обр. и науки от 22.06.2024 № 159-ФЗ. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
2. Томилин А.Н., Касимова Н.С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 246–248.
3. Борытко Н.М. *Пространство воспитания: образ бытия*: монография. Волгоград: Перемена, 2000.
4. Новиков А.М. *Как работать над диссертацией*: пособие для начинающего педагога-исследователя. Москва: Изд-во ИПК и ПРНО МО, 1996.
5. Посталюк Н.Ю. *Творческий стиль деятельности: педагогический аспект*. Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1989.
6. Томилин А.Н. Педагогические условия формирования профессионального патриотизма у будущих специалистов морского транспорта. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 248–251.
7. Александрова Ю.Ф. Педагогические условия формирования духовно-нравственной культуры студентов в образовательном пространстве [Электронный ресурс] / https://infourok.ru/ (дата обращения: 19.08.2024).
8. Кузнецов В.В. Формирование духовно-нравственной культуры студентов // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6-1. С. 160–164; URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38715 (дата обращения: 19.08.2024).
9. Томилин А.Н. Педагогические условия реализации воспитательного потенциала в процессе дистанционного обучения курсантов колледжа / А.Н. Томилин, З.О. Козырь // Мир науки, культуры, образования. 2022. № 5 (96). С. 115–117.
10. Базоркин А.М. Формирование духовно-нравственной культуры у студентов высших учебных заведений. *Проблемы современного педагогического образования*. 2022; № 2: 24–26.
11. Томилин А.Н. *Военно-педагогическая теория и практика формирования и развития профессиональной направленности офицера-воспитателя*: монография. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2010.
12. Бочарова О.А. Педагогические условия повышения эффективности взаимодействия преподавателя и студента. Available at: https://tsutmb.ru/nauka/ internet-konferencii/
13. Томилин А.Н. Стимулирование как важнейший метод активизации воспитательно-патриотической деятельности с учащейся молодежью. *Мир науки, культуры, образования.* № 6 (97). 2022: 102–105.
14. Томилин А.Н., Хекерт Е.В. *Развитие мотивации к профессиональной карьере у флотских специалистов: монография*. Новороссийск: РИО ГМУ им. адм. Ф.Ф. Ушакова, 2018.

References

1. *Federal'nyj zakon ot 29.12.2012 g. № 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii»*. Utverzhdenprikazom Min. Obr. i nauki ot 22.06.2024 № 159-FZ. Available at: http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698
2. Tomilin A.N., Kasimova N.S. Suschnostnye osnovy formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 246-248.
3. Borytko N.M. *Prostranstvo vospitaniya: obraz bytiya*: monografiya. Volgograd: Peremena, 2000.
4. Novikov A.M. *Kak rabotat' nad dissertaciej*: posobie dlya nachinayuschego pedagoga-issledovatelya. Moskva: Izd-vo IPK i PRNO MO, 1996.
5. Postalyuk N.Yu. *Tvorcheskij stil' deyatel'nosti: pedagogicheskij aspekt*. Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 1989.
6. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya professional'nogo patriotizma u buduschih specialistov morskogo transporta. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 6 (103): 248-251.
7. Aleksandrova Yu.F. Pedagogicheskie usloviya formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studentov v obrazovatel'nom prostranstve [`Elektronnyj resurs] / https://infourok.ru/ (data obrascheniya: 19.08.2024).
8. Kuznecov V.V. Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury studentov // Sovremennye naukoemkie tehnologii. 2021. № 6-1. S. 160-164; URL: https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38715 (data obrascheniya: 19.08.2024).
9. Tomilin A.N. Pedagogicheskie usloviya realizacii vospitatel'nogo potenciala v processe distancionnogo obucheniya kursantov kolledzha / A.N. Tomilin, Z.O. Kozyr' // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2022. № 5 (96). S. 115-117.
10. Bazorkin A.M. Formirovanie duhovno-nravstvennoj kul'tury u studentov vysshih uchebnyh zavedenij. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; № 2: 24-26.
11. Tomilin A.N. *Voenno-pedagogicheskaya teoriya i praktika formirovaniya i razvitiya professional'noj napravlennosti oficera-vospitatelya*: monografiya. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2010.

12. Bocharova O.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti vzaimodejstviya prepodavatelya i studenta. Available at: https://tsutmb.ru/nauka/ internet-konferencii/
13. Tomilin A.N. Stimulirovanie kak vazhnejshij metod aktivizacii vospitatel'no-patrioticheskoj deyatel'nosti s uchaschejsya molodezh'yu. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. № 6 (97). 2022: 102-105.
14. Tomilin A.N., Hekert E.V. *Razvitie motivacii k professional'noj kar'ere u flotskih specialistov: monografiya*. Novorossijsk: RIO GMU im. adm. F.F. Ushakova, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.08.24

УДК 615.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-183-187

Krivykh S.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: krivih71@yandex.ru*
Shepel S.M., *teaching assistant, Herzen State Pedagogical University of Russia (Saint Petersburg, Russia), E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

A STUDY OF THE SOCIAL ADAPTATION OF ORPHANED GRADUATES OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS. A problem of successful social adaptation of graduates of orphanages is poorly studied and has a large number of questions, which is due to various reasons: from the multifactorial influences of the social environment of a particular region, a specific way of life, to the individual characteristics of a particular orphan graduate, the society in which he lives, etc. The relevance of the article is due to various circumstances: the incomprehensible social policy of the state associated with the massive closure of orphanages, their transfer to other departments unrelated to education and pedagogy; the growing need for orphan graduates in vocational education, ensuring the success of their life and the liquidation of vocational education institutions where orphans could receive a profession, being legally on full state support; loss of practical work experience related to the support of orphaned graduates in the process of their life. Units of institutions have retained invaluable experience in working with orphans in their post-international socio-psychological support, pedagogical support for their social adaptation, and harmonious integration into society. The researchers focus on the invaluable experience of one of these institutions.

Key words: **vocational education institutions, orphaned graduates, conditions of social adaptation, tutor support, emotional impact in formation of positive worldview, network and interdepartmental interaction**

С.В. Кривых, *д-р пед. наук, проф., проф. кафедры ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru*
С.М. Шепель, *ассистент кафедры, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: shepel_sergei1998@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проблема успешности социальной адаптации выпускников сиротских учреждений малоизучена и имеет большое количество вопросов, что обусловлено разными причинами: от многофакторности влияний социальной среды конкретного региона, конкретного уклада жизни до индивидуальных особенностей конкретного выпускника-сироты, представителей социума, в котором он живет и т.д. Актуальность статьи обусловлена разными обстоятельствами: непонятной социальной политикой государства, связанной с массовым закрытием сиротских учреждений, передачей их в другие ведомства, не связанные с образованием и педагогикой; ростом потребности выпускников-сирот в профессиональном образовании, обеспечивающем успешность их жизнеустройства и ликвидацией учреждений профессионального образования, где могли получать профессию сироты, находясь по закону на полном гособеспечении; потерей практических наработок, связанных с сопровождением выпустившихся из организации для сирот обучающихся в процессе их последующего жизнеустройства. Лишь немногие учреждения и организации для сирот сохранили свой бесценный опыт социально-психологического сопровождения социальной адаптации своих выпускников, социально-педагогической поддержки безболезненной интеграции в современный социум. Интересный опыт работы со своими обучающимися после их выпуска из сиротского учреждения профобразования представляется в данной статье.

Ключевые слова: **учреждения профессионального образования, выпускники-сироты, условия социальной адаптации, тьюторское сопровождение, эмоциональное воздействие в формировании позитивного мировоззрения, сетевое и межведомственное взаимодействие**

Актуальность данного исследования обостряется еще и направленностью социальной политики государства на снижение сиротских учреждений и организаций различных типов и видов, устремленностью ученых и практиков перенимать западные образцы, забывая про свой, проверенный десятилетиями, отечественный опыт работы с сиротами, учитывающий российские особенности и условия жизни. Во многих западных странах сегодня наблюдается «деинституализация опеки над сиротами», работа с сиротами перекладывается на благотворительные фонды и религиозные и общественные организации.

В последнее время в нашей стране работа с сиротами смещается в сторону социальной защиты, при этом выхолащивается педагогика, например, в Санкт-Петербурге все детские дома переданы в ведение Комитета по социальной политике, в штатном расписании должность социального педагога заменена на социального работника. И хоть сиротские учреждения переименованы в Центры содействия семейному воспитанию, от педагогики там осталось мало чего, в основном все усилия работников сводятся к обеспечению государственных гарантий сирот: накормить, обеспечить всем необходимым, защитить их социальные интересы.



Рис. 1. Количество детей-сирот в России по годам

Актуальность статьи обусловлена следующими социально-педагогическими обстоятельствами. Несмотря на распространенные данные государственной социальной политики России, указывающие на снижение количества сиротских учреждений в стране, обусловленное якобы уменьшением количества сирот, на практике дело обстоит, мягко говоря, не совсем так. Приведем (рисунок 1) цифры Минпросвещения РФ, которые свидетельствуют, что в стране в 2022 г. зафиксированы 494.000 детей, которые остались без попечения родителей [1].

Пипия К. с соавторами настаивают: «Реальная численность сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выше, чем в официальной статистике. Она не учитывает детей, размещенных по «заявлению родителей о временном помещении в учреждение». <…> Данные о численности детей, размещенных по «заявлению родителей о временном помещении в учреждение», не публикуются в открытом доступе. В ответе Минпросвещения РФ, направленном на наш запрос, на январь 2022 года она составляла 17,8 тыс. человек» [1]. Можно привести еще немало результатов исследований, где эти цифры совершенно другие.

Косвенным следствием этой тенденции является снижение количества исследований феномена сиротства. Например, при поиске официальных оппонентов к защите диссертации мы столкнулись с тем, что не могли найти ученых на эти роли, ни у кого за последние годы не было статей, монографий, пособий, посвященных исследованию особенностей развития сирот, разработки технологий, моделей работы с ними, их социальной адаптации в обществе после выпуска и т.д.

Вместе с тем Государственный заказ на постинтернатную работу с выпускниками сиротских учреждений и организаций прописан в Концепции государ-

ственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года, предусматривающей целый «комплекс мер, направленных на профилактику социального сиротства и оказание помощи детям в случаях нарушения их прав и интересов».

Еще печальнее обстоит дело с сиротами, выпустившимися из учреждений профессионального образования (далее УПО). Как мы указали в своем исследовании: для продолжения своего образования, чтобы получить профессию, в буквальном смысле единицы выпускников сиротских учреждений (по понятным всем причинам) поступают в вузы. Подавляющее количество выпускников сиротских учреждений поступают в учреждения среднего профессионального образования. Таких специальных профессиональных образовательных учреждений, в которых есть соответствующие условия для обучения сирот с полным государственным обеспечением (структурное подразделение детский дом, соответствующий квалифицированный штат, узкие специалисты и специальные службы, разработанные технологии, модели, практические наработки) еще в 2020 году было шесть [2], в 2022 году во время проведения данного исследования – два, сегодня их нет вообще.

Последнее учреждение СПО для сирот – Санкт-Петербургское государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Индустриально-судостроительный лицей» (далее ИСЛ) – в нем в 2024 году в последний раз выпустились, получив профессии, 24 сироты. Отдельно стоящее 9-этажное здание – структурное подразделение ИСЛ Детский дом, где на полном государственном обеспечении проживали обучающиеся-сироты, стало общежитием для иностранных студентов, большой и квалифицированный штат сокращен.

Сегодня выпускники детских домов вынуждены поступать и получать профессию в обычных учреждениях СПО, где нет ни соответствующих условий, ни штата, ни специалистов, где сироты предоставлены сами себе, нет присмотра, даже кушать они вынуждены ходить в свой детский дом, где и проживают до 23 лет (согласно Постановлению Правительства РФ N 481 от 24 мая 2014 г. «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей»).

Приходится констатировать, что единицы ученых и практиков занимаются исследованием жизнеустройства выпускников-сирот, их социальной адаптацией. Из немногочисленных исследователей данной проблемы в Санкт-Петербурге назовем Абашину А.Д., Ивашкину Ю.Ю., Кузину Н.Н., Лактионову С.В., Панову Н.В., Петронюк И.С., Расчётину С.А. и др., кроме того, авторы статьи также публиковали результаты своих исследований, в том числе в данном журнале [3,4].

Настоящее исследование проводилось именно в сиротском учреждении – учреждении среднего профессионального образования Санкт-Петербурга ИСЛ. Цель представленной части исследования: выявить и исследовать результативность организационно-педагогических условий при реализации в этом учреждении специально разработанной авторами статьи модели постинтернатного сопровождения выпускников-сирот УПО. Чтобы достичь указанной цели, мы поставили и решали содержательные задачи, отдельные из них нами освещались в различных статьях, например, такие аспекты, как специфика процесса сопровождения социальной адаптации сирот; типичные проблемы социальной адаптации обучающихся-сирот УПО; критический анализ различных моделей сопровождения социальной адаптации выпускников сиротских учреждений [5] и др. В данной статье хотелось бы остановиться на организационно-педагогических условиях в процессе сопровождения социальной адаптации сирот.

Научная новизна данной части исследования состояла в выявлении и научном обосновании результативных условий процесса и результатов социальной адаптации выпустившихся из учреждения сирот, учитывая их индивидуальные особенности, потребности, интересы. Теоретическая значимость проведенного исследования обусловлена обогащением педагогической теории развития и социального становления выпускника-сироты УПО как процесса и результата обеспечения возможности гармонического вхождения его в социум. Практическая значимость обозначенной части предпринятого исследования состоит в апробации выявленных условий (организационных и педагогических), а также в исследовании результатов социальной адаптации выпускников-сирот УПО.

Методы исследования подразделяются на теоретические: критический анализ, сравнение и синтез собственных теоретических положений; практические: изучение и обобщение социально-образовательной практики по моделированию социальной адаптации сирот.

В данной части статьи кратко представлены выявленные нами условия (педагогические и организационные) социальной адаптации выпускников-сирот УПО, имеющие свою специфику, однако будут интересны для работы и с другими категориями выпускников-сирот различных видов и типов сиротских учреждений.

Первая группа условий относится к педагогическим, кратко остановимся на каждом из них:

1) тьюторское сопровождение социальной адаптации как механизм жизнеустройства выпускников-сирот УПО. Нами рассматривалось явление тьюторства как «сопровождающая, поддерживающая процесс самоопределения» позиция в самореализации, интеграции в общество.

Наше исследование позволило выделить конкретную направленность (или векторность) в работе тьюторов, других работников службы сопровождения с выпускниками-сиротами ИСЛ. Схематично эти направления отображены на рисунке 2.

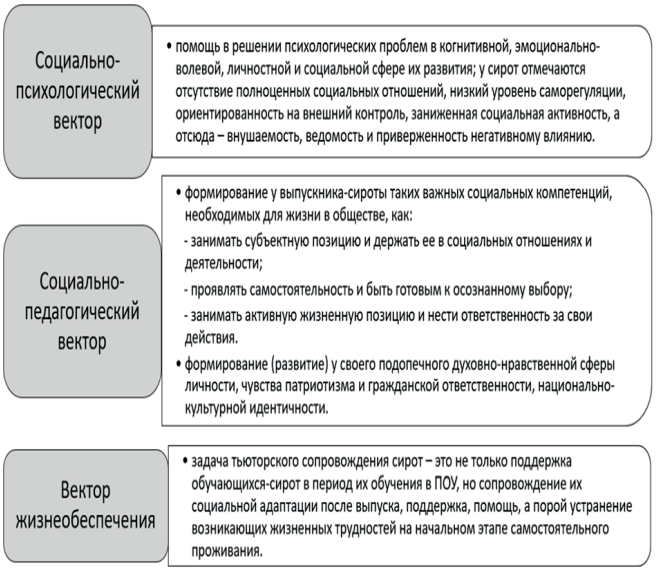


Рис. 2. Векторность в деятельности тьютора

Как указывают Телицына А.Ю., Милакова А.Ю. [6, с. 207], сироты, выпустившись из сиротского учреждения, встречаются с различными жизненными ситуациями, которые принято называть трудными, однако, они привыкли к помощи работников сиротского учреждения и гарантированной поддержке, они оригинально определяют государственные гарантии, определенные в законодательстве РФ, для сирот, называя их «позитивной дискриминацией». Мы согласны с авторами и считаем, что бедность социального окружения (сироты общаются с одними и теми же взрослыми из числа работников учреждения, что порождает неумение коммуницировать, наладить социальные отношения); как правило, заниженная самооценка, обусловленная окриками, бесконечными замечаниями сотрудников, пренебрежительным отношением других окружающих людей к сиротам как к изгоям общества; обеспечение всем необходимым (питание, одежда и обувь, государственные выплаты) воспитывают иждивенчество, ведущее к установке «нам все должны», что часто приводит к «эмоциональному негативизму» [7, с.112].

Для решения данной проблемы мы предлагаем такой механизм работы с сиротами, как их тьюторское сопровождение. В штатном расписании учреждений, где обучаются сироты, на наш взгляд, просто необходимы отдельные ставки тьюторов, основная должностная обязанность которых – сопровождение воспитанников-сирот в процессе их жизнеустройства. После выпуска из УПО сирота оказывается в непростой ситуации самостоятельной жизнедеятельности, сориентироваться и помочь ему в этой ситуации – основная задача тьютора. На рисунке 3 нами показаны траектории возможных путей решения трудных жизненных ситуаций, которые возникают в самостоятельной жизни сироты, помочь в их решении и призван тьютор. На схеме показаны также этапы тьюторского сопровождения, которые подробно описаны в нашей работе [7, с. 91-92]

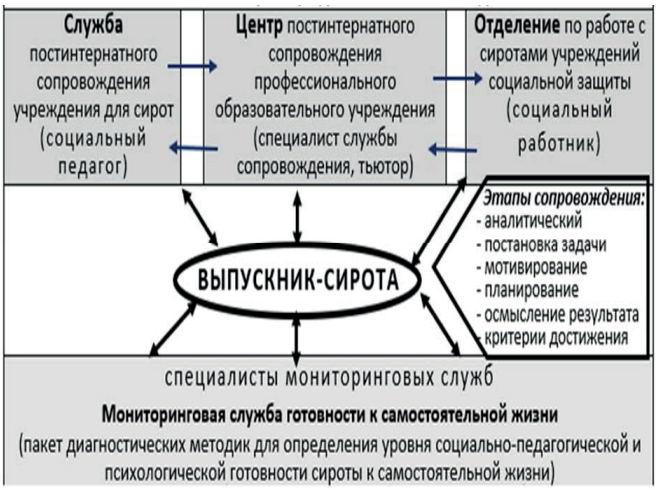


Рис. 3. Траектории возможных путей решения трудных жизненных ситуаций и этапы тьюторского сопровождения выпускников-сирот

Мы искренне считаем: «в настоящее время профессия тьютор возрождается и становится особенно востребованной, а сам феномен тьюторства рассматривается как тренд отечественного образования» [7, с. 14]. На рисунке 4 показан



Рис. 4. Алгоритм тьюторского сопровождения

алгоритм тьюторского сопровождения по решению возникающих затруднений и социальных проблем выпускника-сироты.

2) *развитие личностного опыта сироты средствами эмоционального воздействия.*

Автор Ветошкина С.А. пишет: «Депривация как ограничение возможности удовлетворения жизненно важных потребностей – основная причина искаженного развития детей-сирот, поскольку она либо полностью изолирует ребенка от естественных источников удовлетворения его базовых потребностей, либо существенно ограничивает их число» [8, с. 17].

Некоторые авторы (Байер Е.А., Ветошкина С.А., Залужная М.В., Палиева Н.А., Скрипкина Т.П. и др.) указывают на связь становления личности сироты с их эмоционально-волевой сферой и увязывают ее неразвитость с «обеднённой эмоциональной жизнью сирот», что выражается в неумении сирот в процессе жизнеустройства «создавать и выстраивать эмоциональные привязанности». В своей работе тьюторское сопровождение мы рассматриваем как механизм развития личностного опыта сирот средствами эмоционального воздействия. Кроме этого, в работе с сиротами ИСЛ реализуются различные воспитательные программы: «Гармония жизни», «Общение, приносящее радость», «Жизнь среди счастливых людей», и др.

3) формирование позитивного мировосприятия сирот через создание развивающей среды и ситуаций успеха как источника новых эмоций, мотивов, чувств личности, новых стремлений, стимулирующих активность личности сирот, формирующих позитивные установки. В психолого-педагогической науке даже появился термин «позитивное мировосприятие». Многие авторы рассматривали данный феномен, увязывая его с такими понятиями, как «развивающая среда» и «ситуация успеха» как стимулирующее социальное окружение.

Известная исследовательница Грушецкая И.Н. указывала: «Ситуация успеха – это источник новых мотивов, чувств личности, новых стремлений, стимулирующих активность личности, что может способствовать развитию одаренности воспитанника детского дома» [9, с. 55-57]. Другой ученой Суриковой Я.А. были выделены механизмы: «неожиданная радость (приемы «лестница», «исповедь», «даю шанс»), общая радость (приемы «следуй за нами», «эмоциональный всплеск», «обмен ролями», «заражение»), радость познания (приемы «эврика», «линия горизонта»)» [10]. Рисунок 4 раскрывает любопытный алгоритм создания у сирот ситуации успеха.

Александр Свияш в своей работе «Как правильно менять себя и быть успешным в любой ситуации» [11] рассматривал влияние на личностные установки личности человека характерных (позитивных или негативных) мыслей и слов, влияющих на подсознание человека, когда меняется негативная установка сироты «Я – сирота, а потому неуспешный, у меня нет будущего» на позитивную – «Моё будущее зависит от меня самого, у меня всё состоится». Рисунок 5 демонстрирует как мысли переходят в позитивные утверждения.

Технология создания ситуации успеха	
ЭТАП	**СОДЕРЖАНИЕ ЭТАПА**
1. Снятие страха	Помогает преодолеть неуверенность в собственных силах, робость, боязнь самого дела и оценки окружающих.
2. Авансирование успешного результата	Помогает преподавателю выразить свою твердую убежденность в том, что подросток обязательно справится с поставленной задачей. Это, в свою очередь, внушает ребенку уверенность в его силы и возможности.
3. Скрытое инструктирование ребенка в способах и формах совершения деятельности	Помогает ребенку избежать поражения. Достигается путем намека, пожелания.
4. Внесение мотива	Показывает ребенку ради чего, ради кого совершается эта деятельность, кому будет хорошо после выполнения.
5. Персональная исключительность	Обозначает важность усилий ребенка в предстоящей или совершаемой деятельности.
6. Мобилизация активности или педагогическое внушение	Побуждает к выполнению конкретных действий.
7. Высокая оценка детали	Помогает эмоционально пережить успех не результата в целом, а какой-то его отдельной детали.

Рис. 5. Алгоритм технологии создания ситуации успеха (по Суриковой Я.А. [10])

Характерные мысли	Позитивные утверждения
Жизнь есть непрерывная борьба за достижение своих целей. И я все равно добьюсь своего, как бы мне ни мешали окружающие меня люди!	Жизнь есть радость и саморазвитие! Я иду к своим целям играючи! Моя работа доставляет мне только радость!
Я всегда четко планирую свое будущее и любой ценой добиваюсь исполнения своих планов	Я планирую свою деятельность и радуюсь тому, что мои планы имеют обыкновение сбываться. Я получаю радость от своих успехов!
Моя жизнь теряет всякий смысл, когда у меня нет цели, к которой можно было бы стремиться	Я живу в радости каждый миг! Моя жизнь полна событиями, и я наслаждаюсь ими!
Я готов пожертвовать многим ради достижения поставленных целей!	Я иду к своим целям играючи! Я внимательно прислушиваюсь к тем сигналам, которые дает мне Жизнь через препятствия на пути к моим целям. Я благодарен Жизни за заботу обо мне!

Рис. 6. Переход мыслей в позитивные утверждения (по Свияш А. [11])

Последующие условия мы относим к категории организационных.

4) взаимополезное сетевое взаимодействие с социальными партнерами с целью жизнеустройства выпускников-сирот. Многими исследователями рассматривалось понятие «сетевое взаимодействие», было представлено большое количество определений. Нами предложено следующее определение данного вида взаимодействия учреждения со своими социальными партнерами как особого «механизма совместного использования ресурсов: информационных, методических, кадровых, финансовых и др. с общей целью сопровождения социальной адаптации выпускников-сирот и обладает синергетическим эффектом (обеспечивает взаимное сотрудничество в совместном решении актуальных задач; обмен идеями, мнениями, имеющимся опытом и технологиями, ускоряет нахождение и решение проблем и расширяет границы совместных действий в их решении и т.д.)» [7, с. 130, 135].

На рисунке 6 показаны совместные направления деятельности социальных партнеров ИСЛ, ориентированные на социальную адаптацию выпускников-сирот учреждения.

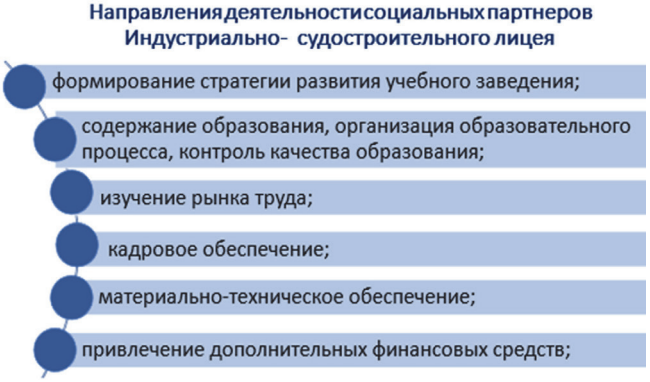


Рис. 7. Направления деятельности социальных партнеров ИСЛ



Рис. 8. Представляющая разные сферы деятельности сеть социальных партнеров ИСЛ

Сегодня многие учреждения (в том числе образовательные) налаживают сетевое взаимодействие, направленное на решение какой-либо социальной проблемы, которую учреждение в одиночку решить не в состоянии. Сеть социальных партнеров ИСЛ представлена на рисунке 7.

5) результативное межведомственное взаимодействие с различными организациями, учреждениями, фондами, работающими с сиротами, с целью социальной адаптации выпускников-сирот.

Межведомственное взаимодействие как социальный феномен редко рассматривают как фактор, улучшающий это взаимодействие, хотя оно «структурирует неорганизованное пространство инновационной мыслью, совместным решением»; взаимодействие между разными ведомствами обеспечивает его «результативность с его сложностью, разноплановостью, многофакторностью и изменчивостью» [12, с. 48-62].

На рисунке 8 мы схематично показали, с какими учреждениями, организациями, общественными структурами, фондами и т.д. ИСЛ осуществлял межведомственное взаимодействие с целью организации мероприятий по социальной адаптации своих выпускников.

В учебно-методическом пособии, вышедшем в 2021 году, в главе «Межведомственное взаимодействие в реализации социальных гарантий выпускников-сирот» [12, с. 48-62], мы описываем данный вид взаимодействия в деятельности ИСЛ с целью жизнеустройства, социальной адаптации, безболезненной интеграции в общество своих выпускников-сирот. Учреждение использует результативные линии данного взаимодействия с организациями различных ведомств, порой далеких друг от друга. В качестве примера в этом пособии мы представляем одну такую линию межведомственного взаимодействия (рисунок 9).



Рис. 9. Межведомственное взаимодействие с целью организации мероприятий по социальной адаптации выпускников ИСЛ



Рис. 10. Индустриально-судостроительный лицей и Центр социального обслуживания населения Красносельского района Санкт-Петербурга – одна из линий межведомственно взаимодействия

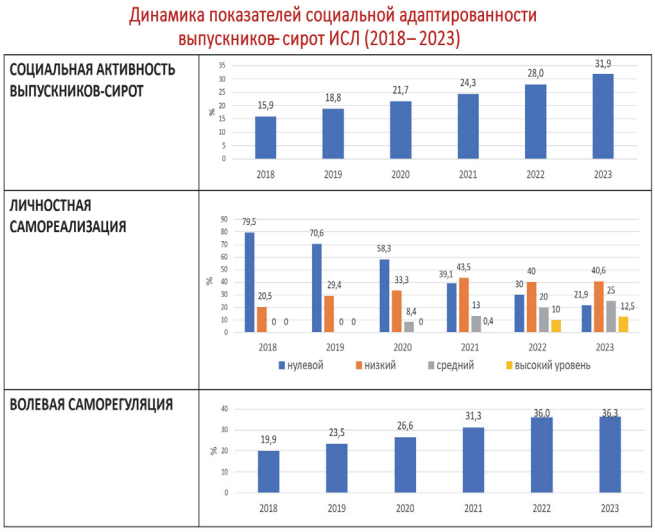


Рис. 11. Динамика показателей социальной адаптированности выпускников-сирот ИСЛ (2018 – 2023 гг.)

В пособии мы описали содержание данной линии взаимодействия, систематизирующей деятельность по какой-то одной проблеме (в нашем случае – по социальной адаптации выпустившихся сирот) различных учреждений разной ведомственной принадлежности.

Внедрение разработанной нами модели и условий ее реализации улучшило, на наш взгляд, социальную адаптированность выпускников-сирот экспериментальной группы, повлекшую положительные изменения, проанализированные в нашем исследовании.

Наш педагогический эксперимент, как и в большинстве исследований жизнеустройства сирот, вывил скромные результаты, показывающие социальную адаптированность выпускников-сирот ИСЛ. По многим выбранным нами критериям наблюдался незначительный рост за 6 лет эксперимента, данные приведены на рисунке 10.

Однако и эти невысокие тенденции к улучшению социальной адаптированности сирот показывают результативность предложенных условий организации работы в учреждении с выпускниками-сиротами. В период функционирования в ИСЛ Ресурсного центра (2018-2020 гг.) для работников сиротских учреждений различных типов и видов проводились Всероссийские научно-практические конференции, практико-ориентированные семинары, на которых представлялся и обобщался бесценный опыт работы с сиротами. По итогам этих научно-практических мероприятий увидели свет сборники статей, методические пособия и монографии. Проводились городские исследования, выпускались методические рекомендации для работников сиротских учреждений и т.д. Но в 2020 году центр закрыли, а в 2024 году в городе закрыли последнее учреждение СПО, где обучались и жили сироты, окончившие 9 классов. Мы мало надеемся на то, что руководители образования города прочтут эту статью. Однако остались еще энтузиасты, которые продолжают работу с сиротами, изучают опыт коллег, проводят исследования и публикуют свой бесценный опыт, именно для них эта статья.

Библиографический список

1. Пипия К., Кокоурова А., Ширманова И. *Российское сиротство в цифрах исследования*. Available at: https://tochno.st/materials/rossiyane-stali-rezhe-usynovlyat-detey-i-chashche-vozvrashchat-ikh-v-detdoma-kak-vyglyadit-portret-sotsialnogo-sirotstva-v-rossii-v-issledovanii-esli-byt-tochnym
2. Шепель С.М. Динамика социальной активности выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений в процессе их социальной адаптации. *The Emissia.Offline Letters*: электронный научный журнал. 2023; № 5 (май). ART 3246. Available at: http://emissia.org/offline/2023/3246.htm
3. Кривых С.В. Программа сопровождения индивидуального развития и жизнеустройства учащихся-сирот Индустриально-судостроительного лицея как средство их социально-профессиональной адаптации. *Мир науки, культуры, образования.* 2017; № 5 (66): 191–194.
4. Шепель С.М. Постинтернатное сопровождение выпускников-сирот в процессе их социализации. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 1 (86): С. 140–143.
5. Шепель С.М., Кривых С.В. Моделирование сопровождения социальной адаптации выпускников сиротских учреждений. *The Emissia.Offline Letters*: электронный научный журнал. 2022; № 9 (сентябрь). ART 3143. Available at: http://emissia.org/offline/2022/3143.htm
6. Телицына А.Ю., Милакова А.Ю. Социальные установки выпускников детских (интернатных) учреждений в отношении будущего. *Психологическая наука и образование.* 2021; Т. 26; № 6: 200–210.
7. Шепель С.М. *Сопровождение социальной адаптации выпускников-сирот профессиональных образовательных учреждений.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. СПб., 2024.
8. Ветошкина С.А. Особенности эмоциональной сферы у детей-сирот. *Современная зарубежная психология.* 2015; Т. 4, № 1: 15–25.
9. Грушецкая И.Н. Ситуация успеха детей-сирот: возможности для создания и поддержки. *Наука и реальность/Science & Reality.* 2020; № 3 (1): 55–57.
10. Сурикова Я.А. *Материалы для практического семинара с педагогами по теме: «Создание ситуации успеха».* Available at: https://урок.рф/library/sozdanie_situatcii_uspeha_materiali_dlya_prakticheskо_124258.html
11. Свияш А. *Как правильно менять себя и быть успешным в любой ситуации*. Москва: АСТ, 2019.
12. Шепель С.М. Межведомственное взаимодействие в реализации социальных гарантий выпускников-сирот. В пособии: *Проблемы постинтернатного сопровождения выпускников сиротских учреждений:* учебно-методическое пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2021.

References

1. Pipiya K., Kokourova A., Shirmanova I. *Rossijskoe sirotstvo v cifrah issledovaniya*. Available at: https://tochno.st/materials/rossiyane-stali-rezhe-usynovlyat-detey-i-chashche-vozvrashchat-ikh-v-detdoma-kak-vyglyadit-portret-sotsialnogo-sirotstva-v-rossii-v-issledovanii-esli-byt-tochnym
2. Shepel' S.M. Dinamika social'noj aktivnosti vypusknikov-sirot professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij v processe ih social'noj adaptacii. *The Emissia.Offline Letters*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2023; № 5 (maj). ART 3246. Available at: http://emissia.org/offline/2023/3246.htm
3. Krivyh S.V. Programma soprovozhdeniya individual'nogo razvitiya i zhizneustrojstva uchaschihsya-sirot Industrial'no-sudostroitel'nogo liceya kak sredstvo ih social'no-professional'noj adaptacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2017; № 5 (66): 191-194.
4. Shepel' S.M. Postinternatnoe soprovozhdenie vypusknikov-sirot v processe ih socializacii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 1 (86): S. 140-143.
5. Shepel' S.M., Krivyh S.V. Modelirovanie soprovozhdeniya social'noj adaptacii vypusknikov sirotskih uchrezhdenij. *The Emissia.Offline Letters*: `elektronnyj nauchnyj zhurnal. 2022; № 9 (sentyabr'). ART 3143. Available at: http://emissia.org/offline/2022/3143.htm
6. Telicyna A.Yu., Milakova A.Yu. Social'nye ustanovki vypusknikov detskih (internatnyh) uchrezhdenij v otnoshenii buduschego. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie.* 2021; T. 26; № 6: 200-210.
7. Shepel' S.M. *Soprovozhdenie social'noj adaptacii vypusknikov-sirot professional'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. SPb., 2024.
8. Vetoshkina S.A. Osobennosti `emocional'noj sfery u detej-sirot. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya.* 2015; T. 4, № 1: 15-25.
9. Grusheckaya I.N. Situaciya uspeha detej-sirot: vozmozhnosti dlya sozdaniya i podderzhki. *Nauka i real'nost'/Science & Reality.* 2020; № 3 (1): 55-57.
10. Surikova Ya.A. *Materialy dlya prakticheskogo seminara s pedagogami po teme: «Sozdanie situacii uspeha».* Available at: https://urok.rf/library/sozdanie_situatcii_uspeha_materiali_dlya_prakticheskо_124258.html
11. Sviyash A. *Kak pravil'no menyat' sebya i byt' uspeshnym v lyuboj situacii*. Moskva: AST, 2019.
12. Shepel' S.M. Mezhvedomstvennoe vzaimodejstvie v realizacii social'nyh garantij vypusknikov-sirot. V posobii: *Problemy postinternatnogo soprovozhdeniya vypusknikov sirotskih uchrezhdenij:* uchebno-metodicheskoe posobie. SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2021.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-188-189

Kuznetsov A.A., *postgraduate, Moscow City Pedagogical University; specialist, Resource Center of Institute of Continuing Education, Moscow State Pedagogical University (Moscow, Russia), E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru*

INTEGRATION OF UNIVERSITY RESOURCE CENTERS AND DIGITAL TECHNOLOGIES TO BUILD YOUR OWN PROFESSIONAL PORTRAIT OF HIGH SCHOOL STUDENTS. The article explores integration of university resource centers and digital technologies to create a professional portrait of high school students. Modern methods of interaction with high school students are considered, including the use of online platforms and interactive courses that help students identify their interests and skills. The article clarifies the concept of a university resource center and the purpose of its creation. Attention is paid to the use of virtual and augmented reality for modeling the professional environment, which allows students to gain practical experience and better understand various professions. The role of universities in supporting career guidance, their cooperation with educational institutions, enterprises and the impact on an informed choice of profession are discussed. Advantages of digital technologies in increasing the competitiveness of young people in the labor market and their contribution to the formation of future specialists are analyzed. Examples of integration of resource centers and digital technologies in Russia and abroad are described.

Key words: **integration, university resource centers, professional portrait of high school student, digital technologies**

А.А. Кузнецов, *соискатель, Московский городской педагогический университет, специалист ресурсного центра Института непрерывного образования МГПУ (Москва, Россия), E-mail: kuznetzovaa@mgpu.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ ВУЗОВ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ СОБСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТРЕТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ

В статье исследуется интеграция ресурсных центров вузов и цифровых технологий для создания профессионального портрета старшеклассников. Рассматриваются современные методы взаимодействия со старшеклассниками, включая использование онлайн-платформ и интерактивных курсов, которые помогают обучающимся выявить свои интересы и навыки. В статье уточняется понятие ресурсного центра вуза и цели его создания. Уделяется внимание применению виртуальной и дополненной реальности для моделирования профессиональной среды, что позволяет школьникам получить практический опыт и лучше понять различные профессии. Обсуждается роль вузов в поддержке профориентации, их сотрудничество с образовательными учреждениями, предприятиями и влияние на осознанный выбор профессии. Анализируются преимущества цифровых технологий в повышении конкурентоспособности молодежи на рынке труда и их вклад в формирование будущих специалистов. Описаны примеры интеграций ресурсных центров и цифровых технологий в России и за рубежом.

Ключевые слова: **интеграция, ресурсные центры вузов, профессиональный портрет старшеклассника, цифровые технологии**

Актуальность. В условиях стремительного развития технологий и постоянных изменений на рынке труда перед старшеклассниками встаёт задача выбора будущей профессиональной траектории, которая требует осознанного подхода и глубокого понимания собственных интересов и возможностей. В этом контексте интеграция ресурсных центров вузов и цифровых технологий открывает новые горизонты для профориентации и формирования профессионального портрета учащихся.

Ресурсные центры вузов, обладая доступом к актуальной информации о современных профессиях и тенденциях в различных отраслях, могут стать ключевыми партнёрами в процессе профориентации. Использование цифровых технологий, таких как виртуальная реальность, искусственный интеллект и онлайн-платформы, позволяет сделать этот процесс более интерактивным и персонализированным. Эти технологии предоставляют учащимся уникальные возможности для самопознания и развития необходимых навыков, что особенно важно в условиях глобализации и цифровизации экономики.

Цель данной статьи – исследовать, как интеграция ресурсных центров вузов и цифровых технологий может способствовать созданию индивидуального профессионального портрета старшеклассников.

Задачи:

– рассмотреть, каким образом цифровые инструменты могут помочь обучающимся не только определить свои профессиональные интересы, но и развить ключевые компетенции, необходимые для успешной карьеры в будущем;

– проанализировать опыт внедрения таких подходов в различных образовательных системах и выявить лучшие практики, которые могут быть адаптированы для использования в отечественных условиях.

Научная новизна. Данное исследование направлено на изучение потенциала синергии между структурами образовательных учреждений и современными технологиями в контексте построения персонального профессионального портрета, что может существенно повлиять на формирование конкурентоспособных специалистов нового поколения. На данный момент существует недостаточное количество подобных исследований.

В нашем исследовании мы пользовались данными методами: анализ литературы, интервью, анализ кейсов, опросы обучающихся.

Был проведён анализ существующей литературы по темам, касающимся интеграции ресурсных центров вузов и цифровых технологий в профориентации. Анализ показал недостаточную освещённость данной темы, что связано тем, что ресурсные центры в современном виде начали распространяться только в последние года, и не все ресурсные центры направлены на развитие профориентации у школьников.

Интервью с руководителями и сотрудниками ресурсных центров вузов помогли выявить текущие практики и проблемы, с которыми сталкиваются образовательные учреждения в процессе интеграции технологий. В частности, с нехваткой высококвалифицированных специалистов, способных правильно работать с современными технологиями.

Исследование включало анализ успешных кейсов интеграции технологий и ресурсных центров в различных из них, что позволило выявить тенденции в этом направлении.

Для понимания восприятия обучающимися использования цифровых технологий в ресурсных центрах вузов был проведён опрос среди старшеклассников. Опрос включал вопросы о предпочтениях в выборе профессий, опыте взаимодействия с цифровыми инструментами и ресурсными центрами, а также о факторах, влияющих на их карьерный выбор.

Эти методы позволили получить комплексное представление о текущем состоянии и перспективах интеграции ресурсных центров и цифровых технологий в профориентацию старшеклассников для создания собственного профессионального портрета.

Теоретическая значимость. Исследование вносит вклад в развитие теоретических концепций профориентации, интегрируя современные цифровые технологии и методы, что позволяет обновить и расширить существующие модели и подходы.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть использованы для создания и совершенствования профориентационных программ, включающих цифровые технологии и ресурсы вузов. Это позволит сделать процесс профориентации более эффективным и доступным для широкого круга старшеклассников.

Для начала уточним что из себя представляет ресурсный центр вуза. Ресурсный центр – это структурное подразделение института, которое обеспечивает методические, экспертные и организационные услуги обучающимся. А также оказывают поддержку преподавательскому составу и другим структурным подразделениям высшего учебного заведения, когда речь касается создания и развития проектов в инновационной образовательной сфере. Центр также участвует в разработке проектов дополнительного образования.

Цель создания ресурсного центра заключается в появлении новой структуры, которая обеспечивает консолидацию и эффективное распределение ресурсов университетского и его сетевых партнёров. Так как на сегодняшний день актуальна тенденция сетевого взаимодействия различных образовательных площадок, а также предприятий и других организаций, то ресурсный центр является курирующим звеном, которое обеспечивает взаимодействие всех субъектов образовательного процесса [1].

Ресурсные центры вузов играют ключевую роль в профориентации старшеклассников, предоставляя доступ к актуальной информации о профессиях и образовательных возможностях. Ресурсные центры проводят мастер-классы, семинары и консультации с участием экспертов и представителей различных профессий, проводят свои образовательные программы и участвуют в различных государственных проектах, что способствует расширению кругозора обучающихся и помогает им сделать осознанный выбор профессионального пути.

Цифровые технологии открывают новые возможности для персонализации процесса профессионального определения у старшеклассников. Например, с

помощью искусственного интеллекта можно анализировать данные о предпочтениях и способностях старшеклассников, предлагая им наилучшие варианты программ, семинаров и мастер-классов для успешного профессионального развития. А виртуальная реальность позволяет старшеклассникам «погружаться» в различные профессиональные сферы, что способствует лучшему понятию специфики и требований той или иной профессии. Это позволяет на раннем этапе отказаться от профессий, которые не подходят [2].

Синергия между университетскими ресурсами, аккумулируемыми в ресурсных центрах, и цифровыми инструментами позволяет создавать индивидуальные профессиональные портреты обучающихся. Такие портреты включают в себя информацию о навыках, интересах, способностях и карьерных предпочтениях, что способствует построению и корректировке своих планов на дальнейшее профессиональное развитие. Из этого вытекает более осознанный выбор профессии и повышение шансов на успешное трудоустройство в будущем.

На сегодняшний день существует множество примеров успешной интеграции ресурсных центров и цифровых технологий в образовательных системах разных стран. Например, в Финляндии активно используются онлайн-платформы, которые помогают учащимся определять свои сильные стороны и выбирать подходящие образовательные программы. В США многие университеты предлагают виртуальные туры по кампусам и лабораториям, что позволяет старшеклассникам лучше понять, какие возможности открываются перед ними [3].

В России также предпринимаются шаги для интеграции ресурсных центров и цифровых технологий в профориентацию.

В крупных городах активно работают центры занятости, которые предоставляют консультации и актуальную информацию о рынке труда. Они сотрудничают с образовательными учреждениями для проведения профориентационных мероприятий. В данном случае центры занятости выступают структурой, аккумулирующей ресурсы, т.е. своего рода ресурсным центром.

Платформа «ПроеКТОриЯ» – это федеральный проект, направленный на помощь школьникам в выборе профессии. Платформа предлагает онлайн-курсы, вебинары и профориентационные тесты, которые помогают учащимся определиться с карьерными предпочтениями.

В различных регионах проводятся интерактивные выставки и ярмарки профессий, где обучающиеся могут познакомиться с представителями разных профессий и узнать о требованиях к ним. Программы дополнительного образования активно внедряются в ресурсных центрах или на площадках их партнеров (вузы, школы, предприятия), где ресурсные центры выступают контролирующим органом. Программы включают в себя элементы профориентации с использованием цифровых технологий, таких как симуляции и онлайн-курсы [4].

Эти инициативы показывают, что в России активно идёт работа над улучшением системы профориентации и образования, появляются интересные коллаборации, однако остаётся необходимость в расширении доступа к таким ресурсам и повышении их эффективности.

Несмотря на очевидные преимущества, интеграция ресурсных центров и цифровых технологий сталкивается с рядом вызовов. Необходимо обеспечить доступность технологий для всех обучающихся, независимо от их социально-экономического статуса. Кроме того, важно, чтобы преподаватели и консультанты имели необходимые навыки для эффективного использования этих инструментов.

Роль ресурсных центров в формировании собственного профессионального портрета старшеклассника заключается в двух аспектах. Во-первых, ресурсные центры предоставляют актуальную информацию о профессиях, рынках труда и образовательных программах. Однако многие обучающиеся не знают о существовании этих центров или не имеют к ним доступа.

Во-вторых, эффективное сотрудничество между школами, предприятиями и университетскими ресурсными центрами может значительно улучшить качество и актуальность преподаваемого материала. Взаимодействие часто ограничено из-за бюрократических барьеров и недостатка коммуникации. Цифровые технологии вполне способны решить вопрос недостатка коммуникации с минимальными временными затратами.

Цифровые технологии, такие как искусственный интеллект, позволяют создавать персонализированные карьерные рекомендации, учитывающие интересы и способности учащихся. Использование VR для симуляции рабочих мест и профессиональных задач помогает старшеклассникам лучше понять, что включает в себя та или иная профессия [5].

Сбор и анализ данных о предпочтениях и навыках старшеклассников позволяют создавать детализированные профессиональные портреты, что помогает в осознанном выборе профессии, а использование цифровых технологий позволяет сделать этот процесс интересным. Обучающиеся, получившие доступ к персонализированным рекомендациям, демонстрируют более высокий уровень уверенности в своём карьерном выборе, так как они попробовали себя в различных сферах и к концу обучения в школе уже могут сузить круг поиска своей профессии.

Вызовы и перспективы, стоящие перед развитием интеграции ресурсных центров и цифровых технологий затрагивают различные аспекты и субъекты взаимодействия. В первую очередь, необходима подготовка сотрудников и педагогов для эффективного использования новых технологий. Требуются значительные вложения для обеспечения равного доступа к цифровым инструментам для всех обучающихся, увеличение мест для обучающихся в ресурсных центрах. В условиях быстрого развития технологий перспективы интеграции выглядят многообещающе, особенно с учётом возможности создания более доступных и эффективных решений [6].

В современном мире, где профессиональные требования и рынок труда постоянно меняются, интеграция ресурсных центров и цифровых технологий в профориентацию становится необходимостью. Исследование показало, что ресурсные центры играют ключевую роль в предоставлении актуальной информации и поддержке учащихся, однако их потенциал не всегда реализуется в полной мере. Цифровые технологии, такие как искусственный интеллект и виртуальная реальность, открывают новые горизонты для персонализации и доступности профориентации, но требуют значительных инвестиций и подготовки специалистов.

Основные вызовы включают обеспечение равного доступа к технологиям и подготовку педагогов к их использованию. Тем не менее, перспективы развития в этой области многообещающие, особенно с учётом быстрого прогресса в области цифровых инструментов.

Цель исследования достигнута, подобная интеграция способствует более интересному, удобному преподаванию и позволяет расширить спектр предметов и программ, которые можно преподавать.

Таким образом, для достижения успеха необходимо продолжать работу над улучшением доступа к ресурсам, инвестировать в технологии и повышать квалификацию педагогов, чтобы помочь учащимся делать осознанный и уверенный выбор карьеры.

Библиографический список

1. Большая советская энциклопедия: в 30 т. – М.: «Советская энциклопедия», 1969–1978. – Т. 20. – С. 75
2. Андросова Е.В. психолого-педагогическое сопровождение профессиональной ориентации школьников / Е.В. Андросова // Шаг в науку: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции с участием студентов, Грозный, 15 октября 2021 года. – Грозный: Чеченский государственный педагогический университет; АЛЕФ, 2021. – С. 11–13.
3. Воспитательный потенциал профориентации: взгляд нового поколения / В.Н. Пронькин, Д.А. Махотин, В.В. Кинелева, Н.Ф. Родичев // Профессиональное образование и рынок труда. – 2022. – № 3 (50). – С. 97–115.
4. Извекова Е.М. Применение современных цифровых технологий для формирования профессионального самоопределения старшеклассников / Е.М. Извекова // Вестник Хакасского государственного университета им. Н.Ф. Катанова. – 2020. – № 1 (31). – С. 135–139.
5. Интеграция общего и дополнительного образования как фактор успешной профессиональной ориентации обучающихся / Ж.В. Чайкина, М.В. Мухина, Д.С. Костылев, О.А. Лукина // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 193–198.
6. Исаенко В.А. Развитие навыков профессионального ориентирования и самоопределения школьников / В.А. Исаенко, Н.А. Каракай // Педагогическая перспектива. – 2021. – № 2. – С. 67–76.

References

1. Bol'shaya sovetskaya `enciklopediya: v 30 t. – M.: «Sovetskaya `enciklopediya», 1969-1978. – T. 20. – S. 75
2. Androsova E.V. psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noj orientacii shkol'nikov / E.V. Androsova // Shag v nauku: Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii s uchastiem studentov, Groznyj, 15 oktyabrya 2021 goda. – Groznyj: Chechenskij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet; ALEF, 2021. – S. 11-13.
3. Vospitatel'nyj potencial proforientacii: vzglyad novogo pokoleniya / V.N. Pron'kin, D.A. Mahotin, V.V. Kineleva, N.F. Rodichev // Professional'noe obrazovanie i rynok truda. – 2022. – № 3 (50). – S. 97-115.
4. Izvekova E.M. Primenenie sovremennyh cifrovyh tehnologij dlya formirovaniya professional'nogo samoopredeleniya starsheklassnikov / E.M. Izvekova // Vestnik Hakasskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.F. Katanova. – 2020. – № 1 (31). – S. 135-139.
5. Integraciya obschego i dopolnitel'nogo obrazovaniya kak faktor uspeshnoj professional'noj orientacii obuchayuschihsya / Zh.V. Chajkina, M.V. Muhina, D.S. Kostylev, O.A. Lukina // Vestnik pedagogicheskih nauk. – 2021. – № 1. – S. 193-198.
6. Isaenko V.A. Razvitie navykov professional'nogo orientirovaniya i samoopredeleniya shkol'nikov / V.A. Isaenko, N.A. Karakaj // Pedagogicheskaya perspektiva. – 2021. – № 2. – S. 67-76.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-190-193

Kagakina E.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: shkola3a@yandex.ru*
Lesnikova S.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Acmeology and Developmental Psychology, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

THE STUDY OF THE PERSONAL STRONG-WILLED QUALITIES OF TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A SPORTS AND PATRIOTIC CLUB. The article reveals theoretical and methodological issues, as well as aspects of an empirical study of strong-willed qualities of teenagers involved in sports. The architecture of the study and, accordingly, the structure and logic of the article are based on the classical principles of pedagogical and educational investigations. The interrelation of the theoretical foundations of will and personal strong-willed qualities is analyzed, features of these aspects in relation to teenagers are characterized. Problems of strong-willed qualities studying in both groups: teenagers and teenagers engaged in sports. The materials of the article show the place and importance of personal strong-willed qualities of teenagers for solving actual tasks outlined in the Federal State Educational Standard of Basic General Education, in particular, for the formation of regulatory universal educational actions. Strong-willed personal qualities such as perseverance, awareness of action, determination, resilience and others are characterized and studied in two subgroups: teenagers engaged in sports and patriotic club "Russian Knights" (subgroup A) and teenagers who are not engaged in organized sports, studying at the MAOU "Secondary School No. 93 (with profound study of particular disciplines)", Kemerovo, (subgroup B). The results of the empirical part of the study for both subgroups using a set of diagnostic techniques are presented. Similarities and differences in the state and levels of development of strong-willed qualities of teenagers of subgroups A and B are showed. Based on the analysis, evaluation and interpretation of empirical data obtained in the study and their correlation with the theory of the issue, the need to develop appropriate psychological and pedagogical support for the development of strong-willed qualities of teenagers engaged in sports and patriotic club are determined.

Key words: **will, strong-willed qualities, strong-willed personality qualities of teenagers, teenagers engaged in sports**

Е.А. Кагакина, *д-р пед. наук, доц., проф. кафедры педагогики и психологии, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: shkola3a@yandex.ru*
С.Л. Лесникова, *канд. пед. наук, доц., доц. кафедры акмеологии и психологии развития, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: lesnikova_cl@mail.ru*

ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА

В статье раскрываются теоретические и методические вопросы, а также аспекты эмпирического исследования волевых качеств подростков, занимающихся спортом. Архитектура исследования и соответственно структура и логика статьи построены по классическим для педагогики принципам. Проанализирована взаимосвязь теоретических основ воли и волевых качеств личности, охарактеризованы особенности этих аспектов применительно к подростковому возрасту. Выявлены проблемы исследования волевых качеств подростков вообще и подростков, занимающихся спортом. Далее показано место и значение волевых качеств личности подростков для решения актуальных задач, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования, в частности, для формирования регулятивных универсальных учебных действий. Волевые качества личности, такие как настойчивость, осознанность действия, решительность, жизнестойкость и другие были охарактеризованы и исследованы в двух подгруппах: подростки, занимающиеся в спортивно-патриотическом клубе «Русские витязи» (подгруппа А), и подростки, не занимающиеся организованным спортом, обучающиеся в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 93 (с углубленным изучением отдельных предметов)» г. Кемерово (подгруппа Б). Представлены результаты эмпирического исследования волевых качеств личности подростков обеих подгрупп с помощью комплекса диагностических методик. Были показаны сходства и отличия в состоянии и уровнях развития волевых качеств подростков подгрупп А и Б. Показаны и описаны сходства и отличия в структуре волевой организации подростков обеих групп. На основе анализа, оценки и интерпретации, полученных в исследовании эмпирических данных и соотнесении их с теорией вопроса, была определена необходимость разработки соответствующего психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков, занимающихся спортом в спортивно-патриотическом клубе.

Ключевые слова: **воля, волевые качества, волевые качества личности подростков, подростки, занимающиеся спортом**

Различные аспекты развивающего характера современного образовательного процесса в целом и в области физической культуры и спорта в частности являются актуальными, так как при их реализации создаются условия для всестороннего и гармоничного развития личности обучающихся. Образовательный процесс, реализующийся в различных организациях в сфере физического воспитания, направлен на решение основных целей и соответствующих им задач, таких как образовательная, воспитательная и развивающая. Цель любого процесса или деятельности рассматривается как результат, которого нужно достигнуть. В Федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования (ФГОС ООО) в качестве одного из образовательных результатов выступают регулятивные учебные действия, которые в психолого-педагогической литературе рассматриваются как универсальные. Это означает, что, формируясь в условиях одной деятельности при достижении определенных целей, они имеют базовое значение для развития личности в целом. Регулятивные универсальные учебные действия позволяют осуществлять целеполагание, планирование, самоконтроль, волевое усилие в процессе деятельности. Указанные действия в педагогике и психологии входят в круг вопросов теории и практики воли и волевых качеств. В свою очередь, можно констатировать наличие общих и специальных направлений исследования воли и волевой личности. В предлагаемой работе содержатся результаты исследования развития волевых качеств подростков в условиях спортивно-патриотического клуба. Актуальность данного исследования определяется следующим:

– значением изучения особенностей развития подростков в современной ситуации их развития;

– необходимостью разработки адекватных методов и форм реализации ФГОС ООО;

– поиском современных подходов к интеграции содержания и методов развития волевых качеств подростков в диверсифицирующейся системе физического воспитания и спорта: занятия физической культурой в общеобразовательной школе, в детско-юношеских спортивных школах, в системе дополнительного образования, в спортивно-патриотических клубах и др.

Объект исследования – волевые качества личности подростков, занимающихся спортом.

Цель исследования: выявление характеристик волевых качеств личности подростков, на основе которых возможна разработка и реализация психолого-педагогического сопровождения их развития в условиях образовательного процесса спортивно-патриотического клуба.

Задачи исследования:

1. Обобщить подходы в исследовании волевой сферы личности и выявить проблемы формирования волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом.

2. Разработать и реализовать программу исследования волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом в спортивно-патриотическом клубе.

3. Определить основания для разработки и реализации психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом, с учетом особенностей образовательного процесса, реализующегося в спортивно-патриотическом клубе.

Научная новизна исследования состоит в выявлении педагогических оснований для разработки психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом, в условиях диверсификации системы учреждений, реализующих образовательный процесс в сфере физической культуры и спорта. В теории и практике педагогики и образования различные аспекты развития волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом, исследуются преимущественно с позиций методики физического воспитания и спорта. В проведённом исследовании проблема развития волевых качеств рассматривается как общепедагогическая, что позволяет определить место этого процесса в целостном процессе развития личности и в достижении образовательных результатов, обозначенных в ФГОС ООО.

Практическая значимость работы заключается в том, что на основании полученных в процессе исследования теоретических и эмпирических результатов возможно разрабатывать психолого-педагогическое сопровождение развития

волевых качеств личности подростков с учетом особенностей образовательного процесса в спортивно-патриотическом клубе, а также программ дисциплин для подготовки обучающихся в магистратуре по направлению «Педагогическое образование в области физической культуры и спорта».

Проблематика волевых качеств личности и их значения для формирования регулятивных универсальных учебных действий представлена в психолого-педагогической литературе в нескольких аспектах. В работе М.А. Правдова, Д.М. Правдова, В.Ю. Карпова, А.С. Махова основной акцент в формировании и оценке регулятивных универсальных умений подростков в процессе занятий физической культурой делается на их умениях управлять своим эмоциональным и психологическим состоянием [1]. Данный подход представляется логическим и смысловым следствием исследований воли и ее развития в отечественной психологии и педагогике.

В статье А.Р. Батыршиной выделены и проанализированы следующие традиционные направления исследования воли в отечественной науке: физиологическое (И.М. Сеченов) и психологическое (Л.С. Выготский) [2]. Оба этих направления не утрачивают своего значения для современной теории и практики создания педагогических условий для развития воли подростков, однако нельзя не согласиться с автором приведенного выше исследования, что системообразующее значение в этом процессе имеет концепция В. А. Иванникова [3; 4]. Согласно этой концепции, волевая регуляция личности представляет собой смысловое порождение действия. Актуальное значение рассматриваемого подхода состоит также в том, что в нем были поставлены ключевые для дальнейшего развития теоретических и эмпирических исследований воли вопросы. Анализ психолого-педагогических исследований позволил сформулировать три следующих вопроса. Каково соотношение воли и волевых качеств личности? Можно ли рассматривать волю как совокупность волевых качеств личности? Волевые качества личности формируются в единстве, в совокупности или каждое можно формировать как относительно самостоятельное в процессе решения соответствующей педагогической задачи?

В настоящее время в исследованиях воля преимущественно рассматривается через волевые качества личности, которые, в свою очередь, проявляются в готовности человека осознанно направлять свое поведение, деятельность в процессе достижения определенных целей, то есть предпринимаются попытки соединить волевые качества личности, способность к саморегуляции и осознанности действий. Волевые качества подростков, как показывает анализ теоретической и методической литературы, а также практики физического воспитания способствуют достижению целей деятельности в любых сферах и направлениях жизнедеятельности [5; 6; 7; 8 и др.]. Следовательно, их изучение и разработка направлений, содержания и методов развития в образовательном процессе в спортивных школах, спортивно-образовательных детско-юношеских объединениях, на уроках физической культуры в общеобразовательной школе представляет собой актуальную самостоятельную исследовательскую задачу.

Описанный подход был положен в основу ФГОС ООО, в котором содержится норма о формировании в образовательном процессе универсальных учебных действий, в числе которых регулятивные. Регулятивные УУД, формирующиеся на уроках физической культуры в общеобразовательной школе, представлены как инвариантными составляющими, формирующимися на всех предметах (целеполагание, планирование, контроль, оценка, волевая саморегуляция), так и вариативными, которые обусловлены предметом, задачами, содержанием и методами их деятельности на уроках физической культуры. К последним в работе А.С. Потапова и К.Е. Тарской отнесена способность к волевому усилию [9]. Проведенный анализ и обобщение теоретических оснований развития волевых качеств личности позволил констатировать, что в настоящее время происходит переструктурирование теоретических и концептуальных основ научного понимания воли и подходов к его эмпирическому изучению.

Что касается волевых качеств личности, то в научной литературе есть ряд классификаций, содержащих их перечни от 10 до 34. К их числу относятся: инициативность, дисциплинированность, решительность, смелость, выдержка, организованность, самостимуляция и др. Общеметодологическое понимание волевых качеств личности состоит в том, что они обеспечивают ей свободу выбора, свободу принятия решения, свободу поступка, свободу действия. В этом значении волевые качества понимают В.А. Иванников, В.А. Крутецкий, Е.П. Ильин, С.Л. Рубинштейн, В.И. Селиванов, В.Д. Шадриков.

Обобщая подходы указанных авторов, можно выявить следующие существенные характеристики волевых качеств личности:

– они представляют собой психические образования;
– данные психические образования являются устойчивыми;
– являются признаками воли человека;
– отражают уровень осознанной саморегуляции;
– позволяют человеку владеть собой («власть над собой»);
– не зависят от конкретной ситуации;
– не всегда связаны друг с другом.

Таким образом, теоретико-методологический анализ проблемы волевых качеств личности показывает, что они лежат в основе осознанного целенаправленного и регулируемого субъектом действия.

Для достижения результатов в процессе исследования в соответствии с его целью и задачами была сформирована группа подростков, состоящая из двух подгрупп. В подгруппу А вошли подростки, занимающиеся в спортивно-патриотическом клубе (всего 20 человек). В подгруппу Б вошли подростки, не занимающиеся организованным спортом в соответствующих учреждениях. Подростки, составляющие данную подгруппу, обучаются в МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 93 (с углубленным изучением отдельных предметов)» г. Кемерово (всего 20 человек). Таким образом, общая выборка для исследования составила 40 человек. Исследование было проведено в период с 2021 г. по 2023 г. в три этапа.

1 этап (ноябрь 2021 г. – май 2022 г.): изучена степень разработанности проблемы в теории психолого-педагогических исследований и практике развития волевых качеств подростков, занимающихся спортом в специализированных организациях, организациях дополнительного образования, а также опыт реализации физической культуры в общеобразовательной школе. Были проанализированы теория воли, волевых качеств личности, проблемы их взаимосвязи. Результаты теоретического анализа, достигнутые на данном этапе исследования, представлены в данной статье ранее. Результаты эмпирической части проведенного исследования, их анализ, оценка и интерпретация будут приведены в данной работе далее.

2 этап (июнь 2022 г. – август 2022 г.): разработана система психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков, занимающихся в спортивно-патриотическом клубе.

3 этап (сентябрь 2022 г. – май 2023 г.): была завершена эмпирическая часть исследования, проведен повторный констатирующий эксперимент, проанализированы полученные результаты, они были подвергнуты качественной оценке и статистической обработке. На этой основе разработаны методические рекомендации по педагогическому сопровождению развития волевых качеств подростков, осваивающих образовательные программы в организациях сферы спорта и образования.

В данной статье представлены результаты первого этапа исследования и общие выводы, совокупность которых была положена в основу разработки программы педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков, занимающихся спортом в спортивно-патриотическом клубе и подхода к методике ее оценки.

В процессе теоретического исследования воли и волевых качеств личности было показано, что эти качества и их развитие в различных педагогических условиях могут быть исследованы по отдельности. Таким образом, перед исследователем закономерно возникает вопрос обоснования и выбора того волевого качества личности подростка, которое обеспечивает результативность того направления деятельности, которое он осваивает.

В роли интегративного волевого качества может выступать жизнестойкость. Приведем основания для данного вывода. В научный оборот понятие «жизнестойкость» («hardiness») применительно к волевой сфере личности было введено С. Мадди и С. Кобейса. Жизнестойкость как качество личности изучается в работах Е.А. Евтушенко [10], Т.В. Наливайко [11] и др.

Приведем основные характеристики жизнестойкости, обобщенные в процессе теоретического исследования:

– это волевое качество является интегративным;
– позволяет человеку преодолеть стресс;
– отражает систему смыслов, установок, убеждений личности об окружающем мире и собственном внутреннем мире;
– способствует сохранению личностью баланса собственного внутреннего мира;
– способствует успешной адаптации;
– облегчает принятие себя, своих преимуществ и уязвимости [11].

Для проведения эмпирической части исследования был создан комплект диагностических средств, включающий методику, позволяющую исследовать волевую организацию подростков, Г.С. Никифорова; тест Н. Обозова, с помощью которого делались выводы о самооценке испытуемыми своей силы воли; опросник Е.П. Ильина и Е.К. Фещенко, с помощью которого изучалась самооценка терпеливости; тест жизнестойкости, разработанный С. Мадди и адаптированный Д.А. Леонтьевым.

Рамки статьи не позволяют включить все полученные в процессе опытно-экспериментальной работы результаты. Остановимся на тех из них, которые могут быть положены в основу разработки программы психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков в условиях спортивно-патриотического клуба. Как следует из анализа результатов методики «Волевая организация личности», в подгруппе А не встречаются высокие значения, тогда как в подгруппе подростков Б порядка 40% респондентов имеют высокий результат. Мы предполагаем, что это связано с особенностями выборки испытуемых, а именно: в подгруппе А есть подростки с дисциплинарными проблемами, с трудностями в обучении и др. В подгруппе Б дети ориентированы преимущественно на учебный процесс, имеют достаточно высокие положительные оценки по учебным предметам в школе, что может свидетельствовать об их настойчивости в достижении целей. Это свидетельствует в пользу того, что при разработке психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков актуально использование не только средств физической культуры и методики учебно-тренировочного процесса, но и общих психолого-педагогических подходов и возможностей патриотического воспитания.

Для последующей разработки и реализации психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков, занимающихся спортом, необходимо проанализировать показатели лживости и их причины в обеих подгруппах. Это позволит в определенной степени понять соответствие или несоответствие представлений подростков обеих групп об изучаемых качествах личности и их желанием признать их объективность у себя и в глазах других людей. Среди подростков группы Б он выше, чем у спортсменов. Это может быть объяснено их большим желанием выглядеть положительно в глазах окружающих. Значение показателя лживости в целом коррелирует с нормативными значениями в применённой методике, и тем не менее оно выше, чем у подростков, занимающихся спортом, что может свидетельствовать и о более адекватном представлении о себе спортсменов, и об адекватности и балансе их внутреннего мира. Данные результаты показывают значение и необходимость учета и развития смыслообразующих аспектов занятия спортом и других сторон жизнедеятельности подростков. Это подтверждается также рейтингами параметров в структуре качеств волевой организации личности: самообладание, организация деятельности, решительность, ценностно-смысловая ориентация деятельности, настойчивость, самостоятельность. Средние значения общего показателя волевой организации личности в обеих подгруппах выше 50% и соответствуют значениям 80% в подгруппе А и 65% в подгруппе Б. Низкий результат встречается только в подгруппе А и соответствует 25%.

Из полученных данных следует, что первые три места в подгруппе А занимают самообладание, организация деятельности и решительность, в то время как среди подростков подгруппы Б первые три места занимают ценностно-смысловая организация личности, организация деятельности и самостоятельность.

По методике «Самооценка силы воли» были получены следующие результаты. В подгруппе А подростки признают у себя высоко развитую силу воли в 5% случаев, в то время как подростки подгруппы Б признают у себя высокий уровень развития силы воли в 20% случаев. Подростки подгруппы А обнаруживают слабое развитие силы воли в 40% случаев, а респонденты подгруппы Б отрицают наличие у себя слабой силы воли.

Полученные эмпирические данные показывают, что уровень проявления импульсивности в группе подростков подгруппы А несколько ниже среднего, тогда как в подгруппе Б это значение имеет тенденцию к высоким значениям и проявлено у 30% респондентов. В подгруппе А данный уровень ниже и проявляется в 25% случаев. В обеих группах подростков импульсивность проявляется в границах средних значений. В плане психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств подростков, занимающихся спортом, актуальным является подбор упражнений, позволяющих координировать их импульсивные проявления, что будет способствовать развитию эмоциональной стабильности личности в целом.

В результате исследования по методике «Жизнестойкость» было установлено, что подростки подгруппы Б характеризуются как внутренне напряженные, они не готовы конструктивно справляться со стрессовыми ситуациями. Все показатели жизнестойкости, проявляющиеся в вовлеченности в жизнь, контроле над жизнью, попадают в границу низких значений. Что касается подростков подгруппы А, все значения показателя жизнестойкости свидетельствуют об их контроле над своей жизнью. Согласно описанию авторов методики, это свидетельствует о том, что эти подростки испытывают удовлетворенность от своей деятельности. Если подростки не контролируют жизнь, то они могут испытывать чувство отвергнутости, ощущать себя «вне жизни». Однако, как показало проведенное исследование, 70% подростков подгруппы А свойственна готовность к принятию риска, в то время как в подгруппе Б этот показатель составил 20%. Данный показатель свидетельствует об определенной степени принятия приобретенного опыта (позитивного и/или негативного) и способствует уверенности в том, что человек справится с новой, тяжелой или стрессовой (например, соревнование) жизненной ситуацией. Приведенные в статье эмпирические данные, а также результаты использования других описанных выше диагностических средств позволили сделать предварительное обобщение для разработки психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом в спортивно-патриотических клубах.

В целом проведенное исследование показало, что волевые качества личности подростков, занимающихся спортом, и подростков, не занимающихся спортом организованно и регулярно, отражают как их возрастные особенности (в случаях, когда значения параметров являются приблизительно одинаковыми), так и дифференцированные (когда выявлены различия по признаку занятий спортом) и индивидуальные (когда они характеризуют особенности волевой сферы отдельной личности).

Эмпирическое исследование волевых качеств подростков выявило различия в их структуре. Характер этих различий, особенности взаимосвязи внутри совокупности волевых качеств личности подростков требуют дальнейшего изучения в процессе формирующей педагогической работы и психолого-педагогического сопровождения с тем, чтобы реализовывать образовательный, учебно-тренировочный процесс в соответствии с выявленными характеристиками.

В последующем была разработана и реализована программа психолого-педагогического сопровождения развития волевых качеств личности подростков в условиях спортивно-патриотического клуба с учетом особенностей образовательного процесса в нем. Также было исследовано, как это сопровождение обеспечивает реализацию комплекса задач развития, воспитания и образования, в том числе для решения задач физического развития и воспитания личности, определённых ФГОС ООО.

Таким образом, проведённое исследование, результаты которого содержатся в данной статье, может оцениваться как основа для интегрированного подхода (психолого-педагогического и методического) к развитию волевых качеств личности подростков, занимающихся спортом в спортивно-патриотическом клубе.

Библиографический список

1. Правдов М.А., Правдов Д.М., Карпов В.Ю., Махов А.С. Готовность учителей физической культуры к формированию регулятивных универсальных учебных действий учащихся. *ТиПФК*. 2020; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-uchiteley-fizicheskoy-kultury-k-formirovaniyu-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya
2. Батыршина А.Р. Основные подходы в исследовании психологии воли и волевой регуляции. *Вестник УРАО*. 2016; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-v-issledovanii-psihologii-voli-i-volevoy-regulyatsii
3. Иванников В.А. *Психологические механизмы волевой регуляции:* Автореферат диссртации ... доктора психологических наук. Available at: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_000077571? page=5&rotate=0&theme=white
4. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции: Монография / В.А. Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.
5. Батищева Д.А. Роль и задачи физической культуры в современном обществе. *Скиф*. 2022; № 10 (74). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-zadachi-fizicheskoy-kultury-v-sovremennom-obschestve
6. Жданова Н.Е. Исследование смысложизненных ориентаций и волевых качеств личности подростков. *Московский экономический журнал*. 2021; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-volevyh-kachestv-lichnosti-podrostkov
7. Карякин К.Р. Условия развития волевых качеств подростков, способствующих достижению спортивных успехов. *Ученые записки университета Лесгафта*. 2023; № 7 (221). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-volevyh-kachestv-podrostkov-sposobstvuyuschih-dostizheniyu-sportivnyh-uspehov
8. Носов С.А., Насонов А.Е. Волевые качества спортсменов. Роль тренера в выработке волевых качеств спортсменов. *Наука-2020*. 2021; № 2 (47). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/volevye-kachestva-sportsmenov-rol-trenera-v-vyrabotke-volevyh-kachestv-sportsmenov
9. Потапов А.С., Тарская К.Е. Универсальные учебные действия на уроках физкультуры или психолог в помощь учителю – тренеру. *НАУ*. 2022; № 75-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-na-urokah-fizkultury-ili-psiholog-v-pomosch-uchitelyu-treneru
10. Евтушенко Е.А. Жизнестойкость личности как психологический феномен. *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2016.; № 1 (58). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-psihologicheskiy-fenomen
11. Наливайко Т.В. К вопросу осмысления концепции жизнестойкости С. Мадди. *Вестник интегративной психологии: журнал для психологов*. 2006; – № 4: 211–216.

References

1. Pravdov M.A., Pravdov D.M., Karpov V.Yu., Mahov A.S. Gotovnost' uchitelej fizicheskoj kul'tury k formirovaniyu regulyativnyh universal'nyh uchebnyh dejstvij uchaschihsya. *TiPFK*. 2020; № 8. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/gotovnost-uchiteley-fizicheskoy-kultury-k-formirovaniyu-regulyativnyh-universalnyh-uchebnyh-deystviy-uchaschihsya
2. Batyrshina A.R. Osnovnye podhody v issledovanii psihologii voli i volevoj regulyacii. *Vestnik URAO*. 2016; № 3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-v-issledovanii-psihologii-voli-i-volevoy-regulyatsii
3. Ivannikov V.A. *Psihologicheskie mehanizmy volevoj regulyacii:* Avtoreferat dissrtacii ... doktora psihologicheskih nauk. Available at: https://viewer.rusneb.ru/ru/000199_000009_000077571? page=5&rotate=0&theme=white
4. Ivannikov V.A. Psihologicheskie mehanizmy volevoj regulyacii: Monografiya / V.A. Ivannikov. – M.: Izd-vo MGU, 1991. – 142 s.
5. Batischeva D.A. Rol' i zadachi fizicheskoj kul'tury v sovremennom obschestve. *Skif*. 2022; № 10 (74). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-i-zadachi-fizicheskoy-kultury-v-sovremennom-obschestve
6. Zhdanova N.E. Issledovanie smyslozhiznennyh orientacij i volevyh kachestv lichnosti podrostkov. *Moskovskij `ekonomicheskij zhurnal*. 2021; № 7. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-smyslozhiznennyh-orientatsiy-i-volevyh-kachestv-lichnosti-podrostkov
7. Karyakin K.R. Usloviya razvitiya volevyh kachestv podrostkov, sposobstvuyuschih dostizheniyu sportivnyh uspehov. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta.* 2023; № 7 (221). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/usloviya-razvitiya-volevyh-kachestv-podrostkov-sposobstvuyuschih-dostizheniyu-sportivnyh-uspehov

8. Nosov S.A., Nasonov A.E. Volevye kachestva sportsmenov. Rol' trenera v vyrabotke volevyh kachestv sportsmenov. *Nauka-2020*. 2021; № 2 (47). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/volevye-kachestva-sportsmenov-rol-trenera-v-vyrabotke-volevyh-kachestv-sportsmenov
9. Potapov A.S., Tarskaya K.E. Universal'nye uchebnye dejstviya na urokah fizkul'tury ili psiholog v pomosch' uchitelyu – treneru. *NAU*. 2022; № 75-3. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/universalnye-uchebnye-deystviya-na-urokah-fizkultury-ili-psiholog-v-pomosch-uchitelyu-treneru
10. Evtushenko E.A. Zhiznestojkost' lichnosti kak psihologicheskij fenomen. *Lichnost', sem'ya i obschestvo: voprosy pedagogiki i psihologii*. 2016.; № 1 (58). Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/zhiznestoykost-lichnosti-kak-psihologicheskiy-fenomen
11. Nalivajko T.V. K voprosu osmysleniya koncepcii zhiznestojkosti S. Maddi. *Vestnik integrativnoj psihologii: zhurnal dlya psihologov*. 2006; – № 4: 211-216.

Статья поступила в редакцию 12.09.24

УДК 378.147 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-193-196

Manuilova L.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: manuylova_lm@mail.ru*
Kulcheyko O.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: omgpusocped@mail.ru*
Maksimov A.S., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Omsk Academy of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation (Omsk, Russia), E-mail: an-maksimov@bk.ru*

THE USE OF CASE TECHNOLOGY IN TRAINING FUTURE SOCIAL EDUCATORS TO SOLVE SCHOOL BULLYING PROBLEM. The article reveals issues of using case technology in studying a problem of bullying in school environment by future social educators. The pedagogical potential of case technology in the formation of professional competence, development of critical thinking, creativity and professionally important qualities of students' personality is substantiated. The expediency of choosing the types of cases that are proposed to be used in classes, in organizing independent work of students, to control the formation, knowledge and learning, professional competencies, including during the final state certification at the university is shown. The logic of complicating the cases used is shown, their approximate structure is disclosed. The technological and substantive features and conditions for the use of cases are determined depending on the educational goals when studying problems of school bullying. Criteria for assessing the quality of independent case development by students are proposed. It is substantiated that the ability to solve cases can serve as an indicator of students' readiness to work in situations of uncertainty. The experience of developing and using cases at Omsk State Pedagogical University, the author's cases compiled taking into account the integration of interdisciplinary knowledge in demand in the prevention or elimination of school bullying are presented.

Key words: **school bullying, case technology, pedagogical interaction, educational process at university, social teacher**

Л.М. Мануйлова, *канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: manuylova_lm@mail.ru*
О.В. Кульчейко*, канд. пед. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: omgpusocped@mail.ru*
А.С. Максимов*, канд. пед. наук, Омская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Омск, E-mail: an-maksimov@bk.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА

Данная статья посвящена вопросам применения кейс-технологии при изучении будущими социальными педагогами проблемы буллинга в школьной среде. Обоснован педагогический потенциал кейс-технологии в формировании профессиональной компетентности, развитии критического мышления, творческих способностей и профессионально важных качеств личности студентов. Показана целесообразность выбора видов кейсов, которые предлагается использовать на учебных занятиях, в организации самостоятельной работы студентов, для контроля сформированности знаний и умений, профессиональных компетенций, в том числе в ходе итоговой государственной аттестации в вузе. Показана логика усложнения используемых кейсов, раскрыта их примерная структура. Определены технологические и содержательные особенности и условия применения кейсов в зависимости от учебных целей при изучении проблематики школьного буллинга. Предложены критерии оценки качества самостоятельной разработки кейсов студентами. Обосновано, что способность решать кейсы может служить показателем готовности студентов к работе в ситуациях неопределенности. Представлен опыт разработки и использования кейсов в Омском государственном педагогическом университете, авторские кейсы, составленные с учётом интеграции межпредметных знаний, востребованных в профилактике или устранении школьного буллинга.

Ключевые слова: **школьный буллинг, кейс-технология, педагогическое взаимодействие, образовательный процесс в вузе, социальный педагог**

Актуальность. В современных исследованиях [1; 2; 3 и др.] сложилось общее понимание кейс-технологии как решения предложенной проблемной ситуации, изложенной в форме текста (кейса). Проблема, как правило, не имеющая однозначного решения, задает необходимость ее разрешения путем анализа и оценки установленных ситуацией условий, средств, рисков и возможностей, что сближает рассматриваемую кейс-технологию с проектной деятельностью. Выполнение кейсов через аналитическую оценку ситуации помогает осознать логику и последовательность решения типовой проблемы или профессиональных задач с переменными (вариативными) элементами. Студентам предлагается найти возможные варианты решения и выбрать лучший из них. Таким образом, кейс-технология в большой степени способствует формированию ситуационного знания, а моделируемая деятельность носит ситуативно-вариативный характер.

Однако своего внимания еще требуют методические аспекты разработки и использования кейсов при изучении отдельных сложных вопросов педагогической реальности, раскрывающейся на стыке социального, психологического, воспитательного и правового поля. К числу этих вопросов относится школьный буллинг.

Методологическую основу подготовки будущих социальных педагогов к осуществлению профилактики или коррекции буллинга в подростковой среде обеспечивает изучение возрастной психологии, рассматривающей кризисы подросткового возраста; социальной психологии, рассматривающей групповые социальные процессы; теорий социализации, в которых появление буллинга объясняется стремлением подростков к самовозвышению над сверстниками за счет их унижения, компенсирующего зачастую переживания чувства своей неполноценности; теорий агрессивного поведения, трактующих жестокость как доступное подросткам средство достижения желаемой цели.

Одним из средств формирования готовности будущих социальных педагогов к работе в ситуациях неопределенности может служить кейс-технология, не получившая пока широкого распространения в практике подготовки студентов к решению таких сложных социально-педагогических проблем, как школьный буллинг.

Цель исследования состоит в выявлении возможностей и описании опыта использования кейс-технологии в процессе профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к решению проблем школьного буллинга.

Основные задачи исследования:

1. Обосновать образовательный и воспитательный потенциал кейс-технологии в моделировании социально-педагогических ситуаций, максимально отражающих сложность деятельности в условиях школьного буллинга, требующих от будущего специалиста проявления творческого подхода в ситуациях неопределенности.

2. Проанализировать основания выбора видов кейсов в зависимости от цели и формы организуемой учебной деятельности.

Методы исследования. Для достижения поставленной цели проведен анализ научных статей, а также осуществлено обобщение эмпирического опыта сотрудников ФГБОУ ВО «Омский государственный педагогический университет».

Научная новизна исследования состоит в обосновании использования кейс-технологии как педагогического инструмента, способствующего повышению качества профессиональной подготовки будущих социальных педагогов к работе в условиях назревающего или существующего школьного буллинга.

Теоретическая и практическая значимость результатов исследования заключается в расширении педагогического знания о методологических и методических основах интерактивного обучения студентов с использованием кейс-технологии применительно к решению частных педагогических задач. Материалы исследования могут быть использованы при разработке содержания программ учебных дисциплин по направлению «Психолого-педагогическое образование», конструировании заданий для групповой, самостоятельной работы будущих социальных педагогов.

Целесообразность использования кейс-технологии в подготовке будущих социальных педагогов к осуществлению профилактики или коррекции школьного буллинга обусловлена рядом обстоятельств.

1. Острота проблемы подросткового буллинга. Решение кейса, представляющего собой «описание реальной ситуации, которая произошла в определенной сфере деятельности человека и содержит проблему» [4, с. 95], формирует более четкое представление студентов о психологических и социальных рисках, связанных с буллингом. Реалистичность сюжетов, возможно, напоминающих о личном негативном школьном опыте, мотивирует студентов на углубленное изучение этой распространенной проблемы.

Доказательством могут служить результаты проведенной нами диагностики (они выполняли мотивирующую функцию к решению кейсов), показавшие, что из 54 опрошенных студентов 3 курса все в той или иной степени в школьные годы эпизодически или регулярно испытывали различные виды травли (вербальную агрессию – 40,7%, игнорирование – 42,6%, физическую агрессию или угрозы – 83,3% опрошенных).

2. В учебных планах подготовки будущего социального педагога отсутствует самостоятельная дисциплина, обеспечивающая овладение студентами специальными технологиями работы в ситуациях буллинга. Вопросы, связанные с пониманием данного явления и необходимыми действиями педагога, включены в дисциплины нескольких модулей учебного плана. Кейсы содержательно и технологически объединяют получаемые студентами теоретические знания и практические умения из различных областей психологии и педагогики при решении конкретной проблемы профилактики или коррекции школьного буллинга.

3. Реальные или приближенные к реальности ситуации кейсов, представленные в динамике с момента своего возникновения, знакомят студентов с многообразием факторов, вызывающих буллинг, их последствиями, личностными особенностями участников, поливариантностью развития ситуации, что и определяет имитационное моделирование соответствующих педагогических мер. Тем самым, кейс нацелен на развитие умений работать с информацией, которая не дает однозначного ответа на поставленный вопрос, на формирование критического мышления студентов, их способности самостоятельно ориентироваться в проблемном поле ситуации [5], к ее целостному видению и оценке, готовности к «активному проблемно-ситуационному анализу» [6], востребованным уже в период обучения в вузе, например, в процессе прохождения педагогической практики.

4. Скрытый характер буллинга объясняет тот факт, что во время прохождения практики студенты далеко не всегда могут в реальности увидеть его проявления в динамике. При неполноте связи теории с практикой прикладные возможности кейс-метода эффективно используются в целях развития у будущего социального педагога готовности устанавливать контакт с субъектами образовательного процесса (участниками буллинга, занимающими различные ролевые позиции, родителями, педагогами), чтобы повлиять на их деятельность, а также способности выстраивать конструктивное взаимодействие между ними [7], создает условия для трансформации полученных знаний в личностный опыт профилактики или устранения буллинга.

5. Интерактивный, «профильно мотивирующий», как подчеркивает Э.М. Ахмедова [8], характер кейс-технологии раскрывает еще одну сторону ее потенциала. Становясь субъектами учебного процесса, студенты включаются в обсуждение высказываемых точек зрения, аргументируя свою профессиональную позицию, согласованное групповое мнение; в командной работе активно формируется их творческое мышление [9], умение самостоятельно выбирать вариант разрешения многоаспектной проблемы.

Анализ педагогической практики и открытых источников позволил нам разработать примеры кейсов, которые возможно использовать в процессе подготовки будущих социальных педагогов.

Варианты использования кейсов позволяют организовывать в рамках кейс-технологии разнообразные по своему характеру виды учебной деятельности студентов, что определяет, как качество усвоения знаний и навыков [10], так и способность применять их на практике, т.е. компетентность будущего специалиста.

1. Использование кейсов на практических занятиях.

Решение кейсов, объем которых не превышает двух страниц, вполне укладывается в структуру обычного практического занятия, на котором закрепляются полученные ранее знания.

Целесообразно сначала использовать практические (иллюстративные) кейсы, более детально отражающие в динамике определенную типовую ситуацию с описанием причин возникновения буллинга и условий, в которых он развивался (место, характеристика ключевых фигур и их окружения, действия ключевых фигур). Важным для выявления причинно-следственных связей, прогнозирования развития ситуации в будущем, поведения каждого из участников буллинга является кейс, отражающий реконструкцию временной последовательности событий в изложении и понимании их участников. Подобные кейсы способствуют осознанию алгоритма принятия правильного решения, оценке представленных действий педагогов школы.

Информационную часть кейсов традиционно формируют материалы художественной и публицистической литературы, СМИ (в том числе интернет-информация, особенно региональный материал), видеоресурсы, сюжетная канва которых охватывает необходимую социально-педагогическую проблематику. Обогащение информационной базы для создания новых кейсов происходит постепенно по мере накопления опытного материала. Замечено, что больший интерес у студентов вызывают именно те ситуации, с которыми в реальной практике столкнулись и которые решали другие студенты, причем одним из обсуждаемых вопросов в этом случае становится сравнение собственных решений при ранее известном результате.

Методическая часть кейсов включает задания на распознавание вида буллинга (прямой или косвенный, вербальный или физический и др.), определение его предпосылок, выделение мотивов травли, объективных и субъективных факторов, провоцирующих ее возникновение, различий поведения девочек и мальчиков в роли агрессора, описание портрета какой-либо категории участников (например, «наблюдателей»), интерпретацию ситуации с точки зрения этой группы детей.

Обратим внимание на то, что в настоящее время особого внимания требуют такие факторы, как социально-психологическая депривация ребенка из семьи с низким доходом, негативное отношение к мигрантам и людям другой национальности, транслируемое детям семьей.

Сюжетом кейса может быть ситуация, в которой сам учитель вольно или невольно допускает педагогические ошибки, формируя «пробуллинговое» поведение у обучающихся (агрессивность, ухудшение психоэмоционального состояния ребенка).

– Опять ты отвлекаешь своего соседа от работы! А сам выполнил задание неправильно! Так ты никогда не выберешься из двоек, да еще и соседа за собой утянешь! Горе луковое!

Светлана Степановна, учитель математики со стажем, желая наказать ученика за нарушение дисциплины на уроке, использует юмор и так называемую «силу группового воздействия», высмеивая в присутствии всего класса его недостатки или ошибки. Она – классный руководитель 5 класса, но в ее классе пока не сложился дружный коллектив, дети дружат отдельными группами по два-три человека. Есть в классе и «непринятые» школьники.

Вопросы и задание:

Дайте оценку действиям учителя. Могут ли они привести к возникновению буллинга в классе? По каким признакам можно судить о возникающем конфликте между одноклассниками? Какую информацию о ситуации вам нужно получить дополнительно и от кого? По какому сценарию может развиваться конфликт?

Оцените возможность построения социально-педагогической помощи ребенку, основанную на принципе «параллельного действия» и способствующую созданию для ребенка ситуации принятия, успеха.

Более сложными задачами обладают обучающие кейсы, направленные на формирование умений определять закономерности появления и развития буллигнга в частных случаях, типизировать ситуацию на основании анализа элементов и оценки действующих факторов (способствующих или препятствующих успешному решению), определять путь поиска решения проблемы с учетом тенденций ее развития, разрабатывать основное содержание программы работы с различными группами участников травли.

Представленной в кейсе информации должно быть достаточно для того, чтобы студенты смогли сформулировать проблему, т.е. противоречие между необходимостью каких-либо действий и недостаточными условиями для их реализации [11], ясно представить необходимость оперативного вмешательства в ситуацию. При выстраивании программы обсуждаются ориентиры возможного влияния и прогнозируемые последствия: повышение уровня достижений обучающегося (для повышения его самооценки), уровня самоконтроля и саморегуляции поведения, развитие способности конструктивно взаимодействовать, оздоровление психологического климата в классе, улучшение значимых условий воспитания ребенка в семье, детско-родительских отношений. Описываются действия социального педагога, взаимодействие его с педагогом-психологом, классным руководителем.

После решения кейсов в группах элементы коллективной дискуссии могут быть связаны с различными оценками степени влияния на участников буллинга, обусловленного их возрастными и личностными особенностями, социальной ситуацией развития, выполняемой в травле ролью, характеристиками классного коллектива. Существенно, чтобы мнение группы было аргументировано, не было поверхностным, оценивается полнота и теоретическая обоснованность интерпретации конкретного случая. Внутри- и межгрупповая коммуникация организует рефлексию возможных результатов выработанной стратегии [12], оценку сильных и слабых сторон каждого предложенного решения (они могут быть оформлены в схеме или таблице).

По своему содержанию кейсы должны быть междисциплинарными. Данное требование актуализировано спецификой построения учебных планов бакалавриата, требующих междисциплинарной интеграции формируемых знаний и навыков. Как показывает практика, учебные планы бакалавриата отличает определенная раздробленность учебных дисциплин, направленных на усвоение студентами отдельных аспектов социально-педагогической и психокоррекционной деятельности. В то же время, школьный буллинг, как подчеркивает О.Д. Маланцева, скрывает в себе множество психологических, педагогических и социальных проблем школьного коллектива [13]. На важность комплексной междисциплинар-

ной подготовки будущих социальных педагогов к профилактике школьного буллинга указывают И.Н. Дашук, В.А. Николаев и К.В. Дашук [14].

Приведем пример кейса, объединяющего вопросы возрастной психологии, социально-педагогической коррекции поведения обучающихся, технологий работы социального педагога в школе.

Настя, тихая и замкнутая девочка, была новенькой в 7 классе обычной средней школы города-миллионника. Она училась хорошо, в свободное время любила читать. Не ябедничала, не была агрессивной. Однако отношения с одноклассниками у нее не сложились, друзей она не нашла, ребята отпускали в ее адрес обидные реплики, толкали на переменах, разбрасывали вещи по кабинету. Классный руководитель, кажется, ничего не замечал; учителя реагировали ситуативно, пресекая только то вызывающее поведение учеников, которому были свидетелями.

В семье Насти не было отца. Советы матери не обращать внимания на отношение одноклассников не помогали. Травля только усиливалась. Настя дома плакала и стала чаще болеть. Однажды человек десять окружили ее у подъезда дома, часть из них выкрикивала оскорбления и угрозы, другие молча наблюдали за происходящим. Неизвестно, чем могла бы закончиться ситуация, но обидчики разбежалась, увидев вернувшуюся после работы маму Насти.

О травле своей дочери мама Насти рассказала классному руководителю, который в ближайший день оставил всех детей после уроков. На вопрос, почему они издеваются над девочкой, никто не смог назвать ни одной причины для травли, лишь некоторые ответили, что «все не хотят», чтобы Настя училась в их классе. На родительском собрании классный руководитель указал на недопустимость такого поведения детей. Агрессивных вспышек больше не происходило, но мелкая травля продолжалась, пока Настя не перешла в 8 класс в другую школу.

Вопросы и задания:

При каких условиях в буллинг втягивается весь коллектив класса? Проанализируйте информацию о произошедших с героиней изменениях. Какая психолого-педагогическая помощь Насте позволит переосмыслению ее представлений о себе?

Предложите один из видов копинг-стратегии для ребенка, объясните эффективность его применения в описанном случае. Какую стратегию поведения в ситуации буллинга, позволяющую предотвратить его в дальнейшем, вы порекомендуете остальным подросткам? Родителям возможной жертвы?

Назовите педагогические условия превенции буллинга в подростковых коллективах.

Следуя от разбора простых кейсов к более сложным, студенты получают представление об алгоритме решения проблем со своей историей, многими условиями и промежуточными действиями, учатся видеть затруднения, которые могут возникнуть в ходе корректирующего воздействия на различных участников буллинга.

2. Использование кейсов в организации самостоятельной работы студентов.

Разработка кейса как форма самостоятельной работы важна не только для того, чтобы разнообразить содержание учебной работы студентов. Способность самостоятельно составлять кейс на заданную тему, по нашему мнению, может выступать одним из объективных индикаторов уровня готовности будущих педагогов к принятию решений в профессиональной деятельности, способствует индивидуализации учебного процесса и при дальнейшем обсуждении кейсов, составленных студентами, на занятии создает условия для демонстрации различных вариантов решения проблемной ситуации [16], что дает возможность избежать простого прикрепления отчета на электронном портале по соответствующей учебной дисциплине.

Разработка кейсов перед педагогической практикой, содержание которой предполагает, например, изучение студентами психологического климата в ученическом коллективе, межличностных отношений ученика с одноклассниками, акцентирует значимость такого вида самостоятельной работы. Последующее наблюдение помогает формировать собственное видение складывающейся картины, а изучение опыта школьного социального педагога – войти в сферу потенциальных решений проблем буллинга. В этом случает предпринятые действия педагога и разрешение ситуации будут уже известны студенту.

В дальнейшем материал для самостоятельного написания кейса студенты могут брать из собственного исследовательского опыта, получаемого в ходе практики в образовательных учреждениях. Необходимыми для этого условиями становятся: освоение требований к написанию кейса и алгоритма его создания, соблюдение заданного преподавателем формата задания со значимыми акцентами в его содержании (например, выраженность психологических характеристик различных групп участников буллинга). Все это придаст информации реализм и конкретику, а самой самостоятельной работе студента – поисковый характер. Обучить студента составлению методической части кейса – особая задача преподавателя.

Известно, что рейтинг студента включает возможность получения премиальных баллов за выполнение задания повышенной сложности, в роли которого может выступать разработка неструктурированного кейса объемом до 5 страниц по результатам предшествующих исследований студентов в рамках курсовых или выпускных квалификационных работ и включать диагностические материалы. Подготовка таких кейсов повышает мотивацию студента к личностному росту путем проведения более глубокого целенаправленного психолого-педагогического исследования по проблематике буллинга.

В самостоятельную работу студента можно включать анализ кейса, составленного другим студентом, с обоснованием правильности представленного решения проблемы, оценкой имеющихся рекомендаций, выделением групп риска, которые могут быть вовлечены в буллинг.

В мультидисциплинарных кейсах для самостоятельного решения могут отражаться и социально-правовые аспекты буллинга, критериями наличия которых выступают: причинение агрессором морального, эмоционального или физического вреда жертве, повторяющийся характер его поведения; неравенство сил агрессора и жертвы; риск криминализации поведения агрессора. Целесообразность их применения обусловлена тем, что, хотя понятия «буллинг» или «травля» в законодательных документах РФ не используются, однако, предусматривается ответственность за совершение некоторых действий (хулиганство, клевета, угроза здоровью и жизни, в том числе через социальные сети), которые попадают под определение буллинга.

Содержанием кейсов социально-правового содержания являются реальные события, в центре которых находится лицо, принимающее решение. Составляя подобные кейсы, важно понимать, что основная задача разрешения ситуации – прекращение травли и оказание помощи жертве, а не наказание виновных.

Рассмотрим пример кейса, который ориентирует студента на самостоятельное получение вспомогательной информации, необходимой для анализа конкретной ситуации, ссылку на электронный ресурс с ее описанием, вопросы и задания к кейсу, отражающие тот комплекс знаний и практических навыков, которые студентам нужно получить.

Несовершеннолетние участники травли могут быть привлечены к гражданско-правовой, административной или уголовной ответственности. При каком характере совершенного действия агрессор может быть привлечен к ответственности? Какую роль при этом играет возраст нарушителя?

Приведите статьи из Кодексов РФ, определяющих наказания за вред, причиненный жертве.

По каким статьям несовершеннолетние могут привлекаться за кибербуллинг? Назовите правовой и административный способ противодействия при кибербуллинге (куда следует обращаться по факту совершения таких преступлений).

Проанализируйте ситуацию, описанную на сайте Медиагруппы «Звезда» (https://tvzvezda.ru/news/201501261718-a4d6.htm): причины и условия травли, дайте характеристику ее участникам и мотивам их поведения. Объясните действия сотрудников правоохранительных органов. Как может дальше развиваться описанная ситуация? Какую роль может сыграть совместное с учениками обсуждение возникающих проблем? Какой может быть дальнейшая работа школы с одноклассниками ученицы-жертвы и их родителями?

Применение кейс-технологии как формы текущего и промежуточного контроля самостоятельной работы студента будет эффективным при условии четкого определения критериев решения проблемы [2], с помощью которых, с одной стороны, студент при сравнении альтернативных решений может выбрать наиболее эффективное, с другой стороны, преподаватель даст адекватную критериям оценку выполненному заданию. К таким критериям мы относим нацеленность планируемой помощи на устранение выявленных последствий буллинга (относительно всех названных участников буллинга, классного коллектива в целом), учет факторов и условий развития буллинга.

Качественно подготовленные кейсы, удовлетворяющие требованиям формирования компетенций и отредактированные преподавателем, пополняют банк его методических материалов с сохранением авторства студента.

3. Использование кейсов как формы итоговой аттестации.

На факультете психологии и педагогики ОмГПУ в течение нескольких лет складывается опыт использования мини-кейсов для оценки сформированности профессиональных компетенций студентов-выпускников на государственном экзамене, программа которого включает, наряду с другими профессиональными задачами, достаточно короткие и простые кейсы с ситуациями, детализирующими отдельные аспекты буллинга.

Внедрение в практику проведения итоговой государственной аттестации бакалавров демонстрационного экзамена также предполагает разработку и представление решения практического кейса по решению проблемы буллинга в общеобразовательной школе. Содержательной основой кейса является, например, проектирование собрания с родителями 7 класса. Программа кейса включает подготовку пояснительной записки с указанием основной идеи и обсуждаемых вопросов, описанием логики и общей характеристики педагогического взаимодействия, организации рефлексивной деятельности. В пояснительной записке студенту нужно отразить корректность передачи информации о сложившейся в классе ситуации, просветительский, мотивирующий и коррекционный эффект обсуждения острых вопросов. Кроме того, в кейсе обозначена профессиональная задача, которую студент должен решить в ходе проведения родительского собрания, дано описание контекста и условий его проведения. Практическую часть экзамена составляет демонстрационный фрагмент собрания (10 минут), подготовленный студентом, с последующим его обсуждением.

Таким образом, обладая образовательным, воспитательным и исследовательским потенциалом, кейс-технология отражает многомерность социально-пе-

дагогической практики, способствует самоактуализации будущих социальных педагогов, обогащает формы взаимодействия преподавателей и студентов, повышает качество профессиональной подготовки будущих социальных педагогов, отвечающей вызовам современности.

Эффективность кейс-технологии в профессиональной подготовке будущих социальных педагогов к решению проблемы школьного буллинга полнее раскрывается при использовании ее в органическом единстве с другими технологиями и методами обучения, в целом обеспечивающими, с одной стороны, освоение студентами методологических основ познавательной деятельности, с другой стороны, способствующими формированию их профессиональных компетенций, определяющих результативность педагогического труда в сложных, меняющихся обстоятельствах.

Библиографический список

1. Кучмезов Р.А., Гузуева Э.Р., Узарханова А.С. Теоретические аспекты использования кейс-метода в условиях реализации программ высшего образования. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; 71–1: 199–202.
2. Федотова О.Д. Учебные кейсы междисциплинарного характера в системе профессиональной подготовки будущего педагога. *Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование*. 2021; № 4: 3–14.
3. Швецова В.М. Дидактические возможности современных кейс-технологий. *Наука и образование*. 2021; Т. 4, 3. Available at: http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/3965
4. Барышникова Е.В. Профессиональная компетентность будущих педагогов-психологов: монография. Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2017.
5. Елагина В.С., Немудрая Е.Ю. Использование приемов и технологий рефлексии в развитии самостоятельности студентов, будущих педагогов. *Современные проблемы науки и образования*. 2022; 2–1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32197
6. Айкина Т.Ю. Метод кейсов в формировании коммуникативной компетенции студентов. *Вестник Томского государственного педагогического университета (TSPU Bulletin)*. 2013; 1(129): 58–60.
7. Бахтина А.С. Проблема использования кейс-стади в образовательном процессе. *Вестник науки Сибири*. 2016; 2 (21): 23–30.
8. Ахмедова Э.М. Использование технологии кейс-стади в образовательном процессе. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; 2 (81): 312–313.
9. Мухамедьярова Ж.У., Сливкина Н.С. Кейс-технологии как инструмент творческого мышления. *Наука и реальность*. 2021; 4 (8): 150–152.
10. Грахов В.П., Кислякова Ю.Г., Симакова У.Ф. Деятельностный подход к усвоению, учению и обучению в вузе. *Фотинские чтения*. 2015; 2 (4): 7–12.
11. *Переход к открытому образовательному пространству*: коллективная монография. Под ред. Г.Н. Прозументовой. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005; Ч. 1.
12. Быстрай Е.Б., Белова Л.А., Слабышева А.В. Использование кейс-метода в процессе формирования личностно-рефлексивной компетентности студентов. *Проблемы современного педагогического образования*. 2021; 71–2: 75–78.
13. Маланцева О.Д. «Буллинг» в школе. Что мы можем сделать? *Социальная педагогика*. 2007; № 4: 90–92.
14. Дашук И.Н., Николаев В.А., Дашук К.В. Профессиональная подготовка будущих социальных педагогов к предотвращению школьного буллинга. *Ученые записки Орловского государственного университета*. 2019; № 1: 217–222.
15. Долгоруков А.М. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения. Available at: http://www.evolkov.net/case/case.study.html

References

1. Kuchmezov R.A., Guzueva `E.R., Uzarhanova A.S. Teoreticheskie aspekty ispol'zovaniya kejs-metoda v usloviyah realizacii programm vysshego obrazovaniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; 71-1: 199-202.
2. Fedotova O.D. Uchebnye kejsy mezhdisciplinarnogo haraktera v sisteme professional'noj podgotovki buduschego pedagoga. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie*. 2021; № 4: 3-14.
3. Shvecova V.M. Didakticheskie vozmozhnosti sovremennyh kejs-tehnologij. *Nauka i obrazovanie*. 2021; T. 4, 3. Available at: http://opusmgau.ru/index.php/see/article/view/3965
4. Baryshnikova E.V. Professional'naya kompetentnost' buduschih pedagogov-psihologov: monografiya. Chelyabinsk: Izd-vo Yuzh.-Ural. gos. guman.-ped. un-ta, 2017.
5. Elagina V.S., Nemudraya E.Yu. Ispol'zovanie priemov i tehnologij refleksii v razvitii samostoyatel'nosti studentov, buduschih pedagogov. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2022; 2-1. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32197
6. Ajkina T.Yu. Metod kejsov v formirovanii kommunikativnoj kompetencii studentov. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta (TSPU Bulletin)*. 2013; 1(129): 58-60.
7. Bahtina A.S. Problema ispol'zovaniya kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Vestnik nauki Sibiri*. 2016; 2 (21): 23-30.
8. Ahmedova `E.M. Ispol'zovanie tehnologii kejs-stadi v obrazovatel'nom processe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; 2 (81): 312-313.
9. Muhamed'yarova Zh.U., Slivkina N.S. Kejs-tehnologii kak instrument tvorcheskogo myshleniya. *Nauka i real'nost'*. 2021; 4 (8): 150-152.
10. Grahov V.P., Kislyakova Yu.G., Simakova U.F. Deyatel'nostnyj podhod k usvoeniyu, ucheniyu i obucheniyu v vuze. *Fotinskie chteniya*. 2015; 2 (4): 7-12.
11. *Perehod k otkrytomu obrazovatel'nomu prostranstvu*: kollektivnaya monografiya. Pod red. G.N. Prozumentovoj. Tomsk: Izd-vo Tom. un-ta, 2005; Ch. 1.
12. Bystraj E.B., Belova L.A., Slabysheva A.V. Ispol'zovanie kejs-metoda v processe formirovaniya lichnostno-refleksivnoj kompetentnosti studentov. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2021; 71-2: 75-78.
13. Malanceva O.D. «Bulling» v shkole. Chto my mozhem sdelat'? *Social'naya pedagogika*. 2007; № 4: 90-92.
14. Dashuk I.N., Nikolaev V.A., Dashuk K.V. Professional'naya podgotovka buduschih social'nyh pedagogov k predotvrascheniyu shkol'nogo bullinga. *Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2019; № 1: 217-222.
15. Dolgorukov A.M. Metod case-study kak sovremennaya tehnologiya professional'no-orientirovannogo obucheniya. Available at: http://www.evolkov.net/case/case.study.html

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-196-199

***Mu Shuo**, postgraduate, Yelets State University of I.A. Bunin (Yelets, Russia), E-mail: marysmartmail@163.com*

INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES. The article analyzes in detail the content, structure and procedures for building individual achievements in the process of professional training of foreign students. The categories and methods in the field of professional development of the student in the context of individual achievements in the development of the student are clarified. Based on the implementation of the identified components, stages of pedagogical support are described, as well as significant criteria for the formation of individual trajectories of formation and professional development of students. The peculiarities of adaptation of foreign students in Russian universities in the context of individualization of study programs are noted. The materials of the article are based on an extensive and in-depth analysis of the historiography of Russian national and foreign studies in the field of professional development of students.

Key words: **professional development, individual trajectory, foreign students, motivation, propaedeutics, experiential learning methodology, soft competencies**

***Му Шуо**, аспирант, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, г. Елец, E-mail: marysmartmail@163.com*

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

В данной статье подробно анализируются содержание, структура и процедуры построения индивидуальных достижений в процессе профессионального обучения иностранных студентов. Уточнены категории и методы в области профессионального развития студента в контексте индивидуальных достижений. На основе реализации выявленных компонентов описаны этапы педагогического сопровождения, а также значимые критерии для формирования индивидуальных траекторий становления и профессионального развития обучающихся. Отмечены особенности адаптации иностранных студентов в российских вузах в условиях индивидуализации программ обучения. Материалы статьи базируются на обширном и глубоком анализе историографии отечественных и зарубежных исследований в области профессионального развития студентов.

Ключевые слова: **профессиональное развитие, индивидуальная траектория, иностранные студенты, мотивация, пропедевтика, методика обучения на опыте, мягкие компетенции**

Согласно официальным статистическим данным, в российских учреждениях высшего образования на начало 2024 года обучается более 355 тысяч иностранных студентов. В ближайшее десятилетие намечается тенденция увеличения их числа как минимум до 500 тысяч [1]. Статус иностранных студентов в российских вузах постепенно повышается. Это означает, что достаточно большое количество иностранных студентов смогут получить возможность личностного развития в российской системе высшего образования посредством своего профессионального и культурного становления. Высшее образование как вид профессионального образования является важнейшим образовательным этапом индивидуального развития студента и важным элементом становления его в качестве будущего специалиста. Для иностранных студентов получение высшего образования является не только профессиональным выбором, но и мировоззренческим изменением внутреннего мышления после преодоления проблем социальной и культурной адаптации. В этой связи изучение индивидуальной траектории профессионального развития иностранных студентов является достаточно актуальной проблемой педагогики высшей школы.

Цель исследования – определение основных составляющих индивидуальной траектории профессионального развития иностранных студентов в российских вузах. Цель исследования предполагает решение определенных задач: изучение историографии вопросов профессионального развития и индивидуализации образования в отечественных и зарубежных источниках; уточнение понятия индивидуальной траектории профессионального развития; выявление основных аспектов в определении содержания, структуры и последовательности реализации индивидуальных траекторий профессионального развития иностранных студентов в российских вузах.

Научная новизна исследования связана с определением основных этапов процесса подготовки иностранных студентов в российских вузах с позиции педагогической поддержки, в том числе и пропедевтического характера, их индивидуального сопровождения по методике обучения на опыте. Теоретическая значимость работы обеспечена историографическим анализом литературы, что позволяет систематизировать имеющийся опыт в вопросах профессионального становления иностранных студентов. Анализ имеющегося опыта организационного и содержательного характера позволил автору статьи определиться с практическими рекомендациями по формированию мягких компетенций soft skills в ходе разработки технологических карт, индивидуальных кейсов профессионального обучения иностранных студентов в российских вузах.

Согласно теории профессионального развития Дональда Сьюпера, период индивидуального роста обучающихся в возрасте от 15 до 24 лет связан с определением личностного пространства, разделен на Я-концепцию и накопление опыта. Профессиональное развитие личности в данной парадигме достигается путем прохождения обучающимися стадий профессиональной подготовки и профессиональной адаптации на различных уровнях квалификации: профориентация в школах, профессиональное обучение в колледжах и университетах. От того, как будут выполнены задачи по профориентации, зависит качество развития студентов на этапе построения их профессиональной карьеры. Поэтому организация и содержание пропедевтических курсов для иностранных студентов первого года обучения очень важна. От них во многом зависит профессиональное развитие будущих специалистов, прибывших на обучение в Россию из-за рубежа.

Достаточно полно проблема профессионального развития студентов рассмотрена в работах Э.Ф. Зеера и Л.И. Шумской. Авторы научных исследований считают, что профессиональное развитие должно быть связано с личностным ростом обучающихся в процессе их профессионально ориентированной деятельности. В монографиях указанных авторов отмечается, что достаточное значение должны иметь процессы самореализации обучающихся [2]. В качестве основного вида деятельности в период профессионального развития иностранные студенты должны приобретать навык, позволяющий проектировать свой жизненный путь, основанный на самосознании, правильности выбора и осознанности прохождения всех этапов обучения в высшей школе. Образование современных студентов, в том числе из-за рубежа, связано с «процессом регулирования личностного и профессионального развития через субъективные проявления мотиваций, ролевых тенденций, саморазвития и самообразования» [3]. В этой связи можно сделать умозаключение, что в основе профессионального развития студентов лежат субъект-субъектные отношения, в которых обучающийся является основным объектом учебной деятельности. Иностранные студенты должны получать возможность проектировать свой профессиональный путь развития, который будет востребован в социуме у себя на родине.

Именно по этой причине персонализация образования через построение индивидуальных траекторий профессионального развития иностранных студентов считается одним из наиболее перспективных форматов в их современном обучении. Неслучайно в Государственной программе РФ «Развитие образования» до 2030 года задача «развития индивидуальных методов обучения посредством установления индивидуальных образовательных траекторий» названа как одна из главных [1]. С одной стороны, в процессе ее решения учитывается потребность мирового рынка труда в высококвалифицированных специалистах, с другой стороны, указывается необходимость достижения личностного развития исполнителей социального заказа. Следует принимать во внимание, что каждый человек индивидуален с точки зрения приобретения профессиональных знаний, развития профессиональных способностей и уровня операционных навыков. Поэтому в высшей школе имеют место быть разные варианты построения траекторий профессионального развития студентов, в том числе и иностранных.

Во многом этим объясняется достаточно большое количество исследований по теме «индивидуальная траектория». Однако стоит отметить, что работы по проблеме индивидуальных траекторий профессионального развития студентов недостаточно систематизированы. Безусловно, имеющиеся исследования важны, но требуют продолжения, в том числе и с указанием особенностей обучения иностранных студентов в высшей школе.

Э.Ф. Зеер отмечал, что суть индивидуализированных образовательных траекторий состоит в том, что субъект сознательно и ответственно выбирает целевую позицию для реализации своего карьерного и образовательного потенциала в соответствии с устоявшимися ценностями, установками и жизненной смысловой ориентацией [4]. В тоже время И.А. Щербакова считает, что индивидуальные достижения студентов – это личностный путь студента, предоставляющий студентам возможность выбора наилучшего хода обучения, определения сложности учебных задач, реализации личностного потенциала на основе имеющихся способностей [5]. И.А. Юрловская под процессом индивидуальных достижений и развития понимает такие сферы, с которыми связаны саморазвитие, самообразование, формирование своего профессионального кредо [6]. А С.М. Бочкарева в работах рассматривает траектории обучения как «линию движения студента в развитии индивидуальной самости, имеющую свои уникальные особенности» [7].

Исследования В. Б. Веретенниковой процесса формирования и реализации траекторий профессионального развития рассмотрены в аспекте индивидуализации и разделены на четыре этапа: адаптации, реализации, операционализации, результативности.

1. Этап адаптации направлен на понимание студентами организационных и содержательных особенностей образовательной деятельности вуза. Взаимодействие преподавателей и студентов происходит посредством обязательных и факультативных курсов. Действия преподавателя: организовать предварительную диагностику для определения исходного уровня развития знаний, умений. Действия с обучающимися: диагностика посредством анкет, опросников в целях выявления их индивидуальных потребностей и интересов.

2. Этап реализации включает в себя помощь студентам в выборе расписания, режима занятий для реализации индивидуального плана.

3. Операционный этап осуществляется путем равноправного сотрудничества преподавателей и обучающихся для корректировки их индивидуального плана, систематического формирования всех необходимых способностей, обеспечения выполнения самостоятельной работы.

4. Результативный этап включает итоговую диагностику эффективности обучения, контроль качества реализации отдельных траекторий, учет результатов выполнения обучающимися профессиональных задач по установленным стандартам [8].

Учитывая сущность данных этапов, они должны стать нормой в оказании педагогической поддержки при построении траекторий профессионального индивидуального развития российских и иностранных студентов посредством разработки технологии занятий, технологических карт с алгоритмом последовательных действий. В дальнейшем такой дидактический материал может быть использован в профессиональных кейсах, в которых будет учитываться специфика обучения иностранных студентов. Указанное педагогическое сопровождение обучения позволит существенным образом сократить процесс адаптации иностранных студентов в российской высшей школе.

В работах И.Ф. Бережной впервые обоснована проблема, связанная с индивидуализацией профессионального развития будущих специалистов. Методика проектирования профессионального развития студентов в условиях индивидуализации обучения включает следующие этапы:

1. диагностика целей и ценностно-смыслового самоопределения траекторий профессионального развития студентов;

2. моделирование концепций и разработка моделей образовательного процесса, в котором предусмотрена индивидуальная траектория обучения;

3. технология реализации профессионального развития студентов на каждом этапе реализации индивидуальных траекторий;

4. рефлексия представления промежуточных и итоговых результатов;

5. стратегическое планирование через концепции, проекты [9].

На наш взгляд, данные умозаключения необходимо скорректировать добавлением обучающих действий пропедевтического характера. Особенно для вузов, в которых есть контингент иностранных студентов.

Если брать во внимание работы Р.Р. Аетдиновой, которая опирается на такие показатели индивидуальных траекторий профессионального развития студентов, как познавательные способности, осознанность выбора форм и методов обучения, творческий подход к решению теоретических и практических задач, то следует корректировать профессиональные компетенции. И развивать необходимо личностные мягкие компетенции, к которым относится мультикультурализм и освоение цифрового пространства вуза в учебной и профессиональной деятельности [10]. Выполнение всего перечисленного будет иметь большую результативность, если применить методику обучения на опыте. В этом случае предварительное знакомство с абитуриентами из-за рубежа с применением данной методики позволит существенным образом сократить период их адаптации в российской системе образования.

В.С. Третьякова, А.Е. Кайгородова особое внимание уделяют психологическому и педагогическому сопровождению индивидуальных образовательных маршрутов студентов. Они утверждают, что в сфере профессионального образования одним из способов структурирования траекторий образования и профессионального развития является технология поддержки со стороны наставников. Мы с этим согласны, так как основная цель тьютора – оказать иностранным студентам психологическую и педагогическую поддержку с учетом индивидуальных физических и психологических особенностей через адаптационные курсы, предлагаемые учебными заведениями на специальном оборудовании, тренажерах с лингвистическими программами [11].

Многие авторы в педагогических исследованиях подчеркивают, что «положительная учебная мотивация» является важным фактором построения индивидуальной траектории обучения. Мотивация названа движущей силой, побуждающей людей к действию на основе осознанных действий в обучении. Стоит отметить, что на положительную мотивацию обучения как на внутренний фактор влияют также внешние и внутренние факторы.

Выполненный нами историографический анализ исследований по проблеме индивидуализации обучения студентов позволяет сделать вывод о том, что немаловажную роль в таком формате профессиональной подготовки играют факторы личностного и средового характера. Именно они оказывают влияние на процесс профессионального развития и становления студентов. Но только обозначить этот факт недостаточно. Необходимо обратить внимание на разработку и использование в работе пропедевтических программ, в которых используется методика обучения на опыте. Именно такая методика позволяет выявить все положительные и проблемные аспекты иностранных студентов. Существенную роль в данном процессе играет средовой фактор, то есть социокультурная окружающая обучающихся среда до поступления в учреждения высшего образования РФ. Через «мягкие компетенции», так называемые компетенции soft skills, иностранные студенты смогут получить навыки, необходимые для развития творческого потенциала, готовности решать учебные задачи, связанные с личностным ростом. Они постепенно научатся управлять собой, своими способностями, необходимыми в креативной деятельности, и приобретут знания, практические навыки командной работы.

Сравнительный анализ имеющихся исследований позволил уточнить трактовку термина индивидуального обучения. Но в ней не учтены особенности подготовки иностранных студентов. В этой связи мы считаем, что понятие траектория профессионального обучения, а также профессиональное становление иностранных студентов как индивидов – это динамичная последовательность действий, формирующая личность будущего профессионала через созданную учебную социокультурную среду на основе пропедевтических программ и адаптированных педагогических технологий, связанных с обучением на опыте. Этот процесс неотделим от способности студентов к саморазвитию в ходе учебной профессиональной деятельности. По этой причине в нашем исследовании объектом изучения являются индивидуальные траектории профессионального развития иностранных студентов. Полагаем, что достаточно важным является то, что необходимо понимание возможностей образовательной организации для реализации личных потребностей студентов с учетом их национальных особенностей. Следует принимать во внимание и национальную идентичность, национальную культуру мышления, ценностные ориентации. Все это положительно скажется на социальной адаптации иностранных студентов в период обучения в российских вузах.

Обобщив и проанализировав психолого-педагогическую литературу, связанную с исследованием индивидуальных траекторий профессионального развития студентов в процессе высшего образования, мы констатировали факт, что проблема находится в состоянии изучения. Нам удалось выявить основные, но пока еще общие черты в определении содержания, структуры, развития и последовательности реализации индивидуальных траекторий развития иностранных студентов в российских вузах.

Мы обращаем внимание на то, что индивидуальная траектория профессионального развития – это путь личностного роста студента, в том числе из-за рубежа, в соответствии с его способностями, мотивацией, интересами и потребностями.

Формирование индивидуальной траектории профессионального становления базируется не только на общей образовательной траектории, но и зависит от личности и личностного потенциала обучающихся. И в этом случае большое значение имеют склонности и способности как имеющиеся, так и приобретенные или сформированные. Безусловно, необходима организация обучения пропедевтического характера, с учетом индивидуальных характеристик иностранных студентов. Различное их национальное происхождение, культура поведения, этнические привычки, идеология влияют на приобщение к российской образовательной культуре. Это требует внесения изменений в планы обучения, в том числе и индивидуального характера.

Немаловажную роль в процессе индивидуализации обучения иностранных студентов могут играть пропедевтические лингвистические программы. Это существенно поможет адаптироваться иностранным студентам к обучению и проживанию за рубежом, сформирует личные навыки в области «мягких компетенций». При условии постоянного внимания к такому алгоритму процесса обучения иностранных студентов с использованием методики обучения на опыте обеспечит положительную динамику в достижении результатов.

Образовательный процесс можно будет считать успешным при условии, если иностранные студенты начнут сознательно и целенаправленно проектировать собственные пути развития, которые заложены в обучающих технологических картах, кейсах, формирующих умения и профессиональные знания. Большое значение в методике обучения на опыте играют: эффективное управление образовательным процессом через учебные программы, творческие лекции, тренинги, социальные практики, корпоративные профессиональные стажировки, в которых учтены знания иностранных абитуриентов. Названные образовательные технологии носят не только обучающий, но и организационный характер. Именно они способствуют формированию профессиональных отношений преподавателей со студентами, при этом степень такого взаимодействия должна постоянно корректироваться. Педагогическая и психологическая поддержка процесса индивидуального обучения обеспечивает личностное развитие, личностное самовыражение и делает необратимым процесс достижения положительных результатов в профессиональном обучении иностранных студентов. Психологическая и педагогическая поддержка преподавателей создает условия для личностного самовыражения иностранных студентов в период всего процесса обучения и профессионального становления.

Библиографический список

1. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 г.* Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642. (с изменениями 29 марта 2019 г.). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/
2. Зеер Э.Ф. *Психология профессий:* учебное пособие для студентов вузов. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003.
3. Шумская Л.И. *Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации*. Диссертация … доктора психологических наук. Минск, 2005.
4. Зеер Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущем. *Профессиональное образование и рынок труда*. 2021; № 1 (44): 104–114.
5. Щербакова И.А. Определение индивидуальной траектории профессионального становления студентов как условие повышения эффективности их профессиональной подготовки. *Педагогическая наука и практика*. 2022; № 3 (37): 15–22.
6. Юрловская И.А. Индивидуальная траектория профессионального развития студентов как педагогическая проблема. *Сибирский педагогический журнал*. 2014; № 3: 126–129.
7. Бочкарева С.М. Методы, средства и технологии в тьюторском сопровождении индивидуальной траектории развития студента. *Педагогика и психология как ресурс развития современного общества:* сборник статей. 2010: 320–325.
8. Веретенникова В.Б. Модель проектирования индивидуальных образовательных траекторий студентов-будущих педагогов дошкольных организаций. *Концепт*. 2021; № 10: 19-35.
9. Бережная И.Ф. *Педагогическое проектирование индивидуальной траектории профессионального развития будущего специалиста.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2012.
10. Аетдинова Р.Р. Формирование индивидуальной траектории профессионального развития студента. *Современное педагогическое образование*. 2023; № 11: 250–253.
11. Третьякова В.С., Кайгородова А.Е. Новый образовательный формат профессионального становления: персонализированная образовательная траектория обучающегося. *Современная высшая школа: инновационный аспект*. 2021; Т. 13, № 1 (51): 10–21.

References

1. *Gosudarstvennaya programma Rossijskoj Federacii «Razvitie obrazovaniya» do 2030 g.* Utverzhdena postanovleniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 26 dekabrya 2017 g. № 1642. (s izmeneniyami 29 marta 2019 g.). Available at: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/
2. Zeer `E.F. *Psihologiya professij:* uchebnoe posobie dlya studentov vuzov. Moskva: Akademicheskij Proekt; Ekaterinburg: Delovaya kniga, 2003.
3. Shumskaya L.I. *Lichnostno-professional'noe stanovlenie studentov v processe vuzovskoj socializacii*. Dissertaciya … doktora psihologicheskih nauk. Minsk, 2005.
4. Zeer `E.F. Personalizirovannaya uchebnaya deyatel'nost' obuchayuschihsya kak faktor ih podgotovki k professional'nomu buduschem. *Professional'noe obrazovanie i rynok truda*. 2021; № 1 (44): 104-114.
5. Scherbakova I.A. Opredelenie individual'noj traektorii professional'nogo stanovleniya studentov kak uslovie povysheniya `effektivnosti ih professional'noj podgotovki. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2022; № 3 (37): 15-22.

6. Yurlovskaya I.A. Individual'naya traektoriya professional'nogo razvitiya studentov kak pedagogicheskaya problema. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2014; № 3: 126-129.
7. Bochkareva S.M. Metody, sredstva i tehnologii v t'yutorskom soprovozhdenii individual'noj traektorii razvitiya studenta. *Pedagogika i psihologiya kak resurs razvitiya sovremennogo obschestva:* sbornik statej. 2010: 320-325.
8. Veretennikova V.B. Model' proektirovaniya individual'nyh obrazovatel'nyh traektorij studentov-buduschih pedagogov doshkol'nyh organizacij. *Koncept*. 2021; № 10: 19-35.
9. Berezhnaya I.F. *Pedagogicheskoe proektirovanie individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya buduschego specialista.* Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2012.
10. Aetdinova R.R. Formirovanie individual'noj traektorii professional'nogo razvitiya studenta. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2023; № 11: 250-253.
11. Tret'yakova V.S., Kajgorodova A.E. Novyj obrazovatel'nyj format professional'nogo stanovleniya: personalizirovannaya obrazovatel'naya traektoriya obuchayuschegosya. *Sovremennaya vysshaya shkola: innovacionnyj aspekt*. 2021; T. 13, № 1 (51): 10-21.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-199-203

Safontseva N.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), Professor, Sedov Water Transport Institute, Branch of Ushakov State Maritime University, Southern Federal University (Rostov-on-Don, Russia), E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

AXIOLOGICAL PROFILE OF A MARINE UNIVERSITY CADET. The article is dedicated to substantiating the relevance of the axiologization of professional training of a modern specialist. The author focuses on the fact that the sustainable development of modern society requires a conceptual update of approaches to the formation of the value-semantic sphere of personality in the process of obtaining higher education. The survey conducted by the author clarifies the ideas of the cadets of the Maritime University about the professional, personal and social value of the higher education they receive. A comparative analysis of the requirements of the International STCW Convention for the professional competence of shipboard specialists allows the author to identify the general professional values of the crew-members of ships, due to the specifics of the practical activities of seafarers. A structural analysis of the general professional value attitudes of shipboard specialists and the results of the survey made it possible to identify the main components of the axiological profile of the cadet of the Maritime University. The author proposes an axiological profile of a marine university cadet, the main components of which are presented in the form of a cluster of triad values: personal, social and general professional. The author focuses on the fact that in order to implement the axiological approach in practice, the role of active teachers and mentors is important, who should be an example of a value attitude towards their country, profession and person. The conducted research may be of theoretical and practical importance, since its results can be used to make adjustments to the educational process aimed at creating spiritual and moral guidelines for cadets.

Key words: **axiologisation of professional training, values of higher education, maritime education, axiological profile of cadet, personal values, social values, general professional values**

Н.Ю. Сафонцева, *д-р пед. наук, канд. физ.-мат. наук, проф., Институт водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиал ФГБОУ ВО «Государственный морской университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова», ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», г. Ростов-на-Дону, E-mail: safontseva@iwtsedov.ru, nsafonceva@sfedu.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ КУРСАНТА МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Статья посвящена обоснованию актуальности аксиологизации профессиональной подготовки современного специалиста. Автор акцентирует внимание на том, что устойчивое развитие современного общества требует концептуального обновления подходов к формированию ценностно-смысловой сферы личности в процессе получения высшего образования. Проведенное автором анкетирование позволило выяснить представления курсантов морского университета о профессиональной, личностной и социальной ценности получаемого ими высшего образования. Сравнительный анализ требований Международной Конвенции о подготовке, дипломировании моряков и несении вахты к профессиональной компетентности судовых специалистов позволил автору выявить общепрофессиональные ценностные установки членов экипажей морских судов, обусловленные спецификой практической деятельности плавсостава. Структурный анализ общепрофессиональных ценностных установок судовых специалистов и результаты проведенного анкетирования позволили выделить основные компоненты аксиологического профиля курсанта морского университета. Автором предложен аксиологический профиль курсанта морского университета, основные компоненты которого представлены в виде кластера триады ценностей: личностных, социальных и общепрофессиональных. Автор акцентирует вниманием на том, что для реализации аксиологического подхода на практике важна роль действующих преподавателей и наставников, которые должны быть примером ценностного отношения к своей стране, профессии и человеку. Проведенное исследование представляет теоретическую и практическую значимость, поскольку его результаты могут быть использованы для внесения в учебно-воспитательный процесс корректив, направленных на создание духовно-нравственных ориентиров для курсантов морского вуза.

Ключевые слова: **аксиологизация профессиональной подготовки, ценности высшего образования, морское образование, аксиологический профиль курсанта, личностные ценности, социальные ценности, общепрофессиональные ценности**

На данном этапе социально-исторического развития общества молодое поколение сталкивается с новыми вызовами, потенциальными рисками и перспективными возможностями, которые делают актуальным пересмотр и адаптацию существующих ценностных ориентиров. Следствием осмысления множества различных факторов влияния на неокрепшую, до конца не сформировавшуюся личность молодого поколения, становится вывод о необходимости переосмысления традиционных духовно-нравственных ценностей [1; 2] и гибкости в формировании ценностно-смысловых установок молодежи [3]. Необходимым шагом для обеспечения гармоничного и устойчивого развития [4] как отдельных людей, так и общества в целом является концептуальное обновление подходов к формированию ценностно-смысловой сферы личности в процессе получения высшего образования [3; 5; 6].

Выделим лишь несколько причин, представляющихся наиболее существенными для обращения к аксиологической направленности образования: быстрота происходящих социально значимых изменений в обществе, связанная с глобализацией и миграцией населения [4]; многообразие культур и мировоззрений, требующее развития не только критического мышления, но и способности к эмпатии для понимания и принятия существующих различий [3]; доступность информации, определяющая риски возможных манипуляций сознанием человека [7] и, при ее токсичности, способствующая девальвации традиционных морально-нравственных принципов молодежи [8]; технические и технологические трансформации общества [9], изменяющие ценностные ориентиры жизнедеятельности человека [10]; индивидуализация, возрастание значимости личной идентичности и самовыражения, которые противопоставляются социальной ответственности «за свое собственное благополучие и благополучие социума» [10, с. 62].

Следует признать, что в настоящее время назрела необходимость возврата российского образования к личностно-ориентированному воспитанию [11] с опорой на ценностные основания российской культуры и ее достижений [12]. Этот вывод подтверждает необходимость переосмысления методологических основ формирования профессионально важных качеств обучающихся [6] и подчеркивает особую актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современного специалиста [5; 10; 13 – 15].

Между тем, анализируя содержание современных действующих федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), следует признать, что ценностный духовно-нравственный и воспитательный аспекты фактически исчезли из содержания высшего образования последних десятилетий. Прежде всего это обстоятельство касается более прагматических, технически ориентированных образовательных программ. Именно к таким относится укрупненная группа специальностей и направлений подготовки 26.00.00 «Техника и технологии кораблестроения и водного транспорта» (УГСН 26.00.00). Действительно, в соответствии со всеми ФГОС указанной УГСН 26.00.00 результаты обучения современных выпускников не предполагают демонстрации ценностно-ориентированных личностных качеств при проведении государственной итоговой аттестации. Данное обстоятельство позволяет сформулировать проблему, требующую более детального осмысления: насколько ценностные установки являются обязательными базовыми качествами личности при профессиональной подготовке будущих офицеров морского флота?

Целью настоящего исследования является осмысление ценностно-смысловых ориентаций флотских специалистов, детерминированное личностными установками, социальной значимостью и специфическими особенностями про-

фессиональной деятельности в области эксплуатации водного транспорта и транспортного оборудования.

Основными задачами исследования являются: выявление общепрофессиональных ценностных установок, выступающих основой профессиональной этики и морально-нравственной культуры членов экипажей морских судов [15 – 17; 21; 22]; выяснение у нынешних курсантов морского университета представлений о профессиональной, личностной и социальной ценности получаемого ими высшего образования; создание аксиологического профиля курсанта морского вуза, компоненты которого определяются личностными, социальными и общепрофессиональными ценностно-смысловыми установками.

Для решения поставленных задач использовались следующие методы: *сравнительный анализ* международных норм компетентности и стандартов поведения флотских специалистов разных уровней ответственности, прописанных в Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты (Конвенция ПДНВ) [18; 19], позволивший детерминировать общепрофессиональные ценностные установки плавсостава; проведенное *анкетирование* курсантов позволило количественно оценить значимость получения высшего морского образования и выявить существующие приоритеты их ценностных установок; *структурный анализ* полученных результатов сравнительного анализа и анкетирования и *кластерный анализ* оценки их взаимосвязей. Эти методы позволили выявить основные компоненты аксиологического профиля курсанта морского университета.

Представленный в исследовании аксиологический профиль курсанта морского университета обладает не только новизной, но и имеет принципиальную теоретическую значимость для осознания необходимости использования аксиологического подхода при реализации основных образовательных программ подготовки будущих членов экипажей морских судов. Осмысление результатов анкетирования курсантов позволило также выявить проблемные фокусы внимания для действующего профессорско-преподавательского состава, кураторов учебных групп и воспитателей учебных рот морских образовательных организаций. Результаты исследования имеют практическую значимость и могут быть использованы для внесения в учебно-воспитательный процесс корректив, направленных на создание духовно-нравственных ориентиров для курсантов, способных достойно представлять Россию в своей будущей профессиональной деятельности.

Переходя к анализу требований к профессиональной компетентности членов экипажей морских судов [19], детерминирующих их профессиональные ценности, заметим, что существует специфика образовательных программ внутри УГСН 26.00.00. В данной группе можно выделить специальности и направления, которые готовят специалистов в области судовождения, управления водным транспортом и гидрографического обеспечения судоходства, в области эксплуатации судовых энергетических установок, судового электромеханического оборудования и средств автоматики и т.д. Не вдаваясь в узкую конкретизацию сугубо профессиональной компетентности и личностных качеств, необходимых для последующего карьерного роста будущих инженеров-судоводителей, инженеров-механиков, инженеров-электромехаников, флотских управленцев, гидрографов и т.д., выделим основные общепрофессионально значимые ценностные установки [15; 16; 21; 22].

Прежде всего отметим, что обучение по образовательным программам подготовки членов экипажей морских судов предоставляет курсантам возможность международного карьерного роста. Потенциальная возможность профессиональной деятельности в «смешанных» судовых экипажах требует серьезной подготовки к толерантному *межкультурному взаимодействию.* Возможность появления представителей разных стран мира в качестве членов экипажа морского судна предполагает наличие у любого судового специалиста готовности к толерантному восприятию расовых, этнических, религиозных, политических и т.д. различий; открытости к восприятию других культур и инокультурных ценностей. Флотский специалист должен быть *носителем нравственности, культуры и традиций* своей страны и достойно представлять Россию на международном уровне, демонстрируя приверженность общечеловеческим ценностям и морально-этические нормы поведения в профессиональной и личной жизни [16; 17; 20]. При проявлении своей национальной идентичности знать культурные традиции других стран и народов, быть воспитанным в уважении к разнообразию и особенностям других членов судового экипажа.

Основной ценностью в области эксплуатации морского транспорта является *сохранение человеческой жизни* на море [21; 22]. По этой причине в Конвенции ПДНВ прописаны основные требования, касающиеся поведения и действий человека в аварийных ситуациях на судне, охраны труда судового специалиста и безопасности его жизнедеятельности, элементарных навыков медицинского ухода и выживания на море [19].

В связи с этим «курсанты любого уровня образования овладевают минимальными стандартами компетентности в области способов личного выживания, противопожарной безопасности и борьбы с пожаром, элементарной первой помощи, личной безопасности и общественных обязанностей. Без овладения указанными стандартами компетентности по обязательному требованию Конвенция ПДНВ невозможно нахождение человека на судне даже в статусе кадета-практиканта» [23, с. 12].

Основным условием *безопасности судоходства* и успешности профессиональной деятельности плавсостава является эффективный коллективный труд [21]. Умение работать в команде, взаимопомощь и взаимовыручка, взаимозаменяемость, осознание значимости собственной трудовой деятельности и ценности ее вклада в общее дело, *коллективная ответственность* за успехи и допущенные промахи являются базовыми ценностями личности в суровых, не всегда предсказуемых условиях водной стихии.

При этом специфические условия общения, взаимодействия и профессиональной деятельности в ограниченном пространстве судна на протяжении длительного времени трудового контракта (4 – 6 месяцев и более), круглосуточного пребывания в неизменном и малочисленном коллективе могут привести ко всевозможным конфликтным ситуациям. При этом возможность принятия решений в условиях стресса не должна влиять на способность судового специалиста владеть ситуацией, идентифицировать риски возникновения опасности, прогнозировать сценарии развития и управлять ими [22].

Для формирования способности к анализу и разрешению проблемных ситуаций в будущей профессиональной деятельности, курсанты должны овладеть знаниями об индивидуально-психологических особенностях личности; способами адекватного оценивания собственного психического состояния и простейшими приемами психической саморегуляции; психологическими основами управления судовым экипажем; способами оценивания межличностных отношений и разрешения конфликтных ситуаций на борту судна; понимать специфику осуществления управленческих функций в экстремальных условиях аварийной ситуации. Опыт интеллектуальной деятельности и умение применять полученные знания в повседневной практике, приобретенные выпускником морской образовательной организации в процессе обучения, являются необходимыми условиями для эффективной организации и *руководства работой команды*, выработки командной стратегии для достижения поставленной цели [17; 21].

Необходимость *сохранности имущества* судна и перевозимых грузов предъявляет особые требования к безопасности судоходства, для чего необходимо соблюдение правил гигиены труда и мер предосторожности, содействие безопасной эксплуатации судовых машин и механизмов, их техническому обслуживанию и ремонту на судне [21; 22].

Поддержание судна в мореходном состоянии, использование спасательных средств и иные действия при авариях на судне, а также представление о действиях личного состава при получении сигнала бедствия на море являются залогом безопасности профессиональной деятельности члена экипажа морского судна, сохранности имущества и экологической безопасности [21; 22].

Вопросы *безопасности и экологии* судоходства являются общемировыми проблемами. По этой причине обеспечение выполнения требований по предотвращению загрязнения морской окружающей среды является не только выполнением международного законодательства в сфере морских перевозок, но и служит условием сохранения морской среды обитания и ее биологического разнообразия. Экологическая осведомленность способствует осознанию курсантами понимания ответственности судового специалиста за предотвращение глобальных техногенных катастроф, создающих угрозу не только флоре и фауне мирового океана, но и цивилизации в целом. В связи с этим воспитание ценностных установок экологической безопасности должно способствовать не только устойчивому потреблению океанских ресурсов, но и комфортному взаимодействию человека с природой.

Таким образом, сравнительный анализ требований к профессиональной компетентности членов экипажей морских судов, прописанных в Конвенции ПДНВ для различных уровней ответственности плавсостава [23], позволил выявить существование общепрофессиональных ценностных установок флотских специалистов вне зависимости от уровня их подготовки и занимаемой должности на судне.

Наличие общепрофессиональных ценностных установок флотских специалистов подтверждает необходимость применения аксиологического подхода в практике обучения и воспитания курсантов морской образовательной организации, который должен способствовать формированию у них ответственной жизненной позиции, этической готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей и поведению офицера морского флота, соответствующему высоким ценностным установкам [1; 16]. Следует отметить, что для реализации аксиологического подхода на практике важна роль действующих преподавателей и наставников, которые должны быть примером ценностного отношения к своей стране, профессии и человеку [9].

Для понимания ценностных приоритетов будущих выпускников морских образовательных организаций представляет интерес взгляд нынешних курсантов морского университета на ценности получаемого ими высшего образования. В качестве диагностического инструментария использовалась авторская анкета, представленная в [14]. С помощью нее был проведен опрос курсантов 2-го и 4-го курсов плавательных специальностей Института водного транспорта имени Г.Я. Седова – филиала ФГБОУ ВО «Государственный университет имени адмирала Ф.Ф. Ушакова».

Общее количество опрошенных составило 53 человека. Безусловно, данная выборка не является репрезентативной и по ее результатам невозможно сформулировать окончательные выводы о ценностно-смысловой сфере нынешних курсантов. Однако проведенный опрос позволил обозначить основные проблемные области в учебно-воспитательной работе и внеучебной деятельности в образовательных организациях данного профиля, а также составить представ-

ление о личностных и социальных ценностях как компонентах аксиологического профиля курсанта морского университета.

Опрос показывает, что подавляющее большинство (83,33%) видит приоритетную ценность при получении высшего образования в успешном карьерном росте, формировании профессиональной компетентности (63,33%) и конкурентоспособности 60%, а также в возможности получения квалификации, востребованной на рынке труда (50%). При этом 83,33% опрошенных считают ценным для себя практикоориентированность образовательного процесса, отмечая, что она формирует профессиональную компетентность выпускника и способности применять полученные знания на практике. Это обстоятельство считают важным для успешного трудоустройства и развития своей карьеры после получения высшего образования 56,67% респондентов.

Такой выбор ответов позволяет экспериментально подтвердить ориентацию курсантов морской образовательной организации на дальнейшую профессиональную самореализацию [15], в основе которой находятся личностные ценности, определяющие социальную значимость личности [13].

Преломляя через *социальные ценности,* связанные с расширением круга общения (63,33%), сотрудничества и коммуникации (56,67%), а также коллективного взаимодействия (36,67%), более половины курсантов (57%) оказались способны оценить *личностную значимость* для них ценности получения высшего образования для разрешения любых возникающих жизненных и профессиональных задач. При этом наравне с овладением новыми компетенциями выделяется приобретение уверенности в себе и собственных способностях, что отметили 30% респондентов.

Для 40% опрошенных значимой ценностью является возможность открытого самовыражения, еще 33,33% голосуют за активное участие в проектах, исследованиях и дискуссиях, при этом 30% курсантов сами стремятся к понятийному усвоению изучаемого материала. Для пятой части (20%) опрошенных ценностью служит расширение интеллектуального и культурного кругозора. Такие количественные результаты свидетельствуют о наличии внутренней мотивации у курсантов и их готовности к познавательной активности.

Это обстоятельство должно использоваться профессорско-преподавательским составом для максимальной эффективности образовательного процесса, повышения качества образования, индикатором которого служит успеваемость обучающихся. Однако условием для достижения этих целей является обязательное наличие профессиональной компетентности самих действующих преподавателей [18; 23].

При этом 50% опрошенных отмечают, что для саморазвития имеют значение не только образование, но и многие другие внешние и внутренние факторы, а 30% констатируют однозначную значимость образования для развития их личности и самосовершенствования.

Такое же количество (30%) отмечают, что образование помогает им познать себя и раскрыть собственные таланты, строя при этом гармоничные взаимоотношения с окружающими.

Почти четверть опрошенных (23,33%) утверждают, что образование позволяет им оказывать большее влияние на свою жизнь и достигать поставленных целей на основе развития интеллектуальных и творческих способностей.

Выделяя базовые общечеловеческие ценности, не может не радовать выявленное у более половины нынешней молодежи развитие упорства и целеустремленности (53,33%) в достижении личных целей и успеха в будущем, несмотря на наличие желания быть лучшим в учении только у 23,33% опрошенных.

Трудолюбие в познании чего-то нового отмечают у себя более четверти опрошенных 26,67%, при этом трудолюбие как необходимое качество для личной и профессиональной успешности выделяют 36,67%.

Формирование ответственности за свои слова и поступки в процессе получения образования отмечают у себя 46,67%.

Самостоятельность в решении поставленных учебных задач готовы продемонстрировать около 40% курсантов. 33,33% отмечают свою готовность как к самостоятельному выполнению поставленной задачи, так и к работе в коллективе. Почти четверть (23,33%) наслаждаются возможностью самостоятельно изучать новые и интересные темы и приходить к собственным выводам.

Курсанты отмечают высокое значение эмоционального и психологического комфорта: для создания положительной атмосферы в учебной среде (40%); для концентрации внимания и стрессоустойчивости (30%). Соблюдение морально-этических норм в образовательном процессе выделили 40% курсантов в качестве основы для развития сознательности и ответственности.

Несмотря на существующее мнение об отсутствии смысла у молодых людей в проявлении общественной активности, около четверти курсантов демонстрируют свою готовность к целенаправленной активной жизненной позиции, которая способствует формированию устойчивых социальных связей.

При этом половина опрошенных готова к внеучебной деятельности как способу развития разносторонности личности и обеспечения насыщенности студенческой жизни. Эту готовность, несомненно, должны использовать должностные лица, отвечающие за воспитательную работу и молодежную политику в морской образовательной организации, тем более что 40% молодых людей готовы расширять свой кругозор и интересоваться чем-то новым не только в профессиональной сфере.

Поводом для дополнительной концентрации усилий данной категории должностных лиц должно служить мнение 43,33% опрошенных, что участие в общественно-политической сфере не является задачей образования. При этом более половины опрошенных утверждают, что в образовательной организации существуют условия и необходимая информация для развития осознанного интереса и участия в общественной и политической жизни страны.

Из ответов на 16 вопрос анкеты [14] ожидаемо следует, что базовые ценностные установки, в том числе связанные с ориентацией на получение высшего образования, следует искать в семье.

Вдохновляет приоритетное мнение об оценивании оплаты за обучение как инвестиции в свое личное и профессиональное развитие, способствующее повышению самооценки и уверенности в себе, а не просто приравнивание образования к любой услуге, имеющей стоимостной эквивалент.

Радует положительная тенденция изменения ценностных установок личности в процессе получения образования, связанная с осознанием важности, необходимости новых знаний и ценности получаемой информации, а также появлением открытости для новых людей. Однако тревожит тот факт, что значимое количество опрошенных (около четверти) считают получение высшего образования бессмысленным, не рассматривая его как особую ценность. Это требует дополнительного пристального внимания и усиленной работы в гуманитарной сфере, подтверждая необходимость аксиологизации морского образования [5; 10; 12 – 15].

Оценивая значение непрерывного образования и самообразования после получения высшего образования, молодые люди, прежде всего, отмечают расширение профессионального кругозора как условия повышения конкурентоспособности на рынке труда (40%). Однако более 50% в сумме отмечают *личностную ценность* образования, понимая значимость развития личности, ее лидерских качеств и креативного мышления, разносторонности с открывающимися новыми возможностями для достижения успеха не только в профессиональной деятельности, но и личной жизни.

Заметим также, что несмотря на специфику будущей профессиональной деятельности, предполагающей работу выпускников в смешанных судовых экипажах, ценностная значимость толерантного отношения к различным культурам, инокультурным ценностям, готовность к встрече с другими культурами и иными мнениями, не находятся в фокусе внимания и приоритетов курсантов морской образовательной организации. Этот факт, без сомнения, указывает на необходимость корректирующих действий в учебно-воспитательном процессе и подтверждает важность осуществления аксиологического подхода в морском образовании, направленном на формирование ценностно-смысловых ориентиров курсантов.

Итогом осмысления общепрофессиональных ценностей и ценностно-смысловой сферы личности при получении высшего образования в морской образовательной организации является аксиологический профиль курсанта морского университета (Табл. 1).

Для представления компонент профиля использован кластерный подход, отражающий сущность высшего образования в виде кластера триады ценностей: личностных, социальных и профессиональных [13]. Следует напомнить, что кластерный подход отражает наличие взаимосвязей между различными компонентами системы, но, как было показано ранее [13], в основе иерархической структуры ценностей находятся личностные ценности, предопределяющие социальные и профессиональные ценностно-смысловые установки.

Особенностями аксиологического профиля курсанта морского университета являются: ранжирование ценностных установок будущих офицеров морского флота в кластерах личностных и социальных ценностей в соответствии с количественными показателями их значимости, полученными по результатам проведенного анкетирования; ценностные установки поставлены в соответствие целевым установкам получения высшего морского образования.

В заключение отметим, что сравнительный анализ требований к профессиональной компетентности членов экипажей морских судов [23] позволил сфокусировать внимание на общепрофессиональных ценностных установках флотских специалистов и выявить соответствующие компоненты аксиологического профиля курсанта морского вуза. Анкетирование нынешних курсантов морского университета позволило сформулировать основные выводы, связанные с пониманием личностной и социальной ценности получаемого ими высшего морского образования, а также дать прогностические оценки в необходимости использования аксиологического подхода в образовательной практике морских вузов. Анализ общепрофессиональных значимых ценностных установок судовых специалистов и результаты проведенного анкетирования позволили выделить основные компоненты аксиологического профиля курсанта морского университета.

Подводя итоги исследования, заметим, что ценностно-смысловые ориентации флотских специалистов обусловлены спецификой их профессиональной деятельности, связаны с особенностями личных переживаний и культуры морского мирового сообщества, которые определяют уникальность образа жизни действующего плавсостава.

Помня о том, что ценностные установки могут различаться у разных людей, следует признать, что предложенный аксиологический профиль курсанта морского университета может служить базовым ценностным ориентиром для профессиональной педагогической деятельности наставников и профессорско-препо-

Таблица 1

Аксиологический профиль курсанта морского университета

Целевая установка	*Ценностная установка*	*Кластер ценностей*
Получение высшего образования	успешный карьерный рост, формирование профессиональной компетентности и конкурентоспособность на рынке труда	Личностные ценности
	разрешение любых возникающих жизненных и профессиональных задач	
	расширение интеллектуального и культурного кругозора	
	возможность открытого самовыражения	
	познание себя, раскрытие собственных талантов и самосовершенствование	
	развитие интеллектуальных и творческих способностей	
Формирование личностных качеств	развитие упорства и целеустремленности	
	развитие лидерских качеств личности, креативного мышления, разносторонности	
	развитие ответственности за слова и поступки	
	развитие самостоятельности	
	развитие сознательности и ответственности за порученное дело	
	развитие трудолюбия	
	развитие уверенности в себе и собственных способностях	
Формирование коммуникативных и социальных связей	расширение круга общения и коммуникации	Социальные ценности
	коллективное взаимодействие и сотрудничество	
	стрессоустойчивость и разрешение конфликтных ситуаций	
	готовность к демонстрации целенаправленной активной жизненной позиции	
Формирование готовности к межкультурному взаимодействию	умение работать в международной и мультикультурной среде, не теряя национальной идентичности, уважать культурные традиции других стран и народов, быть толерантным к этническим, религиозным и т.д. особенностям других членов судового экипажа	Общепрофессиональные ценности
Формирование профессиональной компетентности	обладание глубокими знаниями и владение их практическим применением для эффективного выполнения профессиональных обязанностей	
	расширение профессионального кругозора, желание непрерывно учиться новому, быть готовым к изменениям и открытым для инноваций	
	умение работать в команде, взаимопомощь и взаимовыручка, взаимозаменяемость, осознание значимости собственной трудовой деятельности и ценности ее вклада в общее дело, коллективная ответственность за успехи и допущенные промахи	
Формирование готовности к сохранению человеческой жизни на море	строгое соблюдение всех правил, норм и мер предосторожности для охраны труда судового специалиста и безопасности его жизнедеятельности на судне	
	владение элементарными навыками медицинского ухода и выживания на море	
Формирование готовности к сохранности имущества судна и перевозимых грузов	представление о поведении личного состава при получении сигнала бедствия, использование спасательных средств и иные действия при аварийных ситуациях на судне	
Формирование готовности к безопасному судоходству	поддержание судна в мореходном состоянии, содействие безопасной эксплуатации судовых машин и механизмов, их техническому обслуживанию и ремонту на судне	
Воспитание экологической ответственности	забота об окружающей среде, оптимизация использования океанских природных ресурсов, комфортное взаимодействие человека с природой в процессе эксплуатации морского транспорта	

давательского состава морских образовательных организаций. Море требует не только высокого уровня профессиональных знаний и постоянного саморазвития, но и особых ценностно-смысловых установок, формировать которые необходимо уже в стенах морской образовательной организации. Только в этом случае романтика морской жизни и эмоциональное ощущение свободы в сознании нынешних мальчишек трансформируются в серьезную истинно мужскую профессиональную деятельность с осознанием личной ответственности не только за свое благополучие, но и благополучие окружающего мира.

Библиографический список

1. Мамалова Х.Э., Абдулазимова Т.Х. Духовно-нравственное развитие молодого поколения. *Мир науки, культуры, образования.* 2019; № 2 (75): 61–63.
2. Томилин А.Н., Касимова Н.С. Сущностные основы формирования духовно-нравственной культуры студенческой молодежи. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 1 (104): 246–248.
3. Кузнецова Е.В. Актуальность проблемы реализации духовно-нравственного воспитания в высшей школе // *Дискуссия.* 2017; № 9 (83): 85–89.
4. Иванова С.В., Иванов О.Б. Устойчивое развитие в неустойчивом мире: образовательный аспект. *Ценности и смыслы.* 2021; № 3 (73): 6–26.
5. Рыжова Н.И., Башмакова Н.И., Громова О.Н. Актуальность аксиологизации профессиональной подготовки современных специалистов в условиях трансформации ценностей. *Наука и Школа.* 2016; № 1: 37–46.
6. Бирюкова Ю.Н., Лесных Ю.Г., Аванесова Т.П. К анализу методологических основ формирования профессионально важных качеств у обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 25–28.
7. Пономарева Е.Ю. Искусственный интеллект: как новые технологии внедряются в сферу психического здоровья студентов высшего учебного заведения // *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; Т. 77 (1): 326–330.
8. Иванов О.Б., Иванова С.В. Нравственно-гуманистический кризис в информационную эпоху. *Ценности и смыслы.* 2020; № 3 (67): 6–22.
9. Пелевин С.И. Ценностные ориентиры технологического и технического развития общества. *Ценности и смыслы.* 2021; № 1 (71): 92–102.
10. Тимофеева С.В. Аксиологический подход в образовании – наиважнейший фактор воспитания духовного и творческого начал в личности. *Вестник КрасГАУ.* 2009; № 3: 251–257.
11. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания. *Педагогика.* 1995; № 4: 44–53.
12. Каменная Е.О., Коноплева Н.А. Образование как базовая ценность российской культуры: история и современность. *Ценности и смыслы.* 2022; № 2 (78): 146–160.
13. Сафонцева Н.Ю. К вопросу о необходимости аксиологизации высшего образования. *Ценности и смыслы.* 2023; № 6 (88): 72–87.
14. Сафонцева Н.Ю. К вопросу о необходимости аксиологизации высшего образования (продолжение, начало № 6 – 2023 г. *Ценности и смыслы.* 2024; № 1 (89): 43–61.
15. Байбаков Р.А., Томилин А.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной направленности у курсантов морского вуза на основе аксиологического подхода. *Мир науки, культуры, образования.* 2020; № 1 (80): 105–107.
16. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Особенности моделирования процесса патриотического воспитания курсантов морского вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2021; № 2 (87): 108–110.

17. Томилин А.Н. Моделирование формирования лидерских качеств у курсантов морского вуза в процессе учебно-воспитательной деятельности // *Вестник государственного морского университета имени адмирала Ф.Ф. Ушакова*. 2023; № 2 (43): 169–172.
18. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Проектирование основных образовательных программ с учётом требований профессиональных стандартов деятельности (на примере морской образовательной организации). *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 1 (92): 56–60.
19. *Конвенция ПДНВ и Кодекс ПДНВ.* Лондон: Международная морская организация, 2017.
20. Томилин А.Н., Томилина С.Н., Хекерт Н.Е. Стратегия развития самовоспитания, самосовершенствования учащейся молодежью своих патриотических качеств. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 80–84.
21. Туктаров Р.Р., Томилин А.Н., Кондратьев С.И., Хекерт Е.В. Система подготовки морского специалиста к обеспечению личной безопасности на судне и сохранению жизни на море. *Эксплуатация морского транспорта.* 2021; № 2 (99): 11–17.
22. Томилин А.Н., Панькина С.И., Томилина С.Н., Дорофеев А.М., Дорофеев Е.М. К вопросу о понимании сущности человеческого фактора членами экипажа судна и их предрасположенности к созданию аварийной ситуации. *Эксплуатация морского транспорта*. 2022; № 2 (103): 50–55.
23. Сафонцева Н.Ю., Лутков С.А. Особенности реализации проектного обучения в морских образовательных организациях. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 1 (98): 36–42.

References

1. Mamalova H.`E., Abdulazimova T.H. Duhovno-nravstvennoe razvitie molodogo pokoleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2019; № 2 (75): 61-63.
2. Tomilin A.N., Kasimova N.S. Suschnostnye osnovy formirovaniya duhovno-nravstvennoj kul'tury studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 246-248.
3. Kuznecova E.V. Aktual'nost' problemy realizacii duhovno-nravstvennogo vospitaniya v vysshej shkole // *Diskussiya*. 2017; № 9 (83): 85-89.
4. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Ustojchivoe razvitie v neustojchivom mire: obrazovatel'nyj aspekt. *Cennosti i smysly*. 2021; № 3 (73): 6-26.
5. Ryzhova N.I., Bashmakova N.I., Gromova O.N. Aktual'nost' aksiologizacii professional'noj podgotovki sovremennyh specialistov v usloviyah transformacii cennostej. *Nauka i Shkola.* 2016; № 1: 37-46.
6. Biryukova Yu.N., Lesnyh Yu.G., Avanesova T.P. K analizu metodologicheskih osnov formirovaniya professional'no vazhnyh kachestv u obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 25-28.
7. Ponomareva E.Yu. Iskusstvennyj intellekt: kak novye tehnologii vnedryayutsya v sferu psihicheskogo zdorov'ya studentov vysshego uchebnogo zavedeniya // *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2022; T. 77 (1): 326-330.
8. Ivanov O.B., Ivanova S.V. Nravstvenno-gumanisticheskij krizis v informacionnuyu `epohu. *Cennosti i smysly*. 2020; № 3 (67): 6-22.
9. Pelevin S.I. Cennostnye orientiry tehnologicheskogo i tehnicheskogo razvitiya obschestva. *Cennosti i smysly*. 2021; № 1 (71): 92-102.
10. Timofeeva S.V. Aksiologicheskij podhod v obrazovanii – naivazhnejshij faktor vospitaniya duhovnogo i tvorcheskogo nachal v lichnosti. *Vestnik KrasGAU.* 2009; № 3: 251-257.
11. Bondarevskaya E.V. Cennostnye osnovaniya lichnostno-orientirovannogo vospitaniya. *Pedagogika.* 1995; № 4: 44-53.
12. Kamennaya E.O., Konopleva N.A. Obrazovanie kak bazovaya cennost' rossijskoj kul'tury: istoriya i sovremennost'. *Cennosti i smysly*. 2022; № 2 (78): 146-160.
13. Safonceva N.Yu. K voprosu o neobhodimosti aksiologizacii vysshego obrazovaniya. *Cennosti i smysly.* 2023; № 6 (88): 72-87.
14. Safonceva N.Yu. K voprosu o neobhodimosti aksiologizacii vysshego obrazovaniya (prodolzhenie, nachalo № 6 – 2023 g. *Cennosti i smysly*. 2024; № 1 (89): 43-61.
15. Bajbakov R.A., Tomilin A.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj napravlennosti u kursantov morskogo vuza na osnove aksiologicheskogo podhoda. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2020; № 1 (80): 105-107.
16. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Osobennosti modelirovaniya processa patrioticheskogo vospitaniya kursantov morskogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2021; № 2 (87): 108-110.
17. Tomilin A.N. Modelirovanie formirovaniya liderskih kachestv u kursantov morskogo vuza v processe uchebno-vospitatel'noj deyatel'nosti // *Vestnik gosudarstvennogo morskogo universiteta imeni admirala F.F. Ushakova.* 2023; № 2 (43): 169-172.
18. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. Proektirovanie osnovnyh obrazovatel'nyh programm s uchetom trebovanij professional'nyh standartov deyatel'nosti (na primere morskoj obrazovatel'noj organizacii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2022; № 1 (92): 56-60.
19. *Konvenciya PDNV i Kodeks PDNV.* London: Mezhdunarodnaya morskaya organizaciya, 2017.
20. Tomilin A.N., Tomilina S.N., Hekert N.E. Strategiya razvitiya samovospitaniya, samosovershenstvovaniya uchaschejsya molodezh'yu svoih patrioticheskih kachestv. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 80-84.
21. Tuktarov R.R., Tomilin A.N., Kondrat'ev S.I., Hekert E.V. Sistema podgotovki morskogo specialista k obespecheniyu lichnoj bezopasnosti na sudne i sohraneniyu zhizni na more. *`Ekspluataciya morskogo transporta.* 2021; № 2 (99): 11-17.
22. Tomilin A.N., Pan'kina S.I., Tomilina S.N., Dorofeev A.M., Dorofeev E.M. K voprosu o ponimanii suschnosti chelovecheskogo faktora chlenami `ekipazha sudna i ih predraspolozhennosti k sozdaniyu avarijnoj situacii. *`Ekspluataciya morskogo transporta*. 2022; № 2 (103): 50-55.
23. Safonceva N.Yu., Lutkov S.A. Osobennosti realizacii proektnogo obucheniya v morskih obrazovatel'nyh organizaciyah. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 1 (98): 36-42.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-203-206

Parnikova G.M., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: allerigor@yandex.ru*
Dyachkovskaya V.G., *senior teacher, M.K. Ammosov North-Eastern Federal University (Yakutsk, Russia), E-mail: vildjach@yandex.ru*

MODERN APPROACHES TO TEACHING TRANSLATION TO LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS. The article focuses on modern approaches to teaching translation to students of linguistic universities in Russia. The relevance of the topic is based on the fact that the demand for qualified specialists capable of performing high-quality translation, providing professional interpretation and translation services remains high. The peculiarities that have been developed in the Republic of Sakha (Yakutia) in teaching translation to student translators are highlighted. The authors note that the experience of teaching translation to future translators in conditions of the ethnical region shows that at present there is a contradiction at the socio-pedagogical level between society's demand for translator training in the current political and socio-economic situation and the existing practice of training such specialists in the Republic of Sakha (Yakutia) in conditions of modern geopolitical challenges. In order to identify current trends in the research area under consideration, a review of dissertation studies on translation training in the recent period is carried out.

Key words: **translation training, linguistic university, translation training, translation skill, translation student, modern approaches to translator training, Republic of Sakha (Yakutia)**

Г.М. Парникова, *д-р пед. наук, зав. каф., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: allerigor@yandex.ru*
В.Г. Дьячковская, *ст. преп., ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова», г. Якутск, E-mail: vildjach@yandex.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

В статье рассматриваются современные подходы к обучению переводу студентов лингвистических вузов в России. Актуальность темы обосновывается тем, что потребность в квалифицированных кадрах, способных осуществлять качественный перевод, предоставлять профессиональные услуги по устному и письменному переводу остается высокой. Выделяются особенности, которые сложились в Республике Саха (Якутия) в обучении письменному переводу студентов-переводчиков. Авторы отмечают, что опыт преподавания письменного перевода будущим переводчикам в условиях национального региона показывает, что в настоящее время существует противоречие на социально-педагогическом уровне между потребностью общества на подготовку переводчиков

в текущей политической и социально-экономической ситуации и существующей практикой подготовки таких специалистов в Республике Саха (Якутия) в условиях современных геополитических вызовов. Для выявления текущих тенденции в рассматриваемой научной области выполнен обзор диссертационных исследований, посвященных обучению переводческой деятельности за последний период.

Ключевые слова: **обучение письменному переводу, лингвистический вуз, подготовка переводчиков, навык перевода, студент-переводчик, современные подходы к обучению переводчиков, Республика Саха (Якутия)**

Опытно-экспериментальная работа по обучению студентов лингвистических направлений подготовки письменному переводу организована в головном вузе Республики Саха (Якутия) – Северо-Восточном федеральном университете, территориально расположенном в г. Якутске. Актуальность исследования продиктована необходимостью подготовки специалистов со знанием иностранных языков, включая восточные, ввиду выгодного геостратегического положения северного региона. Английский язык по-прежнему остается ведущим языком коммуникации с иностранными государствами. Географическая близость республики к странам Азиатско-Тихоокеанского региона и стремительно меняющаяся геополитическая обстановка акутализируют вопросы подготовки высококвалифицированных кадров со знанием английского и китайского языков.

Цель исследования – разработать и апробировать на практике методику обучения студентов умениям письменного перевода, учитывая запрос региона и специфические особенности обучающихся из числа коренных народов республики. Задачи исследования заключаются в том, чтобы изучить и сделать описание текущей ситуации в Республике Саха (Якутия) в отношении обучения будущих переводчиков письменному переводу; сформулировать научно-теоретические основы обучения письменного перевода с учетом региональных особенностей; разработать методику преподавания письменного перевода студентам-лингвистам; провести опытно-экспериментальную работу для апробации методики. Научная новизна состоит в доказанности эффективности методики, способствующей качественным и количественным изменениям процесса обучения писменному переводу. Теоретическая значимость работы заключается в описании, систематизации и классификации данных особенностей, оказывающих существенное влияние на вузовский образовательный процесс и взаимодействие его субъектов. Практическая значимость исследования состоит в организации учебных занятий с включением авторской методики, выработке методических рекомендаций для преподавателей вуза и заинтересованных сторон, разработке учебно-методических пособий и другого дидактического материала.

Переводческое образование ведет свою историю в Республике Саха (Якутия) (далее – РС (Я)) с 1993 года. Подготовку специалистов-переводчиков для Якутии и Дальнего Востока начала осуществлять выпускающая кафедра перевода Института зарубежной филологии и регионоведения Якутского государственного университета, с 2022 года – кафедра «Английский язык и перевод». В отношении непосредственно самого направления подготовки 45.03.02 Лингвистика профиль «Перевод и переводоведение» в республике данная программа реализуется только на базе ведущего вуза региона – Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова (далее – СВФУ). Целью основной профессиональной образовательной программы является всесторонняя подготовка кадров высокой квалификации – специалистов в области устного и письменного перевода со знаниями двух иностранных языков и владеющих методами эффективной коммуникации между представителями разных культур.

На кафедре специализации по отдельным видам перевода нет, т.е. устный и письменный переводы не разделены. Согласно рабочему учебному плану в первый год обучения студенты проходят общеуниверситетские дисциплины, включая «Введение в специальность». Практический перевод начинается со второго курса. Общее количество аудиторной и внеаудиторной работы по письменным переводческим дисциплинам составляет 828 ч., по устному переводу – 648 ч.

Выпускник вуза с дипломом лингвиста-переводчика должен обладать профессиональными компетенциями в области письменного перевода:

– способен осуществлять письменный перевод текстов разных функциональных стилей в соответствии с основными принципами теории перевода, стратегий перевода и переводческих трансформаций (ПК-3);

– способен работать с новыми цифровыми технологиями, основными информационно-поисковыми системами, программами обработки лексикографической информации и автоматизированного перевода (ПК-5).

Учебная переводческая практика на втором курсе обучения длится две недели. Студенты проходят стажировку в различных организациях, среди которых Министерство по внешним связям и делам народов РС (Я), Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов Севера СО РАН, Департамент международного сотрудничества СВФУ, Научный журнал «Вестник СВФУ» и т.д. Производственная переводческая практика на IV курсе обучения длится 4 недели и подразумевает практику устного и письменного перевода в тех же организациях. Кафедра установила тесные связи с Министерством по внешним связям и делам народов РС (Я), с Министерством по физической культуре и спорту РС (Я), поэтому в различных спортивных и культурных мероприятиях республики студенты по мере возможности задействованы в качестве устных переводчиков-волонтеров, переводчиков-гидов и пр. Несмотря на это, стоит отметить, что студенты в республике ограничены в практике устного перевода в отличие от студентов вузов центральных городов, что связано в основном с географической отделенностью республики. В целом потребность в Республике в письменном переводе и письменных переводчиках выше, чем в устных переводчиках.

Таким образом, можно выделить следующие особенности, которые сложились в РС(Я) в обучении письменному переводу студентов-переводчиков:

1. 2/3 студентов академической группы, как правило, представлена коренными якутами из сельской местности с родным якутским языком; примерно 1/3 – с первым родным русским языком. Данная особенность оказывает влияние и на обучение переводу, поскольку языком преподавания и рабочим языком РС (Я) является русский. Здесь важно отметить, что студентам с якутским языком немного труднее дается устный перевод ввиду того, что нужно быстро переключатся с якутского языка на русский, а затем на язык перевода. Зачастую письменный перевод с английского на русский у большинства также вызывает сложности, как в плане восприятия текста, так и грамматического и орфографического оформления. Также стоит указать, что, как показывает практический опыт и педагогическое наблюдение, студенты чаще соглашаются и охотнее занимаются письменным переводом, чем устным.

2. Для поступления на бюджетное место необходим высокий балл ЕГЭ по английскому языку. Однако в действительности у студентов разный уровень владения английским языком ввиду коммерческого дополнительного набора к цифрам КЦП, что также влияет на процесс обучения письменному переводу.

3. Обучение начинается на втором курсе с дисциплин по выбору, т.е. студентам предоставляется выбор между переводческой и языковой дисциплиной. Дисциплины по устному переводу «Основы устного перевода», «Устный последовательный перевод», «Конференц-перевод» также начинаются со II-го курса.

4. Востребованность в письменном переводе в республике выше, чем в устном переводе. Это связано с географической отдаленностью самого региона, с нечастыми мероприятиями, требующими переводческое сопровождение. Стал востребован художественный перевод с якутского на английский язык. В 2013 году вышел в свет перевод с якутского на английский язык олонхо П.А. Ойунского «Дьулуруйар Ньургун Боотур», культурного наследия и важной части воспитания будущего поколения. Опыт работы над переводом эпоса доказал, что потребность в переводе текстов с национально-культурной спецификой существует, при этом имеется нехватка специалистов, которые бы занимались непосредственно переводом с якутского языка на английский. В целом недостаточно освещены в теоретических работах и проблемы перевода с якутского на английский язык.

5. При преподавании дисциплин по письменному переводу не в полной мере учитывается региональный компонент. Возможность изучения якутского языка имеется только в рамках общеуниверситетских дисциплин по выбору «Якутский язык в профессиональной деятельности», «Якутский язык в средствах массовой информации», «Якутский язык и культура речи» (72 ч.). Поскольку данные дисциплины входят в модуль Индивидуальной образовательной траектории СВФУ, есть реальная опасность их отсутствия учебном плане.

6. В республике востребован перевод текстов, содержащих национально-маркированную лексику, культурные реалии, безэквивалентную лексику и т.д. Между тем не хватает практических часов, на которых бы студенты знакомились с особенностями стратегий письменного перевода текстов, содержащих такую лексику, и в целом перевода с якутского на английский язык.

Определив особенности подготовки будущих переводчиков в РС (Я), далее представляется целесообразным рассмотреть диссертационные исследования, посвященные обучению переводческой деятельности за последний период для выявления современных подходов к обучению письменному переводу студентов лингвистического вуза, сложившихся в России. Так, в докторской диссертации Оберемко О.Г. (2003 г.) указано, что в современных условиях «приоритетом определяется межэтническая коммуникация, единство формирования языковой, речевой и лингвострановедческой компетенции, сочетание личностно-развивающего и деятельностного в образовательном процессе, учет многообразия социальных механизмов энтокультурной индентификации, учет «образа жизни народа» как основы структурирования учебной инофрмации, активизации образного мышления и субъектно-личностных потребностей будущего переводчика» [1, с. 17].

Поршнева Е.Р. (2004 г.) подчеркивает важность междисциплинарной дидактической системы базовой лингвистической подготовки переводчиков как условия для формирования их профессиональной компетентности. Эта система включает в себя стилистику русского языка и культуру речи, практику первого и второго иностранных языков, а также изучение древних языков и культур (например, латинского языка) и психологию профессиональной деятельности переводчика [2].

В исследовании Тарнаевой Л.П. (2011 г.) процесс обучения будущих переводчиков анализируется через призму развития их «способности передавать культурно-специфические значения институционального дискурса». Подчеркивается важность формирования профессиональной языковой личности переводчика как билингва, который имеет культурно-когнитивное пространство, отражающее особенности концептуализации реальности у носителей разных культур в моно- и поликультурных контекстах делового общения [3].

Аликина Е.В. (2017 г.) изучает процесс обучения устному переводу в рамках высшего лингвистического образования, опираясь на интегративный подход. Устный последовательный перевод рассматривается как основная форма устной переводческой деятельности. Интегративность подразумевает внедрение компетентностного и личностно-деятельностного подходов, что становится ключевой тенденцией современного высшего образования [4].

Обзор кандидатских диссертационных исследований, рассматривающих теоретико-методологические, методические аспекты обучения письменному переводу за последний десятилетний период показал, что обучение письменному переводу рассматривается в контексте развития отдельных компетенций, применения различных подходов, обучения отдельным видам перевода, а также в отношении субъектов учебной деятельности (студенты языковых или неязыковых вузов) и т.д.

Кузяева О.П. (2014 г.) в своей диссертицонной работе разработала такую методику обучения письменному переводу, которая включает в себя специальные задания и упражнения. Этот набор направлен на ступенчатое развитие навыков коммуникативно-эквивалентного письменного перевода при эффективном использовании аудиовизуальных текстов. Предполагается, что применение аудиовизуальных материалов в процессе обучения поможет студентам развить ключевые навыки коммуникативно-эквивалентного перевода: передавать коммуникативную интенцию оригинального текста с учетом невербальных средств общения и оценивать степень адаптации текста для достижения целей перевода [5].

Обучение видам перевода по жанровой принадлежности также является предметом исследования в ряде диссертационных работ: Бойко С.А., Маланханова А.Е., Муравьев Ю.А., Иконниковой А.Н. и др.

В исследовании Бойко С.А. (2015 г.) рассматривается когнитивно-дискурсивный анализ текста в контексте обучения художественному переводу. Автор подчеркивает, что будущие переводчики должны уметь работать не только с художественным дискурсом, но и учитывать особенности родной и иностранной лингвокультур, которые проявляются в художественном дискурсе в виде концептов [6]. Маланханова А.Е. (2020 г.) разработала методику обучения переводу экономических текстов с китайского на русский язык. Особенностью данной методики является использование современных информационно-коммуникативных технологий, таких как вики-технологии, блоги, подкасты и лингвистические корпуса [7]. Обучению юридическому переводу в гуманитарных вузах посвящена работа Муравьева Ю.А. (2022 г.), где условием успешного обучения признается сочетание грамматико-переводного, коммуникативного методов с информационно-коммуникативными технологиями [8]. Методика обучения студентов общественно-политическому переводу с включением в содержание регионального компонента рассматривается в работе Иконниковой А.Н. (2024 г.). Регионально-этнический подход рассматривается как наполнение содержания иноязычного обучения и подбор языкового материала с ориентиром на потребности региона и особенности народов его населяющих. Автор разработала систему заданий, направленных на обучение общественно-политическому переводу с учетом лингвистических и социально-психологических особенностей студентов на примере Республики Саха (Якутия) [9].

В ряде диссертационных работ рассматриваются вопросы обучения будущих переводчиков иностранному языку. В частности, Краснова М.А. (2014 г.) вводит пропедевтическое обучение в процесс овладения иностранным языком для оптимизации процесаа овладения иностранным языком на начальном этапе. Автор передлагает введение пропедевтического модуля с комплексными коммуникативными упражнениями с элементами прфессиональных задач для эффективного достижения целей обучения и воспитания студентов-переводчиков [10]. В работе Игнатковой С.В. (2014 г.) описывается развитие иноязычной грамматической компетенции у лингвистов-переводчиков посредством внедрения в процесс обучения практической грамматике коммуникативно-когнитивного и деятельностно-ориентированного подоходов [11]. Кузьмин Р.А. (2019 г.) выдвигает на первый план формирование грамматико-дискурсивных навыков как фактор для успешного становления профессиональной языковой личности будущего переводчика. Им разработана система грамматических упражнений, нацеленных на формирование навыка тема-рематического членения высказывания для повышения не только качества обучения иностранному языку, но и для готовности овладения переводческой деятельностью [12].

Лингвистическое образование является одним из востребованных направлений подготовки в мире. В рамках данного направления ведется подготовка специалистов, свободно владеющих двумя или более языками, способных осуществлять переводческую и педагогическую деятельность. Несмотря на последние события, которые происходят в международном пространстве (закрытие многих границ и контактов, существенные сокращения в области научно-исследовательского сотрудничества, снижение числа международных мероприятий), востребованность в письменном и устном переводе не теряет своей актуальности. Английский язык продолжает оставаться языком межкультурной коммуникации. Укрепился и общественный статус профессии переводчика. Следовательно, потребность в квалифицированных кадрах, способных осуществлять качественный перевод, предоставлять профессиональные услуги по переводу не снижается.

Обучение лингвистов-переводчиков является одним из важных и приоритетных направлений в образовании в РС (Я). Вместе с тем существуют и некоторые особенности, которые сложились в республике в обучении письменному переводу студентов-переводчиков. Было выявлено, что письменный перевод более востребован, чем устный, что связано, например, с небольшим количеством мероприятий, где требуется устный вид перевода и другими причинами. Ввиду того, что родным языком у студентов является якутский язык, некоторые из них могут испытывать трудности при выполнении переводов. Также стоит отметить, что при преподавании дисциплин по письменному переводу не в полной мере учитывается региональный компонент, в то время как в республике востребован перевод текстов, содержащих национально-маркированную лексику и т.д.

Проведенный анализ современного состояния обучения письменному переводу студентов лингвистического вуза на примере Республики Саха (Якутия), а также исследований в данной области позволяет нам сформулировать противоречие на социально-педагогическом уровне между потребностью общества на подготовку письменных переводчиков в текущей политической и социально-экономической ситуации и существующей практикой подготовки таких специалистов в Республике Саха (Якутия) в условиях современных геополитических вызовов.

Библиографический список

1. Оберемко О.Г. *Теоретико-методологические основы подготовки переводчика в современных условиях*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2003.
2. Поршнева Е.Р. *Междисциплинарные основы базовой лингвистической подготовки специалиста-переводчика*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Казань, 2004.
3. Тарнаева Л.П. *Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2011.
4. Аликина Е.В. *Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Нижний Новгород, 2017.
5. Кузяева О.П. *Методика обучения студентов языкового вуза коммуникативно-эквивалентному письменному переводу*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2014.
6. Бойко С.А. *Обучение художественному переводу на основе когнитивно-дискурсивного анализа текста (английский язык; языковой вуз)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Томск, 2015.
7. Маланханова А.Е. *Методика обучения студентов переводу текстов экономической направленности с китайского языка на русский язык на основе современных информационных и коммуникативных технологий*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
8. Муравьев Ю.А. *Обучение юридическому переводу в гуманитраных вузах*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2022..
9. Иконникова А.Н. *Обучение студентов общественно-политическому переводу (региональный компонент)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2023.
10. Краснова М.А. *Методика пропедевтического обучения будущих переводчиков иностранному языку.* Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2014.
11. Игнаткова С.В. *Развитие иноязычной грамматической компетенции у будущих лингвистов-переводчиков (профиль «перевод и переводоведение»)*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Екатеринбург, 2014.
12. Кузьмин Р.А. *Формирование навыка тема-рематического членения высказывания при обучении будущих переводчиков иностранному языку*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Нижний Новгород, 2019.

References

1. Oberemko O.G. *Teoretiko-metodologicheskie osnovy podgotovki perevodchika v sovremennyh usloviyah*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2003.
2. Porshneva E.R. *Mezhdisciplinarnye osnovy bazovoj lingvisticheskoj podgotovki specialista-perevodchika*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Kazan', 2004.
3. Tarnaeva L.P. *Obuchenie buduschih perevodchikov translyacii kul'turno-specificheskih smyslov institucional'nogo diskursa*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2011.
4. Alikina E.V. *Koncepciya obucheniya ustnoj perevodcheskoj deyatel'nosti v sisteme vysshego lingvisticheskogo obrazovaniya na osnove integrativnogo podhoda*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2017.

5. Kuzyaeva O.P. *Metodika obucheniya studentov yazykovogo vuza kommunikativno-`ekvivalentnomu pis'mennomu perevodu*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.
6. Bojko S.A. *Obuchenie hudozhestvennomu perevodu na osnove kognitivno-diskursivnogo analiza teksta (anglijskij yazyk; yazykovoj vuz)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Tomsk, 2015.
7. Malanhanova A.E. *Metodika obucheniya studentov perevodu tekstov `ekonomicheskoj napravlennosti s kitajskogo yazyka na russkij yazyk na osnove sovremennyh informacionnyh i kommunikativnyh tehnologij*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
8. Murav'ev Yu.A. *Obuchenie yuridicheskomu perevodu v gumanitranyh vuzah*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2022..
9. Ikonnikova A.N. *Obuchenie studentov obschestvenno-politicheskomu perevodu (regional'nyj komponent)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2023.
10. Krasnova M.A. *Metodika propedevticheskogo obucheniya buduschih perevodchikov inostrannomu yazyku.* Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2014.
11. Ignatkova S.V. *Razvitie inoyazychnoj grammaticheskoj kompetencii u buduschih lingvistov-perevodchikov (profil' «perevod i perevodovedenie»)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Ekaterinburg, 2014.
12. Kuz'min R.A. *Formirovanie navyka tema-rematicheskogo chleneniya vyskazyvaniya pri obuchenii buduschih perevodchikov inostrannomu yazyku*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Nizhnij Novgorod, 2019.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-206-210

***Vinokurova M.A.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Head of Department of General and Russian Linguistics, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: vinokurova_ma@altspu.ru*
***Parkhomenko E.A.**, postgraduate, Altai State Pedagogical University (Barnaul, Russia), E-mail: sina.nali@mail.ru*

FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AND THE WAYS TO OVERCOME IT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS. The article conveys a concept of foreign language anxiety and its influence on the educational process of Chinese students studying Russian as a foreign language. The objective of the research is to consider difficulties that appear when teaching Russian to Chinese students outside of Russia and to suggest the ways to overcome them, taking into account psychological and methodological aspects. The following research methods are used: analysis, comparison, generalization and in-depth study of scientific pedagogical and psychological literature, observation and survey of students in order to identify real problems in studying Russian as a foreign language. The article provides a general description of a Chinese student in terms of approach to learning, highlights the main difficulties that Chinese students encounter when studying Russian outside the Russian-speaking environment, substantiates the influence of foreign language anxiety on the process of teaching Russian as a foreign language and suggests the ways to overcome these problems, illustrated by the experience of working with the students of Mudanjiang Normal University. The materials of this study can be used by teachers when teaching Russian as a foreign language in schools and universities to work with the Chinese audience in a extralinguistic environment.

Key words: **Russian as Foreign Language, Chinese students, extralinguistic environment, foreign language anxiety, teaching methods, linguodidactics, ethnomethodology, game methods, communicative method**

***М.А. Винокурова**, канд. фил. наук, доц., и.о. зав. кафедрой общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: vinokurova_ma@altspu.ru*
***Е.А. Пархоменко,** ассистент кафедры общего и русского языкознания Алтайского государственного педагогического университета, г. Барнаул, E-mail: sina.nali@mail.ru*

ИНОЯЗЫЧНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье раскрывается понятие иноязычной тревожности и её влияние на учебный процесс китайских студентов при изучении русского языка как иностранного. Цель исследования – рассмотреть трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении китайских студентов русскому языку как иностранному вне России, и предложить пути их преодоления с учётом психологических и методологических аспектов. При написании статьи были применены такие методы исследования, как анализ источников, сравнение, обобщение и глубокое изучение научной педагогической и психологической литературы; наблюдение и проведение анкетирования студентов с целью выявления настоящих проблем при изучении русского языка как иностранного. В статье выделены основные трудности, возникающие у китайских студентов при изучении русского языка вне русскоговорящей среды, обосновано влияние иноязычной тревожности на процесс обучения РКИ и предложены пути преодоления этих проблем, проиллюстрированные работой со студентами Муданьцзянского педагогического университета (Mudanjiang Normal University). Материалы данного исследования могут быть использованы преподавателями при обучении русскому языку как иностранному в школе и вузе для работы с китайской аудиторией во внеязыковой среде.

Ключевые слова: **РКИ, китайские студенты, внеязыковая среда, иноязычная тревожность, методика преподавания, лингводидактика, этнометодика, игровые методики, коммуникативный метод**

В современном мире роль русского языка как средства межкультурной коммуникации неуклонно возрастает из-за процессов глобализации. Особенно заметен этот процесс в контексте российско-китайских отношений, где наблюдается устойчивый рост интереса к изучению русского языка среди китайских студентов. Однако обучение русскому языку как иностранному (РКИ) в условиях внеязыковой среды, то есть за пределами России, сопряжено с рядом специфических трудностей, требующих глубокого анализа и разработки эффективных методов их преодоления. Актуальность данного исследования обусловлена несколькими факторами. Во-первых, постоянно увеличивающимся числом китайских студентов, изучающих русский язык в Китае и других странах, где русский язык не является доминирующим. Во-вторых, необходимостью повышения эффективности преподавания РКИ в условиях ограниченного языкового окружения. В-третьих, важностью разработки специализированных методик, учитывающих лингвокультурные особенности китайских учащихся.

Обучение в условиях внеязыковой среды создаёт специфические трудности, обостряющиеся на фоне иноязычной тревожности. Эта тревожность может значительно влиять на процесс обучения и мотивацию студентов, вызывая замедление прогресса в освоении языка. Предмет исследования – иноязычная тревожность и её влияние на учебный процесс китайских студентов при изучении РКИ. Цель настоящего исследования – рассмотреть трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении китайских студентов РКИ вне России, и предложить пути их преодоления с учётом психологических и методологических аспектов. Поставленной цели соответствуют следующие задачи: провести анализ основных трудностей, возникающих у китайских студентов при изучении русского языка вне русскоговорящей среды, а также выявить влияние иноязычной тревожности на процесс обучения РКИ и предложить методические рекомендации преподавателям РКИ (на примере нашей работы с китайскими студентами при изучении классификаторов или счётных слов русского языка).

При написании статьи были применены различные методы исследования, такие как анализ источников, сравнение, обобщение и глубокое изучение научной педагогической и психологической литературы; наблюдение и проведение анкетирования студентов с целью выявления настоящих проблем при изучении русского языка как иностранного.

Различные языковые трудности обучения китайских студентов рассматривались в работах Т.М. Балыхиной и Чжао Юйцзян [1, с. 15-17], Сунь Юй [2, с. 112-115], Т.В. Смуровой [3, с. 56-60] и др. Карен Берроуз в своём исследовании «Engaging Chinese Students in Teaching and Learning at Western Higher Education Institutions» рассматривает особенности китайских студентов, обучающихся в западных вузах в сравнении с китайскими [4]. Дэюань Хэ в книге «Foreign Language Learning Anxiety in China: Theories and Applications in English Language Teaching» рассматривает проблему иноязычной тревожности на примере английского языка [5]. Чжао Юйцзянь рассматривает особенности обучения китайских учащихся в русле этнопедагогики [6]. Ян Цзюньхун исследует проблему иноязычной тревожности при изучении китайского языка иностранными студентами

[7]. Все эти работы представляют большую ценность, однако не предоставляют общего анализа, берущего во внимание фактор тревожности на уроках РКИ. Тема фактора тревожности при изучении русского языка китайскими студентами рассматривалась Кэсинь Лян, однако эта работа носит теоретический характер, акцент в ней делается на изучении эмоциональных изменений, автор не приводит примеров успешного подавления тревожности на уроках РКИ [8].

Научная новизна исследования состоит в многоаспектности анализа трудностей, с которыми приходится сталкиваться китайским студентам при изучении русского языка во внеязыковой среде, а также в рассмотрении анализа особенностей проявления иноязычной тревожности в рамках РКИ. Приводятся результаты нашего опыта работы с китайскими студентами Муданьцзянского педагогического университета (Mudanjiang Normal University－牡丹江师范大学), которые иллюстрируют заявленные трудности и методические рекомендации по их преодолению.

Теоретическая значимость работы определяется её вкладом в лингводидактику в аспекте уточнения существующих представлений об особенностях обучения китайских инофонов.

Практическая значимость обусловлена тем, что материалы данного исследования могут быть использованы преподавателями при обучении русскому языку как иностранному в школе и вузе для работы с китайской аудиторией во внеязыковой среде.

Чжао Юйцзянь в своей работе «Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования: на примере китайских учащихся» доказывает гипотезу о том, что «процесс овладения РКИ достигает эффективности, если содержательная и методическая его коррекция осуществляется с учетом этнопсихологических, этнокультурных, учебно-познавательных особенностей иностранных (китайских) учащихся» [6, с. 7]. В связи с этим преподавателю РКИ необходимо осознавать, в чём заключаются **особенности китайских студентов**. Карен Берроуз выделяет следующие общие черты:

– пассивность;
– поверхностность при изучении нового материала;
– не нравится активное участие процессе обучения;
– предпочитают механическое заучивание;
– нравится повторение материала;
– ценят только мнение учителя;
– уважают возраст и положение;
– не ценят обратную связь со стороны сверстников;
– не нравится, когда их выделяют и подвергают сомнению;
– высоко ценят групповую гармонию [4, с. 28].

Берроуз утверждает, что эти особенности создают много проблем для преподавателей, которые привыкли **работать в соответствии с западным подходом к обучению**, в котором педагогические инструменты больше сосредоточены на:

– создании сложных ситуаций для студентов, активизирующих их обучение («challenging students»);
– фокусировке на глубоком изучении материала («deep learning»);
– поощрении активности учащихся;
– применении экспериментальных методик в педагогике;
– приветствии обратной связи как со стороны учителя, так и со стороны сверстников;
– групповой и командной работе;
– поощрении сложных вопросов как со стороны сверстников, так и со стороны преподавателей [4, с. 29].

Иноязычная тревожность (Foreign Language Anxiety) также является одним из препятствий на пути иностранных студентов при изучении русского языка. Этот феномен впервые был подробно изучен Элейн Хоровиц, Майклом Хоровицем и Джоанн Коуп [9]. Они дают следующее определение понятию иноязычной тревожности: «Language anxiety can be defined as a distinct complex of self-perceptions, beliefs, feelings, and behaviors related to classroom language learning arising from the uniqueness of the language learning process» («Иноязычную тревожность можно определить как особый комплекс самовосприятия и самооценки, убеждений, чувств и поведения, связанных с изучением языка в классе, возникающих из-за уникальности процесса изучения языка») [9, с. 128]. Более полным и детальным определением будет определение, приводимое Дэюань Хэ: «Foreign language anxiety is fear or apprehension occurring when a learner is expected to perform in a second or foreign language» («Иноязычная тревожность – это чувство страха или опасения, связанное с иностранным языком, возникающие, когда от учащегося ожидают выступления на втором или иностранном языке») [5, с. 3].

Параллели были проведены между этим феноменом и тремя связанными с ним «типами тревожности»: тревожностью при общении («communication anxiety»), тревожностью при тестировании («test anxiety») и страхом негативной оценки («fear of negative evaluation»). Среди этих трёх типов тревожность при общении определяется Элейн Хоровиц как «чувство застенчивости, характеризующееся страхом или тревогой при общении с людьми» [9, с. 127]; тревожность при тестировании – это «тип тревожности при выполнении задания, возникающий из-за страха потерпеть неудачу в условиях академической оценки» [9, с. 128]. Это относится к чувству, которое студенты обычно испытывают на экзаменах и во время выполнения проверочных заданий. Страх отрицательной оценки определяется как «чувство опасения оценочных ситуаций, избегание оценочных ситуаций и ожидание, что другие будут оценивать вас негативно» [9, с. 129].

В нашей статье мы концентрируемся на иноязычной тревожности китайских студентов, которая часто обусловлена культурными особенностями, в частности, ориентацией на коллективизм и избеганием социальных ошибок. Китайские студенты склонны опасаться «потери лица» (把面子丢了), что усиливает их страх перед публичным использованием русского языка [8, с. 329]. Это приводит к стремлению избежать ситуаций, требующих активного общения на иностранном языке, и к снижению уровня вовлеченности в учебный процесс.

Кроме этого, иноязычная тревожность приводит к снижению уверенности в собственных языковых способностях у китайских студентов, что влияет на их успеваемость: «Language anxiety harms learners performance in many ways, both indirectly through worry and self-doubt, and directly by reducing class participation and creating overt avoidance of the language» [5, с. 3]. Таким образом, исследования показывают, что высокий уровень тревожности может вызвать «застой» в изучении языка, когда студенты больше фокусируются на своих страхах, чем на учебном материале. Иноязычная тревожность является распространённой и заметной силой в контексте изучения языка, и любая теоретическая модель, которая стремится понять и интерпретировать процесс изучения языка, должна учитывать её влияние [5, с. 4].

Далее нам необходимо проанализировать, какие непосредственные действия преподавателя на занятии способствуют проявлению данного феномена. Дэюань Хэ в своей работе приводит следующие примеры:

– некоторые преподаватели придерживаются мнения, что «небольшое запугивание» («a little bit of intimidation») – это залог поддержания необходимой мотивации для повышения успеваемости студентов. Это не является верным и отбивает мотивацию к изучению иностранного языка.

– Некоторые преподаватели боятся, что класс может выйти из-под контроля, если преподаватель заставляет студентов работать в парах или группах. Наоборот, такая деятельность активизирует учащихся.

– Ошибочно мнение о том, что преподаватель должен говорить большую часть времени занятия. Напротив, нужно стремиться к тому, чтобы студенты как можно больше практиковались в говорении.

– Иногда роль преподавателя воспринимается как роль «сержанта-инструктора», а не помощника и посредника.

– Есть преподаватели, которые не переносят молчания при ответе учащегося. Они повторяют один и тот же вопрос или имя студента, когда не следует немедленного ответа, непреднамеренно подрывая самооценку студента, что, в свою очередь, увеличивает уровень иноязычной тревожности.

– Есть мнение, что роль преподавателя заключается в том, чтобы постоянно исправлять ошибки студентов. Такое поведение заставляет учащихся избегать активного участия в занятии из-за страха сделать больше ошибок. Вместо постоянных исправлений рекомендуется действовать более мягко, например, суммируя ошибки и недочёты после ответа студента [5, с. 35].

Вопрос снижения частоты ошибок учащихся всегда волновал преподавателей. Одной из главных причин появления ошибок в речи студентов является интерференция. Более того, Лян Кэсинь обращает внимание на то, что часто на изучение русского языка влияет не только родной язык студентов, но и английский: «На начальных этапах изучения учащиеся путают некоторые русские буквы с английскими буквами и китайским пиньинь. Студенты часто произносят *‘m’* в русском языке как *‘t’* в английском и в пиньинь, а *‘д’* в русском языке как *‘g’* в английском и в пиньинь. С точки зрения разницы между английской и русской грамматикой студенты путают некоторые грамматические явления. Оттого что есть артикль в английском, а в русском нет, студенты часто добавляют неправильные слова при составлении предложений» [8 с. 327]. Мы можем предположить, что, если у студента был негативный опыт при изучении других иностранных языков, то это оказывает влияние на последующее изучение русского языка. Как мы видим, есть прямая взаимосвязь между языковыми трудностями (фонетическими, лексическими и грамматическими), вызванными в том числе комбинацией интерференции и иноязычной тревожности.

Как показала наша практика работы с китайскими студентами в Муданьцзянском педагогическом университете вышеперечисленные трудности действительно присутствуют. Нами были проведены 6 занятий для 26 студентов по русскому языку как иностранному (уровни А2-В1), посвящённых изучению классификаторов (счётных слов) в русском языке. Основной гипотезой нашего исследования было то, что наличие счётных слов и в русском, и в китайском способно помочь китайским студентам найти параллели между этими языками и облегчить постижение ими русского языка и языковой картины мира его носителей. Позитивный опыт проведения параллелей между китайским и русским языком уже существует, например, в работе М.А. Винокуровой, А.И. Соломиной предлагается описание системы обучения категории вида русских глаголов в китайской аудитории: «Разная система русского и китайского языков приводит к тому, что категория вида русского глагола не имеет грамматических аналогов в китайском языке, т. к. категория вида отсутствует, однако имеет семантические пересечения с категорией аспектуальности, что дает возможность устанавливать параллели в объяснении материала» [10, с. 382]. Авторы заключают, что наглядная демонстрация таких сходств китайским студентам облегчает процесс их обучения РКИ. Таким образом, мы полагаем, что нахождение сходств между китайским и русским языками (а именно счётных слов) облегчает обучение китайских инофонов РКИ и снимает иноязычную тревожность.

В ходе нашего исследования было проведено два письменных анкетирования студентов (входное и заключительное), чтобы выяснить их трудности при изучении РКИ и узнать, видят ли они параллели между русским и китайским. На входном анкетировании были заданы следующие вопросы (далее перечисляем только те из них, которые релевантны при рассмотрении темы данной статьи):

– Что в целом вам кажется наиболее сложным в изучении русского языка (一般来说，您认为学习俄语最困难的是什么？)

– При изучении русского языка вы замечали какие-то сходства с китайским языком? Какие? (在学习俄语时，您是否发现与汉语有一些相似之处？哪一些？)

– Вы знаете о том, что в русском языке есть счётные слова? (你听过俄语有量词没有？)

– Пожалуйста, приведите примеры счётных слов в русском языке. (请写俄语量词的例子)

– Какие темы вам больше всего интересны при изучении русского языка? Например, “путешествия”, “в магазине”, “учёба в России”, “онлайн шоппинг” (+ любые другие темы, которые вам нравятся, пожалуйста, напишите их).

(学习俄语时您最感兴趣的主题是什么？ 例如“旅行”、“在商店”、“在俄罗斯留学”、“网上购物” (+任何您喜欢的其他题目，请写下来)

– Чувствуете ли вы себя уверенно, общаясь на русском языке? (你对用俄语交流有信心吗？)

Подавляющее большинство учащихся (95% – 25 чел.) перечислили языковые трудности (лексические, грамматические, фонетические) при ответе на вопрос о том, что они считают наиболее сложным в русском языке, один студент ответил «не знаю». Многие студенты отметили, что грамматика вызывает у них наиболее серьёзные трудности, также упомянув, что им очень сложно разговаривать на русском, и что они хотели бы намного улучшить свой словарный запас. Согласно результатам 31% учащихся (8 чел. из 26) ответили утвердительно на вопрос о сходстве между русским и китайским языками; 20% (5 чел. из 26) знали о существовании счётных слов в русском языке; и только 7% (2 чел.) опрошенных чувствуют себя уверенно, общаясь на русском языке. Результаты опроса показали, что в группе этих учащихся проблема решения иноязычной тревожности является актуальной.

Кроме того, нами учитывались пожелания студентов при выборе темы, результаты можно видеть на диаграмме (см. рис. 1):

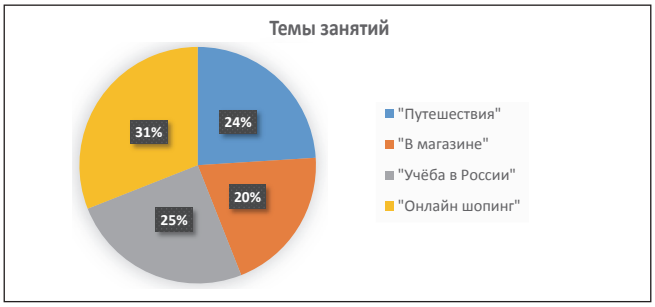


Рис. 1. Темы занятий, предложенные китайским студентам, %

Из 26 учащихся 31% (8 чел.) выбрали тему «Онлайн шопинг» как наиболее интересную для них, тема «Учёба в России» заинтересовала 25% (7 чел.), «Путешествия» – 24% (6 чел.), «В магазине» – 20% (5 чел.). Студенты очень позитивно отреагировали на то, что преподаватель интересуется их мнением, учитывает его при выборе темы занятий. Поскольку соотношение распределения интересов студентов было почти равно, нами было решено затронуть все из перечисленных тем, включая предложенную студентами «Русская кухня».

Чтобы помочь китайским студентам в изучении РКИ, нами применялся коммуникативный метод и игровые методики. В ходе наблюдения выяснилось, что китайские студенты сталкиваются со многими трудностями при решении коммуникативных задач во внеязыковой среде.

Широко известно, что коммуникативный метод является одним из самых эффективных подходов в обучении РКИ, особенно для студентов, находящихся в условиях внеязыковой среды. Основная цель этого метода – развитие навыков свободного общения на иностранном языке, что достигается за счёт использования реальных жизненных ситуаций и активного общения на занятиях.

Также важно помнить, что групповая работа больше нравится китайским учащимся, поэтому внедрение коммуникативной методики можно начинать с такого вида деятельности: «if the Chinese student worked in a smaller group outside of class time, then they stated that they were more confident in participating in a larger group in class» («китайские студенты, уже работавшие в небольшой группе вне учебного времени утверждали, что чувствуют себя более уверенно при участии в работе большой группы на уроке») [4, с. 21].

Мы учли данные рекомендации, и на занятиях малым группам студентов были предложены серии коммуникативных заданий. Ниже мы приводим некоторые примеры, которые иллюстрируют особенности работы с китайской аудиторией и которые оказались эффективными в преодолении иноязычной тревожности и языковых трудностей. Отметим, что обязательным условием является предварительное снятие языковых и лексических трудностей у студентов. По нашим наблюдениям, это одно из наиболее эффективных средств, которое помогает справиться с иноязычной тревожностью.

На самом первом занятии при знакомстве со студентами им было предложено рассказать немного о себе.

Задание 1. Расскажите о себе по плану:

1. Как вас зовут? 你的姓名？
   • Меня зовут... 我叫.....
2. Какое у вас хобби? 你有什么爱好？
   • Моё хобби... 我的爱好.....
3. Сколько вы изучаете русский? 你学习了俄语多久了？
   • Я изучаю русский язык... 我学习俄语.....

Поскольку учащимся был предложен образец, они без проблем справились с поставленной задачей (100% – все 26 студентов). Отсутствие категорий рода, числа и падежей в китайском языке создаёт серьёзные трудности при изучении русского языка, где эти категории играют ключевую роль в построении предложений, а подобные образцы могут помочь правильно построить предложение. В результате мы выяснили, что китайским студентам очень нравится работать с опорой на клише. Даже самые слабые студенты становятся намного увереннее и активно отвечают на вопросы.

Задание 2. Купите новые вещи на Ozon.ru на сумму 20.000 рублей. Используйте счётные слова: *‘комплект’*, *‘коробка’*, *‘набор’*, *‘штука’*, *‘пара’*.

Ответьте на вопросы:

1. Что вы покупаете?
2. Что решили купить ваши друзья?

Методическое пояснение: студентам предложены скриншоты с официального сайта интернет-магазина с названием, кратким описанием товаров и ценой (см. рис. 2). Для удобства рекомендуется отправить всю визуальную информацию в общий чат студентов, дать им время просмотреть весь каталог и подготовиться самостоятельно к выполнению задания.

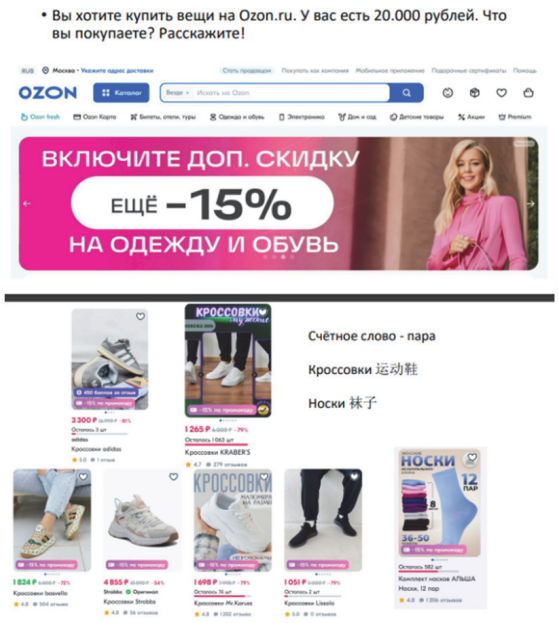


Рис. 2. Визуальная информация с сайта интернет-магазина Ozon.ru

В результате у 60% (16 чел.) возникли сложности с выполнением задания, вызванные незнакомым форматом работы. Студенты не привыкли работать над решением подобного рода коммуникативных задач. Несмотря на то, что такая работа вызвала большой интерес, им понадобилось время, чтобы адаптироваться к незнакомому для них формату обучения. В китайском вузе коммуникативные задания такого типа являются редкостью, что следует учитывать преподавателю РКИ. Полагаем, что решение данной проблемы – регулярное внедрение подобных заданий.

Задание 3. Составьте маршрут поездки по России с опорой на следующую информацию: билеты с сайта российской авиакомпании (см. рис. 3), скриншоты онлайн-карт с готовыми маршрутами, картинки с изображениями городов. Работайте в малых группах.

При выполнении данного задания у 31% (8 чел. из 26) учеников возникли сложности.

Мы также обратили особое внимание на обобщение Карен Берроуз о том, что китайские студенты не ценят обратную связь со стороны сверстников, потому что, по их мнению, только более опытный человек (учитель) может эффективно помочь в процессе обучения: «because how can you get information if you just discuss between the students as we are new to the knowledge?» [4, с. 20]. Представ-

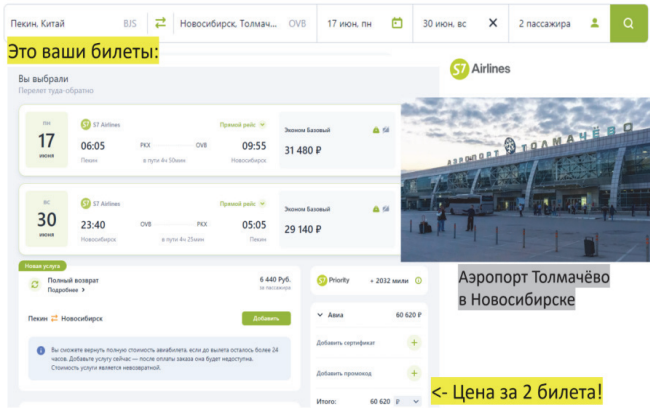


Рис. 3. Визуальная информация по билетам на самолёт

ляет интерес то, что иногда они всё-таки ценят мнение сверстников, но только тех старших студентов, у которых есть реальный опыт в плане обсуждаемой проблемы [4, с. 21]. Таким образом, китайские студенты предпочитают, чтобы их преподаватель был главным источником знаний, они больше это ценят. По нашим наблюдениям, китайские студенты действительно не хотят активно включаться в работу, если, например, требуется обнаружить неточности в ответе их одноклассника. Для них это некомфортно, что связано с «потерей лица».

Задание 4. Игра: «Что в сумке? Угадай! «这个包里有什么？猜一猜！». Для этой игры нужно распечатать картинки и положить их в две сумки. Мы выбрали использование картинок вместо реальных предметов, чтобы внести больше разнообразия. Например, на картинках в первой сумке могут быть обычные предметы *'три пары носков'*, *'один комплект одежды'*, *'четыре плитки шоколада'* и т.д. В то время как на картинках в другой сумке будут *'две пары панд'* *'одна пара зайцев'* и т.д. Нужно вызвать одного студента и предложить ему вытянуть картинку наугад из группы обычных предметов. Затем студенту нужно описать данный предмет, не называя его. Когда предлагается выбрать следующий предмет из другой группы студенты не ожидают, что в сумке могут оказаться, например, большие животные. Им сложнее угадать, что их одногруппник имеет в виду, учащиеся оживляются, стараются ответить. Однако тут следует заметить, что преподавателю нужно обязательно выбирать игрока из числа желающих. Это не всегда может быть самый успевающий студент, главное – это его желание и комфорт при таком взаимодействии с одногруппниками.

Игровые методики в обучении РКИ являются очень эффективными при работе с китайской аудиторией. Преподаватель не только может отработать со студентами пройденную лексику и грамматику, но и вызвать у студентов интерес, повысить мотивацию и снизить иноязычную тревожность. Здесь важно отметить, что согласно нашим наблюдениям, китайские студенты могут растеряться, если они сразу не поняли игру, поэтому преподавателю нужно заранее подготовиться, как объяснять правила. На начальном этапе изучения русского языка самый простой способ – это перевести эти правила на китайский язык и предоставить их на слайде презентации. Так студенты быстро поймут, что от них требуется и будут чувствовать себя комфортнее.

Задание 5. Прочитайте текст (см. рис. 4), перейдите по ссылке и обсудите, какие шаги нужно предпринять для получения туристической визы.

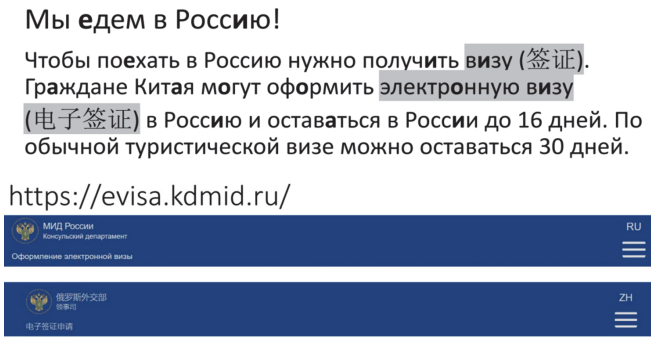


Рис. 4. Информация для китайских учащихся: оформление визы в Россию

На последнем шестом занятии было проведено заключительное анкетирование и выяснилось, что учащиеся лучше стали видеть сходства между русским и китайским языками. Вопросами из заключительного анкетирования, релевантными теме нашего исследования, являются:

– Сейчас при изучении русского языка вы замечаете какие-то сходства с китайским языком? Какие?
(现在在学习俄语时，您是否发现与汉语有一些相似之处？哪一些？)

– Стало ли вам легче учить русский язык, когда вы обнаружили эти сходства? (当您发现这些相似之处时，您学习俄语是否变得更容易了？)

– Чувствуете ли вы себя более уверенно, общаясь на русском языке после наших занятий? (课程结束后，您是否对用俄语进行交流更有信心了？)

Из числа учащихся 100% ответили, что видят сходство с русским языком, но только 60% (16 человек из 26) смогли привести примеры сходства: наличие схожих классификаторов: *'чашка'* '杯', *пара* '双', *комплект* '套' и т.д. Кроме классификаторов студенты назвали возможность ограниченного словоизменения в китайском с оппозицией единственное – множественное число, например, *'я'* '我' – *'мы'* '我们', *'он'* '他' – *'они'* '他们' (где 们 – это суффикс множественного числа личных местоимений). При ответе на следующий вопрос 72% (19 чел.) ответили, что они стали чувствовать себя более уверенно, говоря на русском языке. Таким образом, мы считаем проведённое исследование успешным. Важным является то, что нам удалось повысить интерес студентов во внеязыковой среде, поскольку отсутствие естественной языковой среды часто усугубляет процесс изучения русского языка китайскими студентами. В условиях, когда студенты продолжают общаться на родном языке в повседневной жизни, они не получают достаточной практики русского языка вне учебных занятий. Это замедляет их прогресс и может снизить мотивацию к дальнейшему изучению [11, с.284]. Студенты, с которыми мы работали в Муданьцзянском педагогическом университете поделились с нами на занятиях, что они чувствуют себя в изоляции, им тяжело представить, как происходит процесс обучения русскому языку в российском университете. Внедрение большего количества коммуникативных упражнений и интересных наглядных аутентичных материалов может помочь в решении этой проблемы. Несмотря на большую сложность восприятия новой информации, китайские студенты отметили, что использование подобных материалов помогает им лучше погрузиться в изучение русского языка.

Таким образом, исходя из нашего опыта работы с китайскими студентами и анализа научной литературы, можно дать следующие рекомендации преподавателям РКИ для преодоления трудностей китайских студентов на фоне иноязычной тревожности:

– Частое использование коммуникативных заданий и игровых методик повышает вовлечённость учащихся в учебный процесс. При работе с китайской аудиторией во внеязыковой среде нужно постепенно вводить такие типы работы в малой группе.

– Также повышению уровня вовлечённости и снижению тревожности способствует снятие языковых трудностей на этапах объяснения задания и непосредственного его выполнения. Предоставление китайским учащимся готовых образцов облегчит их работу и сделает их более уверенными.

– Поддержание интереса к обучению. Важно, чтобы учебные материалы и задания были разнообразными и красочными, что будет мотивировать студентов к активному изучению языка. Использование аутентичных материалов повышает интерес учащихся, несмотря на их возросшую сложность восприятия.

– Преподавателю РКИ нужно принимать во внимание концепт «потери лица» и с осторожностью подходить к открытой и прямой критике учащихся. В связи с этим должна присутствовать позитивная обратная связь. Преподаватель должен уделять внимание прогрессу студентов, поощрять их успехи, даже если они кажутся незначительными. Это позволяет поддерживать студентов эмоционально и помогает им преодолевать внутренние барьеры.

– В случае с китайскими студентами на занятиях важно отрабатывать те аспекты языка, которые вызывают наибольшие трудности: падежные окончания, грамматические категории рода, согласование слов и т.д. Китайские инофоны понимают пользу упражнений на повторение. Также доказано, что проведение параллелей между двумя языками помогает в процессе обучения. Поддержка в виде дополнительных занятий или индивидуальных консультаций позволит студентам не чувствовать себя оторванными от процесса обучения и развивать навыки с учётом их особенностей.

– Внедрение внеурочной деятельности, связанной с изучением иностранного языка, благотворно влияет на студентов. Они не испытывают такого уровня стресса, как на обычных парах.

В ходе нашей работы цель была достигнута: мы рассмотрели трудности, с которыми сталкиваются преподаватели при обучении китайских студентов РКИ вне России, и предложили практические пути их преодоления с учётом психологических и методологических аспектов. Были решены все поставленные задачи: проведён анализ трудностей, возникающих у китайских студентов при изучении русского языка вне русскоговорящей среды, было выявлено влияние иноязычной тревожности на процесс обучения РКИ и предложены практические пути преодоления этих проблем на примере нашей работы с китайскими студентами при изучении классификаторов или счётных слов русского языка. Также мы приводим позитивные результаты, которые наша серия упражнений оказала на студентов, а именно улучшение качества обучения РКИ через коммуникативные и игровые упражнения; повышение мотивации при изучении РКИ через проведение параллелей между русским и китайским языками и использование красочных материалов; снижение общего уровня иноязычной тревожности.

Мы можем сделать вывод, что иноязычная тревожность характеризуется как специфическая форма тревожного расстройства, возникающая у индивидов при изучении и использовании иностранного языка. Работа с тревожностью и

поддержание высокой мотивации – важные компоненты успешного обучения. Китайские студенты часто испытывают психологические трудности из-за своего перфекционизма и страха ошибаться. Поэтому создание условий для того, чтобы студенты не боялись делать ошибки и учились на них, является одной из ключевых стратегий в обучении РКИ.

Отмечаем, что преодоление трудностей обучения китайских студентов РКИ в условиях внеязыковой среды требует комплексного подхода, учитывающего лингвистические, культурологические и психологические аспекты. Внедрение адаптированных методик преподавания, создание психологически комфортной среды обучения и использование современных технологий позволяют значительно повысить эффективность образовательного процесса и снизить уровень иноязычной тревожности. Дальнейшие исследования в этой области должны быть направлены на разработку специализированных учебных материалов и методик, учитывающих специфику китайской аудитории и особенности обучения РКИ в условиях внеязыковой среды. Ещё одним перспективным направлением для будущих исследований будет обучение китайских инофонов методом проектной деятельности в обучении РКИ, рассмотрение способов преодоления трудностей и языковой тревожности при таком виде работы.

Библиографический список

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. *От методики к этнометодике. Обучение китайцев русскому языку: проблемы и пути их преодоления*: монография. Москва: РУДН, 2010.
2. Сунь Ю. Формирование и развитие грамматических навыков с использованием инновационных приёмов при обучении китайских студентов русскому языку (уровень А2). Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
3. Смурова Т.В. Лексико-грамматические трудности и способы их преодоления при изучении русского языка китайскими студентами. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*, 2015; № 5-1: 287–290.
4. Burrows K. *Engaging Chinese Students in Teaching and Learning at Western Higher Education Institutions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.
5. He D. Foreign Language Learning Anxiety in China: Theories and Applications in English Language Teaching. Singapore: Springer, 2018.
6. Чжао Ю. *Лингводидактические основы этноориентированного обучения русскому языку и тестирования (на примере китайских учащихся)*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2008.
7. Ян Ц. Языковая тревожность иностранных студентов в Китае при изучении китайского языка в классе: исследование преподавательского фактора. *Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика,* 2022; № 2: 174–179.
8. Лян К. Фактор тревожности в процессе изучения русского языка китайскими студентами. *Русский язык и культура в зеркале перевода,* 2022; № 1: 322–331.
9. Horwitz E.K., Horwitz M.B. & Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986; № 70(2): 125–132.
10. Винокурова М.А., Соломина А.И. Система обучения категории вида русских глаголов в китайской аудитории. *Педагогика. Вопросы теории и практики,* 2024; Т. 9, № 5: 375–383.
11. MacIntyre P.D. & Gardner R.C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 1994; № 44 (2): 283–305.

References

1. Balyhina T.M., Chzhao Yujczyan. *Ot metodiki k `etnometodike. Obuchenie kitajcev russkomu yazyku: problemy i puti ih preodoleniya*: monografiya. Moskva: RUDN, 2010.
2. Sun' Yu. Formirovanie i razvitie grammaticheskih navykov s ispol'zovaniem innovacionnyh priemov pri obuchenii kitajskih studentov russkomu yazyku (uroven' A2). Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
3. Smurova T.V. Leksiko-grammaticheskie trudnosti i sposoby ih preodoleniya pri izuchenii russkogo yazyka kitajskimi studentami. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*, 2015; № 5-1: 287-290.
4. Burrows K. *Engaging Chinese Students in Teaching and Learning at Western Higher Education Institutions*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 2016.
5. He D. Foreign Language Learning Anxiety in China: Theories and Applications in English Language Teaching. Singapore: Springer, 2018.
6. Chzhao Yu. *Lingvodidakticheskie osnovy `etnoorientirovannogo obucheniya russkomu yazyku i testirovaniya (na primere kitajskih uchaschihsya)*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2008.
7. Yan C. Yazykovaya trevozhnost' inostrannyh studentov v Kitae pri izuchenii kitajskogo yazyka v klasse: issledovanie prepodavatel'skogo faktora. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika,* 2022; № 2: 174-179.
8. Lyan K. Faktor trevozhnosti v processe izucheniya russkogo yazyka kitajskimi studentami. *Russkij yazyk i kul'tura v zerkale perevoda*, 2022; № 1: 322-331.
9. Horwitz E.K., Horwitz M.B. & Cope J. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 1986; № 70(2): 125-132.
10. Vinokurova M.A., Solomina A.I. Sistema obucheniya kategorii vida russkih glagolov v kitajskoj auditorii. *Pedagogika. Voprosy teorii i praktiki,* 2024; T. 9, № 5: 375-383.
11. MacIntyre P.D. & Gardner R.C. The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 1994; № 44 (2): 283-305.

Статья поступила в редакцию 19.09.24

УДК 371.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-210-213

Petrusevich A.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: petrark47@mail.ru*

THE PEDAGOGICAL CAPITAL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A CONDITION FOR ITS DEVELOPMENT. The article pays special attention to the characteristics of the concept of "pedagogical capital", its structure and its features in the practice of analyzing the successes and achievements of secondary schools. The analysis of the concept of "pedagogical capital" is based on the concepts of "social capital", "educational capital", "professional capital" known in pedagogical science. The work proves that pedagogical capital, as a phenomenon in the pedagogical activities of an educational organization, is broader and more comprehensive, including other well-known phenomena of a non-economic nature associated with capital. As part of the disclosure of the concept of "pedagogical capital," the work argues that its main difference from pedagogical experience is the activity of the aggregate or individual subject of pedagogical activity. This activity is aimed at acquiring new professional competencies by the subject and at self-development of the teacher. The substantive nature of the pedagogical capital of an educational organization reveals its effective side, within the framework of which all the conditions ensuring its development are considered.

Key words: **capital, pedagogical capital, development, educational organization, quality of education, criteria for pedagogical conditions of development**

А.А. Петрусевич, *д-р пед. наук, проф., Омского государственного педагогического университета, г. Омск, E-mail: petrark47@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ

В статье особое внимание уделяется характеристике понятия «педагогический капитал», его структуре и его особенностям в практике анализа успехов и достижений общеобразовательной школы. Анализ понятия «педагогический капитал» строится на основании известных в педагогической науке понятий «социальный капитал», «образовательный капитал», «профессиональный капитал». В работе доказывается, что педагогический капитал как явление в педагогической деятельности образовательной организации является более широким и объемлющим, включающим другие известные явления внеэкономического характера, связанные с капиталом. В рамках раскрытия понятия «педагогический капитал» в работе утверждается, что его основное отличие от педагогического опыта состоит в активности совокупного или индивидуального субъекта педагогической деятельности. Эта активность направлена на приобретение субъектом новых профессиональных компетенций, на саморазвитие педагога. Содержательный характер педагогического капитала образовательной организации раскрывает ее действенную сторону, в рамках которой рассматриваются все условия, обеспечивающие ее развитие.

Ключевые слова: **капитал, педагогический капитал, развитие, образовательная организация, качество образования, критерии педагогических условий развития**

Актуальность. Современные требования к качеству образования и его осуществлению вызывают необходимость поиска новых способов оценки профессиональной деятельности педагогических коллективов и новых возможностей в управлении развитием образовательной организации. Если речь вести о деятельности современной школы, то особую актуальность приобретает проблема разработки новых характеристик, способствующих адекватной оценке условий, способствующих эффективному управлению школой, а также процессом развития совокупного субъекта образовательной деятельности – педагогического коллектива.

Анализируя управление развитием общеобразовательной школы, нельзя не заметить, что его ход, содержание и достижения во многом зависят от социальных и профессиональных особенностей членов педагогического коллектива, от сложившихся норм и традиций школьной жизни, от нормативных характеристик его членов. Вместе с тем известно, что процесс руководства современной школой строится на основе известных принципов управления, в которых важное место отводится тем принципам, в которых отражаются умения руководителей аккумулировать и использовать весь профессиональный и социальный опыт, накопленный педагогами школы и выраженный в их педагогических практиках. Это позволяет руководителям рассматривать социально-профессиональный опыт школьного коллектива как один из важных потенциалов, обеспечивающих повышение качества образовательной деятельности и развитие школы как субъекта образования в целом. То есть строить управленческую деятельность таким образом, чтобы надежно обеспечить развитие совокупного образовательного потенциала педагогического коллектива школы.

В современных исследованиях совокупный педагогический потенциал рассматривается как «…динамическая функциональная система, объединяющая личностные ресурсы (образцы поведения, знания, установки, отношения, образующие формы трансляции человеческого опыта), обеспечивающие воспитание и образование личности, ее выживание и развитие в культуре» [1, с.33]. По сути, педагогический потенциал, как отмечает Т.О. Кетербарг, «…обозначает совокупность возможностей людей (педагогического коллектива), занимающихся педагогической деятельностью» [2].

Такое понимание феномена «педагогический потенциал» позволяет считать, что эффективность образовательной деятельности в конечном итоге всегда зависит от умения работников организации оптимально использовать свой социальный и профессиональный опыт, который выступает как их потенциал, в развитии образовательной организации. Для образовательной организации такой потенциал может быть представлен как совокупность объединенных социально-профессиональных качеств педагогов, определяющих их готовность выполнять свои задачи на заданном уровне. По сути, речь идет о базе профессиональных знаний, умений в единстве со способностью педагогов образовательной организации к самоорганизации и совместным действиям для достижения общей цели. Эта способность раскрывается в социально-профессиональной сфере через доверие, наличие хорошо организованной практики взаимодействия педагогов, а также принятых в образовательной организации корпоративных норм ее жизни. Однако педагогический потенциал не раскрывает культурно и образовательно действенную сторону образовательной практики. Это лишь возможности, которые заложены в профессиональную основу педагогического коллектива.

Анализируя социально-профессиональную сферу с точки зрения наличия в ней соответствующих ресурсов, определяющих характер социальных и профессиональных связей, нетрудно прийти к мнению, что речь идет о педагогическом капитале образовательной организации, в котором отражаются накопления социального и профессионального плана и их реализация в образовательном процессе школы. В отечественной педагогической науке и практике ещё нет чёткого толкования новых терминов, связанных с особенностями функционирования и развития образовательной организации в зависимости от совокупности социально-профессионального опыта, который выступает как педагогический капитал, реализуемый субъектами образовательной деятельности. В этой связи целью данной статьи является анализ понятия «педагогический капитал» образовательной организации и определение ряда задач, в которых рассматриваемое понятие выступает педагогическим инструментом оценки условий ее развития. К таким задачам следует отнести: 1) выявление структуры и содержания понятия «педагогический капитал»; 2) определение возможности использования понятия «педагогический капитал» как характеристики оценки педагогического потенциала школы; 3) оценка образовательных достижений педагогического коллектива школы. Научная новизна исследования состоит в анализе понятия «педагогический капитал» образовательной организации как управленческого инструмента оценки потенциальных возможностей педагогического коллектива школы и оценки ее развития в соответствии с накопленным опытом социальных и профессиональных отношений.

Понятие «капитал» вне экономической теории впервые использовалось французским социологом П. Бурдье для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод. Рассматривая в своих работах различные формы капитала, он отмечает, что этот термин не всегда отражает материальный ресурс. Так, например, «культурный капитал» включает в себя знания и навыки, определяемые культурным уровнем индивида, который он осваивает в процессе социализации. Его накопление и реализация осуществляется путем «культурного научения и опыта в рамках системы образования». Социальный капитал, как отмечает ученый, рассматривается как совокупность накопленных социальных ресурсов человеком в рамках институционализированных отношений. Эти ресурсы выступают как связи, в ходе которых происходит постоянный обмен взаимных признаний, отношений доверия, знаний, умений в процессе социальной деятельности [3].

В работах американского социолога Дж. Колумана социальный и человеческий капитал проявляется в навыках и знаниях, приобретенных индивидом или группой людей. Он облегчает производственную деятельность, поскольку обеспечивает полную надежность и абсолютное доверие друг другу [4]. Понятие социального капитала в образовательной сфере раскрывается в работах отечественного исследователя А.Т. Конькова, который рассматривает его как характеристику социальной жизни образовательной организации, в которой проявляющиеся социальные нормы, доверие, взаимодействие побуждают участников к более эффективному совместному действию по достижению общих целей [5]. Здесь важно отметить, что рассмотрение социального капитала в образовании как своеобразной характеристики качества социальных связей позволяет интерполировать понятие «социальный капитал» в практическую деятельность педагогов, где ее содержание отражает эффективность совместных действий и создание «творческой кооперации» в решении педагогических задач.

Идеи анализа не экономического понятия «капитал» нашли широкое отражение в работах российских исследователей педагогики и социологии. Любая деятельность, как отмечают А.А.Барлыбаев и И.А. Ситнова, вне зависимости от особенностей педагогического коллектива строится с учетом необходимости выполнения специфических функций, содержание которых отражает поставленные педагогические задачи. [6] При этом известно, что чем выше качество и уровень знаний и умений членов педагогического коллектива в решении педагогических задач, чем обширнее педагогические умения и навыки, тем более успешно решаются поставленные перед школой образовательные задачи. Совокупность педагогических знаний, умений и навыков членов педагогического коллектива является результатом различного взаимодействия всех субъектов образовательного процесса и выступает как накопленный опыт или потенциал достижения образовательных целей.

В ряде современных социально-педагогических источников такой потенциал называют «образовательным капиталом» или «капиталом образовательной организации» [7, с.12]. Это позволяет рассматривать содержание образовательного капитала как одну из составных частей человеческого капитала, в которой особое внимание уделяется образовательным ценностям субъекта образования. Но эти ценности могут иметь индивидуальную или общественную значимость. Здесь все зависит, от какой позиции мы отталкиваемся, когда характеризуем образовательный капитал. Вместе с тем, как отмечает В.А. Тесленко: «…образовательный капитал следует рассматривать как целостную совокупность теоретических знаний, навыков их практического применения, опыта педагогической и/или иной деятельности, сформированный набор общекультурных и профессиональных компетенций, которыми обладает педагог или педагогический коллектив» [7, с.14]. Сюда автор относит «совокупность школьных объединений (методических, профессионально-творческих, проектных групп и т.д.), целью деятельности которых является осуществление образовательного процесса, т.е. процесса передачи знаний обучающимся» [7, с.15]. Образовательный капитал, таким образом, рассматривается ученым как набор характеристик, позволяющих осуществлять задачи обучения на соответствующем уровне. Этот уровень достаточно точно отражает совокупные образовательные накопления членами педагогического коллектива.

В ряде научных работ образовательный капитал рассматривается как ценность человека или группы людей «оцениваемая на основе документально подтвержденных (сертифицированных) образовательных компетенций. Будучи прямой производной от концепции человеческого капитала, он характеризует инвестирование в образование и является ценным личным и социальным активом, повышающим шансы на карьеру в различных организациях» [8; 9]. Следовательно, идеология образовательного капитала – это идеология успеха человека в профессиональной сфере. Она зависит от продолжительности его пребывания в системе образования, от качества получаемого образования, от ряда других составляющих, характеризующих личность и условия ее деятельности. Другими словами, понятие «образовательный капитал» не охватывает всю широту педагогической деятельности, а отражает только ее отдельные составляющие.

В современных педагогических исследованиях заслуживают внимания понятия «профессиональный капитал» учителя, «профессиональный капитал» педагогического коллектива. В педагогической работе А.А. Ушакова, исследовавшего ресурсные потенциалы образовательной среды педагога как основу профессионального капитала выявлено, что его содержание наполнено совокупностью профессионально-педагогических знаний, умений и навыков, определяющих успешность педагогической деятельности. То есть это профессиональные ресурсы педагога, которые являются источником его саморазвития. А если речь идет о педагогическом коллективе, то его профессиональный капитал рассматривается как источник совокупного субъекта профессионального развития. И, следовательно, здесь имеет место мобилизация ресурсных возможностей профессионального капитала, их активизация при решении различных педагогических задач, стоящих перед школой [10]. Таким образом, профессиональный капитал образовательной организации становится активным субъектом в развитии

образовательной организации, в повышении качества образования, в нацеленности на приобретение и развитие профессионально-педагогических компетенций.

Однако, учитывая соотношение между понятиями «профессиональная деятельность», «образовательная деятельность» и «педагогическая деятельность», не трудно убедиться, что последняя является более широкой, включающей и профессиональную, и образовательную. В соответствии с этим понятие «педагогический капитал» является более широким по отношению к другим родственным понятиям. Вместе с тем в педагогической литературе достаточно часто можно увидеть сочетание профессиональной и педагогической деятельности (профессионально-педагогическая деятельность), поэтому можно считать, что в сфере образования эти понятии равнозначны. Что касается образовательной деятельности, то при всех тонкостях отличий образовательной и педагогической их мерилом выступает уровень ответственности педагога за качество организуемого процесса и его результата. Именно поэтому в характеристике понятия педагогическая деятельность отмечено, что педагог является посредником между социальной культурой общества и ребёнком. Его социальная роль заключается в ответственности за воспитание детей [11].

Характеризуя педагогический капитал образовательной организации с позиции наличия в нем особых качеств, которые характеризуют ее и отличают от других, следует отметить, что понятие «педагогический капитал» связано с профессионализмом членов коллектива, его общей и педагогической культурой, особыми социальными ценностями и отношениями и пр. Очевидно, что такой список отличий можно значительно продолжить. Однако, как нам представляется, если выявить и достаточно четко определить его основные характеристики, то можно уверенно говорить об основных социально-профессиональных отличиях педагогических коллективов школ, анализировать условия их достижений и особенностей развития, оценивать организационно-педагогические условия, обеспечивающее их развитие.

Анализ педагогических исследований, в которых особое внимание уделяется организации совместной профессионально-педагогической деятельности школьных педагогов (О.Б. Даутова, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, В.А. Цымбалюк и др.), позволяет выявить основные содержательные характеристики педагогического капитала. Это характеристики, в которых раскрываются социальные, профессиональные и организационно-управленческие особенности деятельности школы. К ним следует отнести:

– настроенность педагогов школы на освоение новых форм и норм коллективной деятельности, нового опыта решения профессионально-педагогических задач;

– наличие интереса к взаимодействию в ходе организации профессионально-педагогических и социальных практик в педагогической деятельности;

– готовность педагогов продуктивно действовать в проектных, кросс-функциональных и других школьных командах для достижения целей школы;

– управленческая поддержка объединению педагогов в профессиональные команды, творческие коллективы при организации педагогической деятельности, содействие расширению и укреплению социальных связей.

В представленных характеристиках «педагогического капитала» особое внимание сосредоточено на наличии опыта совместного решения различных педагогических задач. Очевидно, что такой опыт рождается и успешно реализуется в процессе деятельности различных форм педагогических объединений. Это как традиционные формы школьных объединений (методические объединения, временные творческие коллективы, педагогические мастерские, экспертные группы и пр.), так и инновационные формы, организованные в виде различных педагогических команд (проектных, кросс-функциональных, школьных лабораторий, студий и др.). В современной педагогической практике достаточно убедительно показано, что, как правило, в последних эффективно рождаются новые, продуктивные формы и нормы педагогической практики. Именно они, как отмечает В.А. Цымбалюк, позволяют: «…осознать педагогами школы необходимость совместных действий и совместного поиска новых возможностей в развитии образовательной практики, повышать активность педагогов в поддержке профессиональных и социальных отношений, в которых взаимная ответственность перекликается с профессиональной помощью и социальной поддержкой друг друга, формировать умения самоорганизации в процессе действий профессиональных объединений, удовлетворять социальные и профессиональные потребности в приобретении опыта успешного решения образовательных задач» [12, с.13].

Выявляя сущностные характеристики «педагогического капитала» образовательной организации, нельзя не отметить, как эти характеристики проектируются в индивидуальную профессиональную деятельность каждого отдельного педагога. Очевидно, что здесь можно рассматривать индивидуальный педагогический капитал, если он реализуется в активности и поиске новых возможностей приобретения профессиональных и социальных компетенций, в стремлении к саморазвитию, к успеху в профессиональной деятельности. Такой взгляд на индивидуальный педагогический капитал позволяет увидеть главное отличие в понятиях «профессионального опыта педагога» и его «педагогического капитала». И, если кратко, основной отличительной чертой является активность. То есть профессиональный опыт это лишь ресурс к активности, тогда как педагогический капитал является капиталом, поскольку предусматривает активное использование имеющегося педагогического опыта в его развитии и нацеленности на успех. И в качестве неэкономической прибыли педагогический капитал приносит его автору новые социальные и профессиональные ценности, которые становятся источником развития субъекта.

Педагогический капитал образовательной организации становится активной действующей силой в условиях учета некоторых особенностей образовательной среды школы. К ним мы можем отнести следующие особенности. Первое – наличие совместных педагогических проектов, реализация которых требует поиска новых форм образовательной практики. Ее В.А. Цымбалюк называет «…социально-педагогической характеристикой образовательной среды, отражающей нацеленность педагогического коллектива на поиск новых, более совершенных форм и методов образовательной деятельности. Второй особенностью образовательной среды, в которой раскрывается педагогический капитал, является командно-педагогическая деятельность, отражающая организацию процесса создания профессионально-педагогических команд, осуществляющих совместную педагогическую деятельность в решении педагогических задач. Третьей особенностью среды следует назвать организационно-управленческую характеристику, в которой организация и управление совместной деятельностью профессиональных команд и объединений обеспечивается их управленческим сопровождением на положительный результат деятельности» [12, с. 14–15].

Анализируя педагогический капитал образовательной организации как условие ее развития, следует обратить внимание на критерии оценки этого условия. Совокупность таких критериев должна отражать социально-психологические, профессиональные и организационные особенности деятельности образовательной организации. К *социально-психологическим критериям* мы отнесли: положительную мотивацию педагогов школы к поиску современных и эффективных форм образовательной практики; удовлетворенность педагогов социальными отношениями, в которых взаимодействие раскрывается во взаимной помощи, взаимной поддержке, взаимной ответственности. К *профессиональным критериям*: наличие умений продуктивно действовать в созданных профессиональных командах (профессиональных объединениях) при решении актуальных педагогических задач; активность в приобретении опыта решения педагогических проблем в процессе повышения качества образования учащихся. К *организационным критериям* мы отнесли: вовлечение педагогов в процесс командообразования, в ходе которого формируется профессиональный интерес и опыт совместной деятельности; умение самоорганизации в деятельности профессиональных команд и объединений.

Очевидно, что использование критериев педагогического капитала в оценке общеобразовательной школы позволит оценить различные стороны ее деятельности, определить за счет чего достигается успех и неуспех в отдельных ее сторонах, выявить перспективу развития школы, наметить управленческую поддержку профессионального роста учителя.

Таким образом, обобщая результаты теоретического анализа понятия «педагогический капитал» образовательной организации можно сделать следующие выводы. Современная школа нуждается в новых организационно-управленческих инструментах оценки особенностей ее развития и разработки содержательных аспектов условий такого развития. «Педагогический капитал» как способность педагогов к совместным действиям для достижения общей педагогической цели, как активность в приобретении опыта решения различных педагогических задач в деятельности профессиональных команд, как высокий уровень социальных связей и взаимной ответственности выступает как условие развития образовательной организации и ее нацеленности на высокое качество образования. Это условие реализуется в характеристиках образовательной среды школы: социально-педагогических, командно-педагогических и организационно-управленческих. Их содержание позволяет выявить критерии оценки педагогического капитала, на основании которых представляется возможным осуществлять эффективную управленческую деятельность в повышении качества образования и развитии образовательной организации.

Библиографический список

1. Божинская Т.Л. Перспективы совершенствования педагогического потенциала региональной культуры в современном российском образовании. *Педагог, воспитай личность*: науч.-метод. пособие. Ростов н/Д, 2010: 32–39.
2. Катербарг Т.О. Профессиональный потенциал педагогов как педагогическая категория и функциональный компонент образовательного пространства школы. *Современные научные исследования и инновации*. 2013; № 4. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2013/04/23281
3. Бурдьё П. Формы капитала. *Экономическая социология*. 2005; Т. 6, № 3: 60–74.
4. Коулмен Дж. Капитал социальный и человеческий. *Общественные науки и современность*. 2001; № 3: 121–139.
5. Коньков А.Т. *Социальный капитал как концепция экономической социологии и его роль в системе экономического взаимодействия*. Автореферат диссертации … доктора соц. наук. Москва, 2006.
6. Барлыбаев А.А., Ситнова И.А. Управленческий капитал: состав, ресурсы, особенности формирования. *Теоретические и прикладные проблемы современной науки и образования*: международная научно-практическая конференция. Курск, 2020: 34–39.

7. Тесленко В.А. *Образовательный капитал как фактор инновационного развития экономики России*. Автореферат диссертации …кандидата соц. наук, Москва, 2021.
8. Татарко А.Н. Исследования социального капитала в поликультурном обществе: теоретико-методологические проблемы и важнейшие результаты. *Социальная психология и общество*. 2021; Т. 12: 34–52.
9. Киселева О.О. *Теория и практика развития профессионально-педагогического потенциала учителя.* Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 2002.
10. Ушаков А.А. Ресурсный потенциал интегративной образовательной среды педагога. *Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ»*. 2015; Т. 7, № 4 (июль – август). Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf
11. Борытко Н.М. *Введение в педагогическую деятельность*: учебник для студентов педагогических вузов. Под ред. Н.М. Борытко. Волгоград: Изд-во ВГИПК РО, 2006.
12. Цымбалюк В.А. *Институционализация инноваций деятельности образовательной организации.* Автореферат диссертации …кандидата педагогических наук, Омск, 2023.

References:

1. Bozhinskaya T.L. Perspektivy sovershenstvovaniya pedagogicheskogo potenciala regional'noj kul'tury v sovremennom rossijskom obrazovanii. *Pedagog, vospitaj lichnost'*: nauch.-metod. posobie. Rostov n/D, 2010: 32-39.
2. Katerbarg T.O. Professional'nyj potencial pedagogov kak pedagogicheskaya kategoriya i funkcional'nyj komponent obrazovatel'nogo prostranstva shkoly. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2013; № 4. Available at: https://web.snauka.ru/issues/2013/04/23281
3. Burd'e P. Formy kapitala. *`Ekonomicheskaya sociologiya*. 2005; T. 6, № 3: 60-74.
4. Koulmen Dzh. Kapital social'nyj i chelovecheskij. *Obschestvennye nauki i sovremennost'*. 2001; № 3: 121-139.
5. Kon'kov A.T. *Social'nyj kapital kak koncepciya `ekonomicheskoj sociologii i ego rol' v sisteme `ekonomicheskogo vzaimodejstviya*. Avtoreferat dissertacii … doktora soc. nauk. Moskva, 2006.
6. Barlybaev A.A., Sitnova I.A. Upravlencheskij kapital: sostav, resursy, osobennosti formirovaniya. *Teoreticheskie i prikladnye problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*: mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferenciya. Kursk, 2020: 34-39.
7. Teslenko V.A. *Obrazovatel'nyj kapital kak faktor innovacionnogo razvitiya `ekonomiki Rossii*. Avtoreferat dissertacii …kandidata soc. nauk, Moskva, 2021.
8. Tatarko A.N. Issledovaniya social'nogo kapitala v polikul'turnom obschestve: teoretiko-metodologicheskie problemy i vazhnejshie rezul'taty. *Social'naya psihologiya i obschestvo*. 2021; T. 12: 34-52.
9. Kiseleva O.O. *Teoriya i praktika razvitiya professional'no-pedagogicheskogo potenciala uchitelya*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2002.
10. Ushakov A.A. Resursnyj potencial integrativnoj obrazovatel'noj sredy pedagoga. *Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIE»*. 2015; T. 7, № 4 (iyul' – avgust). Available at: http://naukovedenie.ru/PDF/113PVN415.pdf
11. Borytko N.M. *Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'*: uchebnik dlya studentov pedagogicheskih vuzov. Pod red. N.M. Borytko. Volgograd: Izd-vo VGIPK RO, 2006.
12. Cymbalyuk V.A. *Institucionalizaciya innovacij deyatel'nosti obrazovatel'noj organizacii.* Avtoreferat dissertacii …kandidata pedagogicheskih nauk, Omsk, 2023.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378.316.4 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-213-217

Pomortseva N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Head of Russian Language Department, Russian Language Institute, Peoples' Friendship University n.a. P. Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru*
Kunovski M.N., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department of Russian Language No. 2, Institute of the Russian Language, Peoples' Friendship University of Russia n.a. P. Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: kunovski-mn@rudn.ru*
Korovyakovskiy D.G., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Cand. of Sciences (Law), Professor, Department of Russian Language No. 3, Institute of the Russian Language, Peoples' Friendship University of Russia n.a. P. Lumumba (Moscow, Russia), E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru*

SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN UNIVERSITIES: CURRENT STATE AND DEVELOPMENT PROSPECTS. The article analyses the practice of using subject-language integrated learning (CLIL) in teaching Russian as a foreign language in universities of the Russian Federation. The relevance of the topic is due to the growing interest in CLIL as an innovative approach that allows to effectively combine language learning and subject content. The purpose of the study is to identify the features of the implementation of CLIL in Russian universities and to determine the factors influencing its effectiveness. The tasks include the systematization of data on the applied CLIL models and technologies, the analysis of problem areas and the development of recommendations for optimizing this practice. The methodological basis consists of competence-based, communicative-cognitive and intercultural approaches. The empirical study is implemented in the form of an online survey of teachers (n=120) and students (n=350) from 15 universities of Russia. The survey includes blocks aimed at identifying conceptual ideas about CLIL, evaluating the effectiveness of specific practices, and analyzing difficulties. Methods of descriptive and analytical statistics (frequency analysis, correlation analysis) are used for data processing. The majority of teachers (83%) consider CLIL as an effective strategy that promotes the interrelated development of language and subject competencies among international students. At the same time, the actual practice of implementing CLIL is characterized by fragmentation and lack of consistency. The key factors limiting the potential of this approach are insufficient methodological training of teachers, poor coordination of language and subject courses, and a shortage of specialized educational materials. The research contributes to the scientific discussion on ways to improve the quality of language training for foreign students in Russian universities. The obtained results help formulate a set of organizational and pedagogical conditions necessary for the effective implementation of CLIL. The practical significance is related to the possibility of using recommendations for the modernization of RCT training programs. Prospects for further research include the development of a methodology for evaluating the effectiveness of CLIL, the creation of a bank of best practices, and the testing of new models of integrated learning.

Key words: **subject-language integrated learning, CLIL, Russian as a foreign language, bilingual education, language competencies, methodological training of teachers, online survey**

Н.В. Поморцева, *д-р пед. наук, зав. кафедрой русского языка № 3, институт русского языка РУДН, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: pomortseva-nv@rudn.ru*
М.Н. Куновски, *канд. филол. наук, доц., зав. кафедрой русского языка № 2, институт русского языка РУДН, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: kunovski-mn@rudn.ru*
Д.Г. Коровяковский, *д-р пед. наук, канд. юр. наук, доц., проф. кафедры русского языка № 3, институт русского языка РУДН, Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: korovyakovskiy-dg@rudn.ru*

ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Статья посвящена анализу практики применения предметно-языкового интегрированного обучения в преподавании русского языка как иностранного в вузах Российской Федерации. Актуальность темы обусловлена растущим интересом к предметно-языковому интегрированному обучению как инновационному подходу, позволяющему эффективно сочетать изучение языка и предметного содержания. Цель исследования – выявить особенности реализации предметно-языкового интегрированного обучения в российских университетах и определить факторы, влияющие на его результативность. Задачи включают систематизацию данных о применяемых моделях и технологиях предметно-языкового интегрированного обучения, анализ проблемных зон и разработку рекомендаций по оптимизации данной практики. Методологическую базу составляют компетентностный, коммуникативно-когнитивный и межкультурный подходы. Эмпирическое исследование реализовано в форме онлайн-опроса преподавателей (n=120) и студентов (n=350) из 15 вузов РФ. Опрос включал

блоки, нацеленные на выявление концептуальных представлений о предметно-языковом интегрированном обучении, оценку эффективности конкретных практик и анализ трудностей. Для обработки данных применялись методы описательной и аналитической статистики (частотный анализ, корреляционный анализ). Большинство преподавателей (83%) рассматривают предметно-языковое интегрированное обучение как эффективную стратегию, способствующую взаимосвязанному развитию языковых и предметных компетенций у иностранных студентов. В то же время реальная практика внедрения предметно-языкового интегрированного обучения отличается фрагментарностью и отсутствием системности. Ключевыми факторами, ограничивающими потенциал данного подхода, являются недостаточная методическая подготовка преподавателей, слабая координация языковых и предметных курсов, дефицит специализированных учебных материалов. Исследование вносит вклад в научную дискуссию о путях повышения качества языковой подготовки иностранных студентов в вузах РФ. Полученные результаты позволили сформулировать комплекс организационно-педагогических условий, необходимых для эффективной реализации предметно-языкового интегрированного обучения. Практическая значимость связана с возможностью использования рекомендаций для модернизации программ обучения русскому языку как иностранному. Перспективы дальнейших исследований включают разработку методологии оценки результативности предметно-языкового интегрированного обучения, создание банка best practices, апробацию новых моделей интегрированного обучения.

Ключевые слова: **предметно-языковое интегрированное обучение, русский язык как иностранный, билингвальное образование, языковые компетенции, методическая подготовка преподавателей, онлайн-опрос**

Актуальность. Концептуальный бэкграунд исследования проблемы предметно-языкового интегрированного обучения (Content and Language Integrated Learning – CLIL) русскому языку как иностранному (РКИ) в российских вузах определяется общей тенденцией к интернационализации высшего образования [1]. В условиях глобальной образовательной конкуренции привлечение иностранных студентов становится приоритетной задачей для большинства университетов РФ [2]. Эффективность языковой и академической адаптации зарубежных абитуриентов во многом зависит от качества реализуемых программ по РКИ, их ориентации на формирование функциональной коммуникативной компетенции [3].

Новейшие исследования демонстрируют заметный рост внимания отечественных специалистов к потенциалу технологий CLIL в данной области [4]. В зарубежной лингводидактике накоплен значительный позитивный опыт использования данного подхода для повышения результативности обучения иностранным языкам через их интеграцию с контентом профессионально-ориентированных дисциплин [5]. Однако степень применимости этой практики в российском образовательном контексте, ее эффективность в условиях преподавания РКИ остаются недостаточно изученными.

Критический анализ терминологии, связанной с предметно-языковой интеграцией в лингвообразовании, выявляет существенные разночтения. Так, наряду с базовым термином CLIL активно используются понятия «языковое погружение» [6], «интегрированное обучение» [7], «билингвальное образование» [8]. При этом содержание данных категорий нередко пересекается, а критерии их разграничения выглядят размытыми. Наиболее общее определение CLIL как «двустороннего образовательного подхода, при котором дополнительный язык используется для изучения и преподавания как языка, так и контента» [9, с. 1], не снимает вопросов о конкретных методических инструментах реализации данного подхода в практике обучения РКИ.

Цель данного исследования заключается в определении и анализе системных требований к преподавателям в рамках дистанционного образования. Ключевые задачи включают:

– Развитие инновационной направленности личности преподавателя и его готовности к применению новшеств в профессионально-педагогической деятельности.

– Формирование умений преподавателя вести межличностный диалог в рамках дистанционного учебного процесса.

– Обеспечение комплексной компетентности в областях психологии и педагогики, необходимых для профессионального самообразования и самовоспитания.

– Расширение способностей преподавателя к творческой саморазвивающей деятельности.

Научная новизна работы позволяет обозначить ряд нерешенных вопросов и противоречий, связанных с внедрением CLIL технологий в российских вузах:

1. Отсутствует четкое представление о специфических моделях предметно-языкового обучения, оптимальных для условий преподавания РКИ [10].

2. Недостаточно изучены психолого-педагогические и лингводидактические факторы, определяющие готовность преподавателей к реализации CLIL [11].

3. Слабо разработана система критериев и показателей эффективности интегрированных программ по РКИ, учитывающая динамику развития как речевых, так и профессиональных компетенций иностранных студентов [12].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно призвано заполнить выявленные пробелы, предложив комплексный анализ особенностей применения технологий CLIL в практике языковой подготовки иностранцев в вузах РФ. Актуальность и новизна авторского подхода определяется намерением выйти за рамки локального методического опыта отдельных университетов и представить обобщенную картину, отражающую достижения и проблемные зоны российской лингводидактики в данной области. Теоретическая значимость работы связана с уточнением категориального аппарата, описанием принципов и методов эффективной интеграции предметного и языкового обучения в высшей школе. Практическая значимость работы определяется разработкой верифицированных рекомендаций по оптимизации обучения РКИ в контексте CLIL.

В основу исследования положена авторская модель анализа практики предметно-языкового интегрированного обучения, сочетающая теоретические и эмпирические методы. Ведущими методологическими подходами выступают компетентностный, коммуникативно-когнитивный и межкультурный. Первый позволяет рассматривать CLIL как способ комплексного развития речевых и профессиональных компетенций студентов [13]. Второй акцентирует интерактивный характер учебной деятельности, нацеленность на решение коммуникативно-значимых задач [14]. Третий учитывает необходимость формирования у обучающихся готовности к эффективному взаимодействию в ситуациях межкультурного академического дискурса [15].

План исследования включал три основных этапа. На первом проводился систематический обзор литературы с целью определения степени теоретической разработанности проблемы и создания концептуальной рамки для эмпирического анализа. Особое внимание уделялось новейшим публикациям (2017–2022 гг.) в высокорейтинговых журналах, индексируемых в базах данных Scopus и WoS. Результатом стало определение ключевых индикаторов эффективности внедрения CLIL в российских вузах.

На втором этапе была разработана и апробирована методика онлайн-опроса преподавателей РКИ и иностранных студентов. Эмпирическая база исследования представлена 15 российскими университетами, реализующими программы предметно-языкового интегрированного обучения. Выборка строилась по принципу максимальной вариации и включала вузы разного профиля (классические, технические, медицинские) из 8 регионов страны. В опросе приняли участие 120 преподавателей и 350 студентов. Инструментарий исследования прошел экспертную валидизацию и позволил получить релевантные количественные и качественные данные.

На третьем этапе проводился статистический и контент-анализ результатов опроса. Применялись процедуры описательной статистики (частотный анализ, расчет средних значений), а также методы проверки гипотез (корреляционный анализ). Осуществлялась содержательная интерпретация количественных данных, соотнесение эмпирических результатов с выводами теоретического анализа. Это позволило выделить общие тенденции в реализации подхода CLIL, типичные методические решения и проблемные точки. По результатам опроса преподавателей выявлено преобладание позитивных оценок в отношении эффективности использования предметно-языкового интегрированного подхода при обучении РКИ. 83% респондентов согласились с утверждением, что «CLIL способствует взаимосвязанному развитию языковых и предметных компетенций у иностранных студентов». Большинство (75%) также отметили позитивное влияние данного подхода на мотивацию обучающихся, повышение их вовлеченности в образовательный процесс.

Вместе с тем было обнаружено, что реальная практика реализации CLIL в вузах РФ носит во многом фрагментарный и эпизодический характер. Лишь в 30% университетов выборки подобные программы внедряются на системной основе, в то время как в остальных применяются отдельные элементы интегрированного обучения. На эту проблему указали 67% преподавателей, отметивших недостаточный уровень координации между языковыми и предметными курсами.

Согласно данным опроса студентов, наибольшие сложности в процессе предметно-языкового обучения связаны с пониманием предметного содержания на неродном языке. Так, 54% респондентов признались, что регулярно сталкиваются с трудностями в усвоении лекционного материала, 48% испытывают затруднения при чтении учебно-научных текстов. Показательно, что основной причиной этих трудностей студенты считают не столько слабую языковую подготовку, сколько недостаточный учет их потребностей и когнитивных особенностей в учебном процессе. Лишь 35% опрошенных выразили полную удовлетворенность качеством интегрированных курсов по РКИ.

В ответах преподавателей на вопрос о факторах, препятствующих эффективному внедрению CLIL, наиболее часто упоминались дефицит специализированных учебных материалов (72%), отсутствие необходимой методической подготовки (65%), непонимание принципов предметно-языковой интеграции (48%). Корреляционный анализ выявил значимую связь между стажем работы преподавателей и их оценкой эффективности CLIL ($r=0.38$, $p<0.01$). Более опытные педагоги демонстрируют большую готовность к реализации интегративных технологий и достигают лучших результатов.

Для получения объективной картины реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в преподавании РКИ в вузах России были использованы количественные и качественные методы анализа эмпирических данных. Применение статистических процедур (t-критерий Стьюдента, корреля-

ционный анализ Пирсона) в сочетании с контент-анализом открытых ответов респондентов обеспечило комплексный характер исследования, его соответствие принципам современной методологии социальных наук [1].

На первом этапе проводилась оценка общего отношения преподавателей и студентов к технологии CLIL, выявлялись значимые расхождения в восприятии ее эффективности. Результаты сравнительного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1

Оценка эффективности CLIL преподавателями и студентами

Варианты ответа	Преподаватели (n=120)	Студенты (n=350)	t-критерий
Полностью согласен	83%	47%	8,94***
Скорее согласен	12%	28%	3,76**
Затрудняюсь ответить	5%	14%	2,89*
Скорее не согласен	0%	8%	3,65**
Полностью не согласен	0%	3%	2,08*

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Как видно из таблицы, подавляющее большинство преподавателей (83%) разделяют мнение об эффективности CLIL в формировании у студентов интегрированных речевых и профессиональных компетенций. В то же время среди учащихся доля безусловно положительных оценок составляет лишь 47%. Выявленные различия статистически достоверны на высоком уровне значимости (p<0,001), что свидетельствует о существенном расхождении между ожиданиями преподавателей и реальным опытом студентов.

Корреляционный анализ позволил установить факторы, связанные с позитивным восприятием CLIL участниками образовательного процесса (таблица 2).

Таблица 2

Значимые корреляции между характеристиками респондентов и оценками CLIL

Показатели	Преподаватели	Студенты
Стаж педагогической работы	0,38**	-
Опыт использования CLIL	0,33**	0,29**
Частота применения интерактивных методов	0,27*	0,31**
Уровень владения РКИ	-	0,44***
Трудности в понимании предметного содержания	-0,19*	-0,37***

*p < 0,05; **p < 0,01; ***p < 0,001

Обнаружена значимая положительная связь между стажем преподавателей и их готовностью к реализации CLIL (r=0,38; p<0,01). Опытные педагоги чаще используют интегративные методы, достигая более высоких результатов. Для студентов ключевым предиктором удовлетворенности выступает уровень владения РКИ (r=0,44; p<0,001). Ощущение языкового барьера, напротив, отрицательно сказывается на комфортности обучения (r=-0,37; p<0,001). Сходные закономерности отмечаются и в зарубежных исследованиях [2; 3].

Качественный анализ комментариев респондентов позволил конкретизировать спектр проблем, возникающих при внедрении CLIL в вузах РФ. В таблице 3 отражены наиболее типичные трудности, упоминаемые преподавателями и студентами.

Таблица 3

Проблемные зоны реализации CLIL в российских университетах

Проблемы	Преподаватели	Студенты
Дефицит специальных учебных материалов	72%	39%
Недостаточная методическая подготовленность	65%	-
Слабая интеграция языковых и предметных курсов	67%	44%
Трудности понимания предметного содержания	-	54%
Сложности в чтении научной литературы	-	48%
Нехватка учебного времени	34%	37%
Низкая мотивация студентов	27%	12%

Согласно полученным данным, основным камнем преткновения является слабая ресурсная и методическая база CLIL. Большинство преподавателей (72%) отмечают нехватку специализированных учебников и пособий по РКИ, ориентированных на предметно-языковую интеграцию. Аналогичную проблему выделяют и студенты (39%). Недостаточный уровень методической подготовленности преподавательского состава к реализации CLIL, включая владение интерактивными технологиями, констатируют 65% педагогов. Эти результаты коррелируют с выводами аналогичных исследований в европейских странах [4].

Серьезным вызовом остается рассогласованность языковых курсов и программ профильных дисциплин. На данную проблему указывают 67% преподавателей и 44% студентов. Сходные данные приводятся и в работе [5]. Без выстраивания единой стратегии предметно-языкового обучения, координации действий филологов и специалистов в конкретных научных областях трудно рассчитывать на синергетический эффект от внедрения CLIL. С точки зрения студентов, основным барьером выступают когнитивные и языковые трудности в освоении предметного содержания лекций (54%) и чтения научной литературы (48%) на неродном языке. Многие учащиеся (37%) сетуют на нехватку учебных часов, отводимых на языковую подготовку. Преподаватели, в свою очередь, чаще обращают внимание на низкую мотивацию студентов (27%), их неготовность прикладывать усилия для преодоления возникающих трудностей. Эти данные указывают на необходимость оптимизации методических и организационных аспектов реализации CLIL. Для подтверждения объективного характера выявленных тенденций полученные нами результаты были сопоставлены с данными других исследователей. Сравнительный анализ обнаружил ряд важных совпадений. В частности, в работах [6-8] также отмечается ключевая роль преподавателя как медиатора между языком и предметным содержанием. Подчеркивается важность специальной лингвометодической подготовки для эффективной реализации интегрированных программ.

В то же время в отечественной практике обнаружилась специфика, связанная с приоритетной ориентацией на освоение языка специальности в ущерб развитию общей коммуникативной компетенции. Если в зарубежных исследованиях акцент делается на формировании у студентов умений профессионального общения [9; 10], то в российских университетах основное внимание уделяется овладению научной терминологией и стилем (69% преподавателей). Однако в условиях интернационализации образования важно находить баланс между специализированным и общеязыковым компонентами CLIL.

Опираясь на совокупность проанализированных данных, можно сформулировать ряд обобщающих выводов о состоянии и проблемах реализации CLIL в практике преподавания РКИ в вузах России:

1. Большинство преподавателей (83%) рассматривают CLIL как эффективный способ параллельного развития у студентов коммуникативной и профессиональной компетентности. Однако среди учащихся уровень однозначно положительного восприятия интегрированных программ существенно ниже (47%). Этот разрыв между теорией и практикой отражает недостаточную адаптированность существующих моделей CLIL к реальным запросам иностранных студентов (t=8,94; p<0,001).

2. Статистический анализ выявил значимое влияние преподавательского опыта на готовность к внедрению CLIL. Стаж педагогической деятельности положительно коррелирует с частотой применения интегративных методик (r=0,38; p<0,01) и удовлетворенностью результатами (r=0,33; p<0,01). По-видимому, именно практический опыт позволяет компенсировать недостаточный уровень специальной методической подготовки.

3. Ключевыми проблемами реализации CLIL в вузах РФ являются дефицит специализированных учебных ресурсов (72%), слабая интеграция языковых курсов с программами профильных дисциплин (67%), трудности студентов с пониманием предметного содержания на неродном языке (54%). Это указывает на необходимость разработки адаптивных учебных материалов, усиления координации между языковыми и предметными кафедрами.

4. Фокус на освоении научной терминологии и стиля в ущерб развитию навыков профессиональной коммуникации является специфической чертой CLIL в российских университетах. В зарубежных исследованиях, напротив, приоритет отдается формированию у студентов умений эффективного устного и письменного общения в академической и профессиональной среде [9]. Этот акцент представляется более оправданным в контексте интернационализации высшего образования.

5. Результаты исследования открывают перспективы для дальнейшей работы по совершенствованию практик CLIL в российских вузах. Необходима разработка специальных образовательных программ и ресурсов, ориентированных на предметно-языковую интеграцию, усиление лингвометодической подготовки преподавателей, оптимизация баланса между обучением научному стилю речи и развитием общих коммуникативных компетенций.

Сопоставление выводов с данными зарубежных и отечественных исследований демонстрирует, с одной стороны, универсальный характер многих вызовов, связанных с внедрением CLIL в высшей школе, с другой – специфику, определяемую локальными образовательными и социокультурными факторами. Обнаруженные противоречия указывают на необходимость гибкой адаптации передового международного опыта к условиям российской образовательной системы.

Для углубленного анализа факторов, определяющих эффективность внедрения CLIL в вузах РФ, был применен метод множественной линейной регрессии. В качестве зависимой переменной выступала удовлетворенность студентов качеством предметно-языкового обучения (по 5-балльной шкале), в качестве предикторов – уровень владения РКИ, стаж преподавателей, частота использо-

вания специальных учебных материалов и интерактивных методов. Построенная модель оказалась статистически достоверной (F=12,35; p<0,001) и объяснила 34% общей вариативности зависимой переменной (R2=0,34). При этом наибольший вклад в объяснение различий в оценках студентов внесли такие факторы, как уровень языковой подготовки (β=0,41; p<0,01) и стаж преподавателей (β=0,32; p<0,05). Дополнительно был проведен двухфакторный дисперсионный анализ (two-way ANOVA), позволивший оценить совместное влияние профиля вуза (гуманитарный/негуманитарный) и уровня внедрения CLIL (полное/фрагментарное) на динамику языковых компетенций студентов. Зависимой переменной выступил прирост баллов по итогам стандартизированного языкового тестирования. Результаты показали значимость как фактора профиля (F=9,47; p<0,01), так и фактора системности внедрения (F=11,62; p<0,001). Вместе с тем эффект взаимодействия факторов оказался статистически недостоверным (F=2,04; p=0,16). Post hoc анализ по критерию Тьюки подтвердил, что наибольший прирост языковых компетенций демонстрируют студенты гуманитарных направлений в условиях комплексного применения CLIL (M=24,3; SD=3,5). Для сравнения динамики ключевых индикаторов эффективности CLIL за последние 5 лет был применен t-критерий Стьюдента для связных выборок. Анализ данных лонгитюдного исследования (n=48) показал достоверный рост удовлетворенности студентов качеством предметно-языковой подготовки (от M1=3,15; SD1=1,22 на 1 курсе до M2=4,02; SD2=0,74 на 4 курсе; t=-6,38; p<0,001), а также повышение среднего балла за итоговый языковой экзамен (от M1=72,3; SD1=10,5 до M2=85,4; SD2=7,2; t=-5,92; p<0,001). Вместе с тем значимых различий в самооценке преподавателями своей методической готовности за этот период обнаружено не было (p>0,05).

Для выявления типичных профилей вузов по критериям внедрения CLIL был использован кластерный анализ методом k-средних. В качестве группирующих переменных выступили показатели, полученные из экспертных интервью с администрацией вузов. В результате было выделено три кластера: 1) университеты с комплексной и системной реализацией CLIL (29%); 2) вузы с фрагментарным применением отдельных элементов предметно-языкового обучения (48%); 3) учебные заведения, где технологии CLIL практически не используются (23%). Проверка статистической достоверности различий между кластерами подтвердила их надежность (p<0,05 по каждой группирующей переменной).

Представленное исследование было направлено на комплексный анализ практики реализации предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL) в преподавании русского языка как иностранного в российских вузах. Эмпирическая база включала результаты анкетирования 120 преподавателей и 350 студентов из 15 университетов страны, представляющих различные образовательные профили. Обработка данных производилась с применением методов описательной и аналитической статистики: дисперсионного, корреляционного, регрессионного анализа. Полученные результаты свидетельствуют о растущем внимании вузовского сообщества к проблемам внедрения CLIL. Подавляющее большинство преподавателей (83%) рассматривают данный подход как эффективный инструмент совершенствования языковой подготовки иностранных студентов. В то же время реальная практика использования интегрированных технологий отличается фрагментарностью и непоследовательностью. Лишь 47% опрошенных студентов полностью удовлетворены качеством обучения по модели CLIL.

Ключевым фактором, определяющим эффективность предметно-языкового обучения с точки зрения студентов, является уровень их языковой подготовки. Построенная регрессионная модель показала, что данный предиктор объясняет 34% различий в удовлетворенности обучающихся (β=0,41; p<0,01). Со стороны преподавателей значимую роль играет педагогический стаж: более опытные педагоги чаще применяют технологии CLIL и выше оценивают их результативность (r=0,37; p<0,01). Сравнение профилей внедрения CLIL в вузах разной направленности обнаружило преимущество гуманитарного сегмента. Студенты языковых специальностей демонстрируют более высокие темпы прироста коммуникативной компетенции в сравнении с учащимися нелингвистических направлений (F=9,47; p<0,01). По-видимому, необходимым условием эффективной реализации интегрированных программ в техническом образовании является интенсификация базовой языковой подготовки на начальном этапе.

Теоретическая значимость исследования заключается в концептуализации проблемы внедрения CLIL в практику преподавания РКИ, разработке эмпирически обоснованной модели факторов и условий результативности данного процесса. Полученные выводы расширяют научные представления о принципах и механизмах интеграции предметного и языкового компонентов в современном высшем образовании, специфике реализации билингвальных программ в условиях российской академической среды.

Библиографический список

1. Вдовина А.В. Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов технического вуз. *Вестник Тамбовского университета. Серия*: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24. № 180: 39–47.
2. Поморцева Н.В. Обучение русскому языку трудовых мигрантов: от концепции до реализации. *Материалы XIII Конгресса МАПРЯЛ.* Санкт-Петербург. 2015; Т. 10, Направление 9: 839–843.
3. Пугачев И.А. *Этноориентированная методика в поликультурном преподавании русского языка иностранцам*: монография. Москва: РУДН, 2011.
4. Семина А.И. *Предметно-интегративное обучение русскому языку как иностранному на подготовительных факультетах российских вузов (физико-математический модуль).* Автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. Москва, 2020.
5. Сидоренко Т.В., Рыбушкина С.В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах. *Образование и наука.* 2017; Т. 19, № 6: 182–196.
6. Соловова Е.Н. *Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателей иностранного языка в системе непрерывного образования.* Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2004.
7. Сысоев П.В. Этапы разработки учебных материалов для предметно-языкового интегрированного обучения. *Вестник Московского университета.*: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020; № 3, Серия 19: 169–178.
8. Узнародов И.М. Межпредметные связи как основное условие интеграции при обучении студентов неязыковых вузов иностранным языкам // Гуманитарные и социальные науки. 2015. № 1. С. 220–223.
9. Федотова Н.Л. Проблема отбора содержания обучения для корректировочного курса по русскому языку как иностранному для трудовых мигрантов. *Мир науки, культуры, образования.* 2018; № 3 (7): 146–148.
10. Халяпина Л.П. Современные тенденции в обучении иностранным языкам на основе идей предметно-языкового интегрированного обучения (CLIL). *Вопросы методики преподавания в вузе*. 2017; Т. 6, № 20: 46–52.
11. Щукин А.Н. *Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов*. Москва: Русский язык, 1990.
12. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press*, 2010.
13. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
14. MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*. 2020; Vol. 94.
15. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering *CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan, 2008.
16. Moldagulova A.A., Shaiheslyamova K.O., Akbayeva G.N., Syrymbetova L.S., Zhumazhanova G.K. Formation of intercultural communicative competence of students in the process of learning a foreign language based on an integrated approach. Медицинская наука и экология. 2021; № 1 (98): 159–165.

References

1. Vdovina A.V. Predmetno-yazykovoe integrirovannoe obuchenie inostrannomu yazyku studentov tehnicheskogo vuz. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya*: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24. № 180: 39-47.
2. Pomorceva N.V. Obuchenie russkomu yazyku trudovyh migrantov: ot koncepcii do realizacii. *Materialy XIII Kongressa MAPRYaL*. Sankt-Peterburg. 2015; T. 10, Napravlenie 9: 839-843.
3. Pugachev I.A. *`Etnoorientirovannaya metodika v polikul'turnom prepodavanii russkogo yazyka inostrancam*: monografiya. Moskva: RUDN, 2011.
4. Semina A.I. *Predmetno-integrativnoe obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu na podgotovitel'nyh fakul'tetah rossijskih vuzov (fiziko-matematicheskij modul').* Avtoreferat dissertacii ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2020.
5. Sidorenko T.V., Rybushkina S.V. Integrirovannoe predmetno-yazykovoe obuchenie i ego perspektivy v rossijskih tehnicheskih vuzah. *Obrazovanie i nauka.* 2017; T. 19, № 6: 182-196.
6. Solovova E.N. *Integrativno-refleksivnyj podhod k formirovaniyu metodicheskoj kompetencii prepodavatelej inostrannogo yazyka v sisteme nepreryvnogo obrazovaniya*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2004.
7. Sysoev P.V. `Etapy razrabotki uchebnyh materialov dlya predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta*.: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya. 2020; № 3, Seriya 19: 169-178.
8. Uznarodov I.M. Mezhpredmetnye svyazi kak osnovnoe uslovie integracii pri obuchenii studentov neyazykovyh vuzov inostrannym yazykam // Gumanitarnye i social'nye nauki. 2015. № 1. S. 220-223.
9. Fedotova N.L. Problema otbora soderzhaniya obucheniya dlya korrektirovochnogo kursa po russkomu yazyku kak inostrannomu dlya trudovyh migrantov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2018; № 3 (7): 146-148.

10. Halyapina L.P. Sovremennye tendencii v obuchenii inostrannym yazykam na osnove idej predmetno-yazykovogo integrirovannogo obucheniya (CLIL). *Voprosy metodiki prepodavaniya v vuze*. 2017; T. 6, № 20: 46-52.
11. Schukin A.N. *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo dlya zarubezhnyh filologov-rusistov*. Moskva: Russkij yazyk, 1990.
12. Coyle D., Hood P., Marsh D. *CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge: Cambridge University Press*, 2010.
13. Cummins J. Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire. Clevedon: Multilingual Matters, 2000.
14. MacIntyre P.D., Gregersen T., Mercer S. Language teachers' coping strategies during the Covid-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*. 2020; Vol. 94.
15. Mehisto P., Marsh D., Frigols M.J. Uncovering *CLIL: Content and Language Integrated Learning and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan, 2008.
16. Moldagulova A.A., Shaiheslyamova K.O., Akbayeva G.N., Syrymbetova L.S., Zhumazhanova G.K. Formation of intercultural communicative competence of students in the process of learning a foreign language based on an integrated approach. Medicinskaya nauka i `ekologiya. 2021; № 1 (98): 159-165.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 373.24 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-217-219

Rodina N.M., *teacher, Stavropol State Pedagogical Institute (Stavropol, Russia), E-mail: nelya.rodina@yandex.ru*

FORMATION OF NATURAL-SCIENTIFIC CONCEPTS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM. The paper raises a problem of formation of natural-scientific concepts in senior preschool children. The author points out that when working with senior preschool children, specialists of educational organizations face the need to instill in children the basics of the natural-scientific picture of the world with a focus on their age and psychological characteristics. This stage of preschool childhood is characterized by increased sensitivity and acceptance of other types of activity: there is a gradual transition to cognitive activity, but under the condition of dominance of play. This is a certain contradiction, which often hinders the effective formation of the basics of natural-scientific concepts in senior preschool children. The article reflects the central concepts (natural-scientific concepts, natural-scientific literacy), and draws up a list of difficulties that teachers of preschool educational organizations face in the practice of developing the basics of natural-scientific knowledge about the world in pupils. As a result, the author forms a list of recommendations for organizing the activities of educators in the practice of forming natural science concepts in senior preschool children. The conclusions of the work can be applied in the practice of training specialists in preschool educational organizations, as well as practicing teachers working with senior preschool children.

Key words: **natural scientific picture of the world, educational process, preschool educational organization, senior preschool age**

Н.М. Родина, *преп. Ставропольского государственного педагогического института, г. Ставрополь, E-mail: nelya.rodina@yandex.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В работе ставится проблема формирования естественно-научных представлений у детей старшего дошкольного возраста. Автором указывается, что при работе со старшими дошкольниками специалисты образовательной организации сталкиваются с необходимостью привития детям основ естественно-научной картины мира с ориентацией на их возрастные и психологические особенности. Данный этап дошкольного детства характеризуется повышенной сензитивностью и принятием иных видов деятельности: происходит постепенный переход к познавательной активности, но при условии доминирования игровой. В этом и заключается определённое противоречие, которое зачастую препятствует эффективному формированию основ естественно-научных представлений у старших дошкольников. В статье находят своё отражение центральные понятия (естественно-научные представления, естественно-научная грамотность), оформляется перечень трудностей, с которыми сталкиваются педагоги дошкольных образовательных организаций в практике развития у воспитанников основ естественно-научных знаний о мире. В результате автором формируется перечь рекомендаций по организации деятельности воспитателей в практике формирования у детей старшего дошкольного возраста естественно-научных представлений. Выводы работы могут обнаружить своё применение в практике обучения специалистов дошкольных образовательных организаций, а также практикующими педагогами, работающими с детьми старшего дошкольного возраста.

Ключевые слова: **естественно-научная картина мира, воспитательный процесс, дошкольная образовательная организация, старший дошкольный возраст**

Одной из задач системы дошкольного воспитания и образования оказывается всесторонняя поддержка детей в процессе их естественного развития с учётом потребностей и особенностей возраста. В период всего дошкольного детства ребёнок испытывает острую необходимость в познании закономерностей функционирования окружающего мира с целью взаимоотношения с ним и воздействия на него [1, с. 89; 2, с. 52]. Это обусловливается потребностью каждого индивида в адаптации к действительности и ранней социализации. Данное концептуально важное положение находит своё отражение и в государственной документации, призванной регламентировать деятельность дошкольных образовательных организаций (ДОО). Так, в новейших федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) ДОО зафиксирована необходимость формирования у детей «предпосылок учебной деятельности» при условии, что ребёнок развивает свои способности в качестве активного «субъекта отношений «…» с миром» [3].

Как показывают многочисленные исследования, касающиеся вопросов развития ребёнка старшего дошкольного возраста, дети данной категории отличаются познавательной активностью, имеют устойчивый интерес к освоению новых знаний, обладают готовностью к обретению навыков [4, с. 23], однако только при условии, что данный процесс организуется через применение методов и приёмов, соответствующих возрастным особенностям.

Кроме того, ребёнок, проходящий период старшего дошкольного детства, тяготеет к опытно-экспериментальной и исследовательской деятельности [5, с. 47], что соотносится с его субъектной позицией в процессе образования и воспитания.

Во всём многообразии требований к организации работы по стимулированию познавательной активности старших дошкольников, а также развитию у них представлений о естественно-научной картине мира специалисты испытывают необходимость как в аккумулировании педагогического опыта по данной проблеме, так и в поиске новых идей и решений, способствующих реализации указанной задачи ДОО.

Соответственно, обусловливается цель данной работы – охарактеризовать процесс формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о естественно-научной картине мира с точки зрения психолого-педагогической проблематики.

Задачами работы явились следующие:

1. доказать необходимость формирования основ естественно-научной грамотности воспитанников ДОО;
2. выявить основное противоречие в содержании дошкольного обучения в связи с важностью развития у старших дошкольников естественно-научных представлений;
3. предложить эффективные пути и средства формирования у детей старшего дошкольного возраста представлений о функционировании естественно-научной картины мира;
4. разработать ряд рекомендаций по усовершенствованию деятельности специалистов ДОО в контексте проблематики исследования.

Научная новизна работы обусловлена тем, что в рамках статьи учитывается необходимость рассмотрения деятельности педагога ДОО по формированию естественно-научных представлений детей как психолого-педагогическое комплексное воздействие на личность воспитанника с обязательным чётким пониманием его психологических и возрастных особенностей развития, что, собственно, и придаёт процессу развития естественно-научной грамотности старших дошкольников проблемный характер.

Теоретическая значимость работы определяется уточнением понятия «естественно-научные представления» через взаимосвязь данного термина с понятием естественно-научной грамотности как компонента общей функциональной грамотности личности.

Практическая значимость результатов исследования заключается в том, что их представляется возможным учитывать при организации деятельности с детьми старшего дошкольного возраста и при подготовке специалистов для сферы дошкольного образования и воспитания.

Естественно-научные представления, которые необходимо формировать у старших дошкольников, являются представлениями об экологии родного края, некоторых экологических проблемах. Кроме того, в рамках только развивающейся естественно-научной грамотности ребёнок овладевает навыками применения естественно-научных знаний для объяснения и познания явлений реальной действительности; навыками элементарного анализа и выявления закономерностей тех трансформаций в природе и экологии, которые объясняются научными фактами, а также факторами жизнедеятельности человека (как положительного влияния, так и отрицательного) [6, с. 88].

Согласно требованиям к результатам освоения программ дошкольной образовательной организации к концу ее посещения дети должны иметь определённый багаж знаний о живых организмах, смене сезонов, их характерных особенностях, экологические представления (бережное отношение к природе), а также навыки взаимодействия с растениями и животными, в том числе в контексте безопасного поведения [3].

Несомненно, такой объём знаний, умений и навыков требует тщательной работы специалиста с применением целого комплекса методов, технологий и приёмов работы, которые окажутся эффективными при организации деятельности в аудитории детей старшего дошкольного возраста. Данная задача действительно оказывается психолого-педагогической проблемой, поскольку наблюдается появление всё более новых публикаций по указанной проблеме воспитательного процесса в ДОО, что также детерминирует актуальность настоящей статьи.

В частности, формирование естественно-научных представлений у детей должно иметь комплексную природу. Иными словами, параллельно с накоплением знаний необходимо давать ребёнку возможность осваивать ряд умений и навыков обращения с природой, живыми организмами, что не мыслимо в отрыве от практической деятельности.

Как уже говорилось выше, деятельностный компонент познания в рассматриваемый возрастной период не теряет своей актуальности, а научно-исследовательский лишь только начинает формироваться, когда ребёнок увлечённо слушает информацию, транслируемую взрослым, и активно воспринимает и запоминает новые сведения. Таким образом, знаниевая база естественно-научной сферы уже может и должна развиваться в беседах педагогов с дошкольниками и небольших по объёму монологах преподавателей. Симптоматично, что информационные мероприятия естественно-научной направленности следует выстраивать в увлекательном формате с использованием в качестве повествователей персонажей из сказок или мультфильмов, что в целом усилит запоминание [7, с. 73].

Багаж знаний о явлениях окружающего мира расширяется и укрепляется посредством опытно-экспериментальной деятельности и элементарной исследовательской практики. В частности, здесь особенно актуально активизировать творческие способности детей, а также навыки наблюдения. В практике ДОО на сегодняшний день активно развивается исследовательское направление, когда воспитанники совместно с педагогами и родителями создают небольшие проекты (дневники наблюдений за природой, буклеты и плакаты экологической направленности, в том числе в контексте реализации регионального компонента и т. д.). В свете развития современных информационно-коммуникационных технологий «продукты» проектной деятельности носят цифровой характер (публикации в социальных сетях, короткие видеофрагменты в формате «шортс» или «сториз», видеоряды из фотографий, созданных посредством мультимедиа и т. п.).

В рамках же деятельности специалиста внутри образовательной организации не теряют своей актуальности экологические игры, экскурсии на соответствующую тематику, прохождение экологических троп (в современном варианте – экологических квестов).

Концептуально важной проблемой в сфере формирования естественно-научных представлений у старших дошкольников становится развитие контактов ДОО со сторонними организациями с целью укрепления знаний и навыков воспитанников в рамках естественно-научной грамотности. С учётом ориентаций региона плодотворностью обладают посещение детьми профилирующих предприятий агропромышленного комплекса, где дошкольники получают непосредственную возможность наблюдать за развитием растений и животных, постигать особенности ухода за ними. Несомненно, в современных условиях эффективностью могут обладать виртуальные экскурсии, однако при таком непрямом контакте с живой природой усекается практико-ориентированная сторона воспитательного процесса.

Кроме того, формированию естественно-научных представлений способствует развитие внутри ДОО конкурсного движения. Дети активно вовлекаются в оформление участков для прогулок (например, создают проект наполнения клумб и в течение весенне-летнего сезона осуществляют уход за цветами). Итогом такой деятельности становится конкурс на лучшее природное оформление участка для прогулок. Конкурсное движение неизменно связывается и с художественным творчеством. Актуальность не теряют традиционные поделки из природных материалов, выставка достижений садово-огородной деятельности (когда воспитанники приносят в детский сад овощи и фрукты, выращенные самостоятельно) и т. п. Эффективным здесь оказывается совмещение участия в конкурсе и создание «продукта» проектной деятельности (например, дневника наблюдения за развитием овощей с иллюстрационным материалом).

Следовательно, на современном этапе ДОО ведут активную деятельность в реализации требований ФГОС по развитию у воспитанников естественно-научных представлений как посредством традиционных методов и приёмов работы, так и инновационных, активно привлекая к этому процессу творческие и исследовательские способности детей. Основными трудностями в решении данной задачи дошкольного воспитания оказываются те, что связаны с необходимостью активного привлечения сторонних партнёров (региональных предприятий), а также курирование данной совместной деятельности, регулирование её системности, поскольку, как показывает практика, такие мероприятия имеют фрагментарный характер. Также в разряд трудностей следует отнести большую наполняемость групп в ДОО, где специалист, осуществляющий работу с дошкольниками, не всегда обладает возможностью учесть индивидуальные особенности ребёнка в процессе формирования естественно-научных представлений. А эти особенности в свою очередь детерминируют эффективность избираемых педагогом методов и приёмов работы.

Кроме того, педагогом ДОО важно осознавать преемственность программ образования. Элементарные представления об окружающем мире неизменно окажутся востребованы в начальной школе. Как справедливо указывает А.И. Павлютенко, именно эмпирические понятия, формируемые в силу возрастных особенностей у дошкольников, оказываются базовыми для теоретических, усваиваемых детьми в рамках начального школьного образования [8, с. 37].

Таким образом, намечается ряд рекомендаций, адресованных педагогам дошкольного образования, требующих учёта при планировании и реализации деятельности по формированию естественно-научных представлений у старших дошкольников. Специалистам ДОО необходимо:

– сохранять комплексный характер работы, нацеленный одновременно на развитие объёма знаний детей в рамках естественно-научной грамотности, а также их умений и навыков; следить за системностью проводимых мероприятий;

– избирать те методы, приёмы и технологии, которые позволяют учитывать индивидуальные особенности воспитанников; развивать познавательный интерес с ориентацией на возрастные особенности (с активным привлечением игровой деятельности, созданием условий для непосредственного контакта с живой природой и т. д.);

– совершенствовать программы, включающие региональный компонент, т. к. (опять же в силу возраста) дошкольники более осознанно походят к познанию действительности в том случае, если получают возможность наблюдать за тем, что происходит в непосредственной близости, в их ближайшем окружении;

– привлекать к воспитательному процессу сторонние организации и родительское сообщество.

Дальнейшими перспективами исследовательской деятельности в контексте формирования путей и способов развития естественно-научных представлений у старшей категории детей дошкольного возраста оказывается внедрение в практику ДОО информационно-коммуникационных технологий и технологий диджитал, мониторинг их эффективности, создание особых педагогических условий органической и плодотворной взаимосвязи традиционных и инновационных подходов в реализации рассмотренной задачи дошкольного образования и воспитания.

Библиографический список

1. Зотова И.В., Фадеева Н.В. Особенности процесса формирования познавательной деятельности у детей старшего дошкольного возраста. *Проблемы Науки*. 2017; № 21 (103): 88–92.
2. Майданкина Н.Ю., Махмутова Л.Р. Совершенствование профессиональных умений воспитателя в условиях социального партнерства с научным учреждением (на примере формирования основ естественнонаучных представлений дошкольников). *Экономические и гуманитарные исследования регионов*. 2022; № 4: 50–58.
3. *Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования.* Утверждён Министерством образования и науки Российской Федерации приказом от 17 октября 2013 г. № 1155). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
4. Крамченинова Е.Ю. Психолого-педагогические особенности старшего дошкольного возраста. *Вестник науки*. 2020; 1 (22): 19–23.
5. Фалей М.В. Особенности экспериментально-поисковой деятельности детей дошкольного возраста. *Sciences of Europe*. 2017; 11–4 (11): 47–53.
6. Сухова Е.И., Семичев Д.М. Развитие предпосылок естественно-научной грамотности у старших дошкольников в процессе реализации STEAM-проектов. *Учёные записки Забайкальского государственного университета*. 202; 18, 2: 86–96.
7. Малышева Н.Е. Старший дошкольный возраст: психологические особенности развития детей 5–7 лет. *Психология и педагогика: методологические и методические проблемы и пути их решения*: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции, Оренбург, 08 июля 2019 года. Оренбург: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2019: 70–75.
8. Павлютенко А.И. Преемственность понятий и систем понятий естественнонаучного содержания от дошкольного образования к начальному общему образованию. *Организация и реализация преемственности дошкольного и начального общего образования:* сборник научных статей и методических разработок. Сост. О.А. Блохина. Калининград: Издательство Калининградского областного института развития образования, 2019: 35–39.

References

1. Zotova I.V., Fadeeva N.V. Osobennosti processa formirovaniya poznavatel'noj deyatel'nosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Problemy Nauki*. 2017; № 21 (103): 88-92.
2. Majdankina N.Yu., Mahmutova L.R. Sovershenstvovanie professional'nyh umenij vospitatelya v usloviyah social'nogo partnerstva s nauchnym uchrezhdeniem (na primere formirovaniya osnov estestvennonauchnyh predstavlenij doshkol'nikov). *`Ekonomicheskie i gumanitarnye issledovaniya regionov*. 2022; № 4: 50-58.
3. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart doshkol'nogo obrazovaniya*. Utverzhden Ministerstvom obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii prikazom ot 17 oktyabrya 2013 g. № 1155). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-do/
4. Kramcheninova E.Yu. Psihologo-pedagogicheskie osobennosti starshego doshkol'nogo vozrasta. *Vestnik nauki*. 2020; 1 (22): 19-23.
5. Falej M.V. Osobennosti `eksperimental'no-poiskovoj deyatel'nosti detej doshkol'nogo vozrasta. *Sciences of Europe*. 2017; 11-4 (11): 47-53.
6. Suhova E.I., Semichev D.M. Razvitie predposylok estestvenno-nauchnoj gramotnosti u starshih doshkol'nikov v processe realizacii STEAM-proektov. *Uchenye zapiski Zabajkal'skogo gosudarstvennogo universiteta*. 202; 18, 2: 86-96.
7. Malysheva N.E. Starshij doshkol'nyj vozrast: psihologicheskie osobennosti razvitiya detej 5-7 let. *Psihologiya i pedagogika: metodologicheskie i metodicheskie problemy i puti ih resheniya*: sbornik statej po itogam Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, Orenburg, 08 iyulya 2019 goda. Orenburg: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu «Agentstvo mezhdunarodnyh issledovanij», 2019: 70-75.
8. Pavlyutenko A.I. Preemstvennost' ponyatij i sistem ponyatij estestvennonauchnogo soderzhaniya ot doshkol'nogo obrazovaniya k nachal'nomu obschemu obrazovaniyu. *Organizaciya i realizaciya preemstvennosti doshkol'nogo i nachal'nogo obschego obrazovaniya:* sbornik nauchnyh statej i metodicheskih razrabotok. Sost. O.A. Blohina. Kaliningrad: Izdatel'stvo Kaliningradskogo oblastnogo instituta razvitiya obrazovaniya, 2019: 35-39.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 372.881.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-219-221

Tkachenko A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Russian Customs Academy (Mytishchi, Russia), E-mail: alla3003@mail.ru*

POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING DIGITAL TOOLS IN TEACHING ENGLISH TO MODERN SPECIALISTS IN THE CUSTOMS SPHERE. The article reveals a problem of using digital technologies in the modern educational environment. In particular, it considers the ways of optimizing the process of teaching English in the customs sphere, which is a strategically important segment of the society's life, ensuring its stability and prosperity and therefore requiring the training of the most competent personnel. The study defines the main requirements for the training of future customs officers. It describes the specific latest digital resources that can provide high-quality training for specialists, as well as help teachers create relevant and effective educational content. Special attention is paid to the potential and advantages of using virtual reality technology for educational purposes. The main advantage of it is the absolute involvement of students in the educational process and, consequently, the maximum effectiveness of the formation of verbal competencies. The material presented in the article allows to conclude about the high potential of digital tools, as well as to predict its further deeper implementation in the learning process. Meanwhile, all the electronic resources mentioned in the article can also be used in teaching English to the students of other fields of study, in addition to customs.

Key words: **digital technologies, teaching methods, English, customs, competencies, virtual reality**

А.В. Ткаченко, *канд. пед. наук, доц. Российской таможенной академии, г. Мытищи, E-mail: alla3003@mail.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СОВРЕМЕННЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ ТАМОЖЕННОЙ СФЕРЫ

В статье раскрывается проблема использования цифровых технологий в современной образовательной среде. В частности, рассматриваются возможности оптимизации процесса преподавания английского языка в таможенной сфере, которая представляет собой стратегически важный сегмент жизни общества, обеспечивающий его стабильность и процветание и поэтому требующий подготовки максимально компетентных кадров. Исследование определяет основные требования, предъявляемые к подготовке будущих таможенных служащих. Описываются конкретные новейшие цифровые ресурсы, способные обеспечить высокое качество обучения специалистов, а также помогающие преподавателям создавать актуальный и эффективный образовательный контент. Отдельно рассматривается потенциал и преимущества использования в учебных целях технологии виртуальной реальности, главным преимуществом которой является полное вовлечение учащихся в учебный процесс и, следовательно, максимальная эффективность формирования речевых компетенций. Представленный в статье материал позволяет сделать вывод о высоком потенциале цифрового инструментария, а также прогнозировать его дальнейшее более глубокое внедрение в процесс обучения. При этом все приведенные в статье электронные ресурсы могут быть также использованы в преподавании английского языка учащимся других направлений подготовки, помимо таможенного дела.

Ключевые слова: **цифровые технологии, методика преподавания, английский язык, таможенное дело, компетенции, виртуальная реальность**

В современном обществе, как в прочем и на протяжении всей его истории становления, развитие и процветание любого отдельно взятого государства во многом зависит от эффективности его международного взаимодействия с остальным миром в таких глобальных сферах как культура, наука и торговля. В эпоху глобализации и цифровизации, стремительный прогресс которых мы наблюдаем в настоящее время, границы между странами и населяющими их народами постепенно истончаются, становясь все более и более прозрачными. При этом относительно свободный обмен информацией и товарами между странами представляет собой сложный механизм, требующий тщательного профессионального контроля и регулирования, а также защиты от разрушения. Все это говорит о важности модификации и совершенствования современного образования как источника, предоставляющего необходимые профильные рабочие кадры. Особо остро этот вопрос стоит в сфере таможенного дела, чьи специалисты во всех смыслах слова находятся на «передовой» и в значительной степени обеспечивают нормальное функционирование всей торговой системы страны. Помимо профильной грамотности (знания законов, процедур и документации) компетентные сотрудники таможенной службы должны уметь эффективно общаться на международном уровне, так как от этого зависит не только жизнеспособность логистических цепочек, но и престиж страны, которую они представляют.

Цель данной статьи – исследование возможностей оптимизации процесса преподавания английского языка как основного инструмента международного общения специалистам таможенной сферы, учитывая современные потребности общества в данной отрасли и имеющиеся для этого методологические средства.

Задачами исследования являются следующие:

– определение основных современных требований к подготовке специалистов в таможенной сфере;

– поиск и обзор актуального современного методологического инструментария с применением цифровых технологий;

– рекомендации по использованию рассмотренного инструментария.

Научная новизна исследования выражена в предлагаемом инструментарии преподавания английского языка в контексте профильно-ориентированного образования, а именно в таможенной сфере.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что оно предлагает такие методологические подходы к моделированию процесса преподавания английского языка специалистам в таможенной сфере, которые могут быть полезны для дальнейшего улучшения методик обучения речевой грамотности в вузе.

Практическая значимость работы заключается в универсальности предлагаемых методик и возможности их внедрения в процесс преподавания английского языка специалистам других смежных профессиональных направлений, а также будущим работникам в любой сфере, где требуется речевая грамотность.

«Обучение иностранному языку в отраслевом вузе представляет собой специфическую задачу, успешное выполнение которой возможно только при правильном понимании преподавателем поставленных перед ним задач, адекватной оценке исходного уровня владения студентами иностранным языком и, как следствие, при правильном выборе метода обучения (сочетании элементов различных методов)» [1, с. 119]. Опираясь на положения ФГОС для специальности «Таможенное дело», будет логичным обобщить, что, с точки зрения преподавания иностранного языка будущим таможенникам, процесс подготовки должен ориентироваться на две основные компетенции: способность разбираться в до-

кументации на иностранных языках (в первую очередь, конечно, на английском), а также «применять современные коммуникативные технологии … для академического и профессионального взаимодействия» [2].

Далее рассмотрим новейшие возможности применения цифровых технологий в основе методики формирования основных компетенций иноязычного общения специалистов в таможенной сфере.

Как и в любой другой масштабной профессиональной среде, в сфере таможенного дела существует множество терминов и понятий, знание и правильное применение которых необходимо для качественной работы сотрудников таможни. Таким образом, за время обучения в вузе будущие специалисты должны сформировать обширный словарный запас, который при этом постоянно расширяется и дополняется новыми эквивалентами по мере развития отрасли и общества в целом. Дополнительную сложность для преподавателя иностранного языка представляет задача частого поиска параллелей и соответствий терминов и понятий в разных языках. В решении этой первоочередной задачи на помощь консервативным толковым словарям приходят современные технологии.

Одним из самых доступных технологичных примеров можно назвать умный поисковый сервис Яндекса «Нейро», который позволяет быстро разобраться в теме запроса и, что немаловажно, дает ссылки на дополнительные источники для более глубокого и подробного изучения вопроса. В рамках учебных занятий этот сервис больше подойдет для самостоятельной работы студентов, когда они, осваивая новый материал и встречая новую профессиональную лексику, могут быстро и легко найти толкование в умном поисковике. Если вводить запрос на английском, можно получить ответ на русском и ссылки на несколько англоязычных источников, что поможет студентам лучше понять соотношение понятий в обоих языках.

Еще одним доступным (и полностью англоязычным) ресурсом с похожим функционалом является интернет-ресурс Xplained, который на основе запроса дает краткую выжимку из ряда текстовых источников и ссылки на них, а также ссылки на несколько информативных видео роликов по теме. Данный ресурс можно пользовать и самим преподавателям при подборке учебного материала на заданную тему.

Как уже было заявлено ранее, таможенная сфера динамично развивается, что в свою очередь требует существенной вариативности и от учебного процесса, готовящего будущих квалифицированных специалистов. Кроме того, обучение иностранному языку само по себе предполагает огромное разнообразие форм и методов работы со студентами, чтобы надежнее закрепить полученные ими знания, а также подготовить ко множеству реальных речевых ситуаций, в которых они могут оказаться в будущей профессиональной практике. Всё это требует от преподавателя огромных ресурсов и усилий для создания и постоянного обновления учебного контента. Чтобы облегчить задачу преподавателю и дать ему возможность больше времени и сил уделять, например, личностному подходу в обучении, можно порекомендовать следующие две онлайн-платформы:

1. Magic School – это универсальный инструмент по созданию действительно огромного количество различных учебных заданий, среди которых можно назвать генератор текстов и заданий к ним, составитель квизов и тестов любого формата, помощник в работе с видео из интернета и многие другие. Кроме того, ресурс позволяет проектировать сразу целые уроки. Польза данного ресурса для преподавателя очевидна, но он также может пригодиться и студентам, так как, в частности, дает возможность анализировать и исправлять написанный ими текст, помогает в написании некоторых форм корреспонденции и т.д.

2. Платформа Learnt.ai помогает преподавателю в кратчайшие сроки разработать учебную программу, выбрать один из предложенных планов занятий, наполнить проект учебным контентом (информационными материалами, кейсами и заданиями к ним), создать адекватную систему оценки успеваемости студентов. Как и Magic School, этот ресурс имеет полезный функционал для самих студентов.

Ещё одним решением для снижения нагрузки на преподавателя в ходе подготовки учебных материалов может и должно стать использование готовых образцов документации, работа с которой является неотъемлемой частью таможенного дела. Сегодня в интернете существует множество хабов, позволяющих работать с шаблонами различных документов. Одним из таких полезных ресурсов является CreateDraft, содержащий более трех сотен шаблонов документов, которые можно редактировать под текущие учебные задачи: например, использовать в проведении ролевых игр, работе с кейсами, а также в качестве материала для заданий на отработку лексики или грамматики.

Следующим важным условием качественного учебного процесса является образовательная среда, в которой он происходит. События последних лет, такие как пандемия, в значительной степени повысили роль удаленного и гибридного форматов обучения. Многие топовые университеты сегодня имеют собственные образовательные платформы с необходимым инструментарием для преподавателей и студентов. Однако и для остальных вузов есть возможность использовать общедоступные виртуальные платформы для проведения занятий со студентами удаленно. Речь идет о таком ресурсе как Эсборд. Являясь неким подобием Miro, Эсборд имеет крайне важное преимущество – это полностью российская платформа, которая не зависит от каких-либо геополитических факторов риска. Данная онлайн-доска в первую очередь ориентирована на бизнес, однако, исходя из ее функционала, дающего возможность в реальном времени наглядно объяснить и обсудить проблему в группе, создать некий продукт коллективного творчества, она прекрасно подходит для учебного процесса, в особенности для групповой и командной работы, а также любой проектной деятельности.

Помимо образовательных платформ и аудиторных занятий в преподавании иностранного языка не стоит преуменьшать роль самостоятельной языковой практики студентов. Как известно, в изучении иностранного языка прежде всего важна регулярность занятий, а не их разовый объем. Таким образом, одной из ключевых задач преподавателя должна стать мотивация его студентов практиковать свои речевые навыки как можно чаще. Лучшим решением могло бы стать постоянное общение с носителями языка, но очевидно, что это возможно далеко не всегда. Современные технологии предлагают вполне весомую альтернативу. Речь идет о различных виртуальных собеседниках – чат-ботах. Использование чат-ботов в учебных целях имеет ряд выраженных преимуществ. Согласно мнению большинства студентов, с которыми мы встречались на регулярных занятиях по английскому языку в текущем году и которые активно пользуются виртуальными собеседниками, чат-боты повышают уровень мотивации к языковой практике за счет того, что они:

- обеспечивают личностно-ориентированный подход;
- всегда под рукой в смартфоне или ноутбуке;
- просты в освоении;
- достаточно качественно имитируют носителей языка;
- могут помочь в составлении речей и поиске информации.

Рассмотрим два примера чат-ботов, которые выгодно отличаются от своих аналогов:

1. RolePlai.app – это виртуальная платформа, которая позволяет выбрать для бота характер (грустный, веселый, заинтересованный, даже агрессивный) или род занятий (полицейский, покупатель, консультант, бизнес-партнер и т.д.), которые будут влиять на его ответы. С точки зрения методики обучения такое разнообразие ролей виртуального собеседника должно подготовить студентов к тому, что реальные речевые ситуации всегда зависят от множества переменных, будь то настроение собеседника, место и время разговора, но результат общения при этом всегда должен быть положительным, особенно если речь идет о профессиональной сфере.

2. Главной особенностью univerbal является возможность устного общения с ботом, имитирующим носителя языка. Кроме того, все произнесенные реплики отображаются в текстовой форме и сопровождаются кратким комментарием и исправлением допущенных ошибок. Весь текст беседы можно впоследствии скопировать, сохранить и редактировать.

Все вышеперечисленные технологичные решения крайне полезны, но они в большей степени подходят для этапов подготовки учебного процесса и самостоятельной работы студентов. Если же говорить о возможностях применения цифровых технологий непосредственно в самом процессе обучения, следует отметить огромный потенциал технологии виртуальной реальности.

По мнению Е.А. Стародубцевой, «виртуальная реальность – это не просто 3D, принципиальное отличие в том, что пользователь не просто смотрит на монитор, а находится «внутри» него, и это воздействует на его чувства, эмоции, поведение, когнитивные способности» [3, с. 111].

Следует отметить, что на данный момент применение виртуальной реальности в учебном процессе находится еще на начальном этапе и весь потенциал технологии также пока не реализован. Однако это обстоятельство открывает широкий простор для творчества настоящих и будущих «дизайнеров» образовательного процесса.

Рассмотрим вкратце, какие перспективные возможности может дать применение виртуальной реальности в обучении английскому языку специалистов таможенной сферы.

1. Создание виртуальных комнат для моделирования различных форм группового общения, таких как конференции, переговоры, брифинги, презентации и т.п.

2. Имитация реальных локаций: здание таможни, офисы и другие рабочие помещения.

3. Виртуальное рабочее пространство для каждого студента, например, в виде рабочего кабинета, который студент меблирует под свой вкус и заполняет учебными материалами в виде виртуальных книг, таблиц, графиков, видео и аудио контента. Украшение виртуального рабочего места в первую очередь призвано создать правильный эмоциональный фон для работы студента. Как справедливо отмечает М.В. Мельничук: «То, как студент эмоционально воспринимает информацию, в значительной степени формирует его когнитивный процесс, так как эмоции способствуют процессу обучения вследствие того, что они усиливают внутреннее ментальное закрепление посредством метафоризации и построения ассоциативных рядов» [4].

Исходя из представленных выше возможностей виртуальной реальности, к числу ее основных преимуществ использования в процессе обучения английскому языку студентов любой специальности, на наш взгляд, можно отнести следующие:

1. Полное погружение и вовлеченность в процесс. Внимание студентов направлено исключительно на виртуально созданный мир и происходящие в нем события.

2. Развитие у студентов уверенности в себе. Реалистичность имитации позволяет студентам легче принять идею, что успехи в искусственном мире достижимы и в реальном.

3. Персонализация обучения, то есть «свобода выбора, возможность управлять своей деятельностью, проявление своей индивидуальности, воздействие на других людей, разработка личного образовательного трека» [5].

4. Искренний интерес к происходящему. Сама новизна технологии виртуальной реальности привлекает внимание студентов, дарит им незабываемые впечатления.

5. Прочная ассоциация с будущей профессией. Студенты начинают видеть себя настоящими сотрудниками компаний, в которых они планируют работать, если виртуальная реальность воссоздает реальные локации и персоналии из их будущей профессиональной среды.

В заключение можно утверждать, что цифровые технологии могут и должны внедряться в образовательный процесс, особенно в таких стратегических отраслях как таможенное дело. Обратная связь, полученная от студентов, обучающихся по специальности «Таможенное дело» на регулярных занятиях по английскому языку в прошлом учебном году, указывает на то, что более 80% из них приветствуют цифровизацию процесса обучения. Энтузиазм коллег-преподавателей чуть меньше – около 70% готовы не только внедрять инновационные технологии, но и принимать участие в их разработке. Безусловно, даже частичная цифровизация образовательного процесса требует много времени и усилий, однако результат стоит этих затрат. Кроме того, как было отмечено в данной статье, существует множество технологичных решений, способных облегчить труд преподавателя и студентов.

Библиографический список

1. Курчаткина Г.П., Курчаткина О.А. Некоторые аспекты обучения иностранному языку в неязыковом вузе. *Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук*. 2015; № 3: 116–119.
2. *ФГОС высшего образования – специалитет по специальности 38.05.02 Таможенное дело*. Приказ Минобразования России от 25 ноября 2020 г. № 1453. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-05-02-tamozhennoe-delo-1453
3. Стародубцева Е.А. Использование технологии виртуальной реальности в обучении иностранным языкам в вузе. *Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета*. 2022; № S1: 110–113.
4. Мельничук М.В., Белогаш М.А. Эмоциональный интеллект как предмет изучения процессов метапознания при обучении в высшей школе. *Сибирский педагогический журнал*. 2021. № 6: 89–100.
5. Савина Н.В. Методологические основы персонализированного образования. *Наука о человеке: гуманитарные исследования*. 2020; Т. 14, № 4: 82–90.

References

1. Kurchatkina G.P., Kurchatkina O.A. Nekotorye aspekty obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. *Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2015; № 3: 116-119.
2. *FGOS vysshego obrazovaniya – specialitet po special'nosti 38.05.02 Tamozhennoe delo*. Prikaz Minobrazovaniya Rossii ot 25 noyabrya 2020 g. № 1453. Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-38-05-02-tamozhennoe-delo-1453
3. Starodubceva E.A. Ispol'zovanie tehnologii virtual'noj real'nosti v obuchenii inostrannym yazykam v vuze. *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022; № S1: 110-113.
4. Mel'nichuk M.V., Belogash M.A. `Emocional'nyj intellekt kak predmet izucheniya processov metapoznaniya pri obuchenii v vysshej shkole. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*. 2021. № 6: 89-100.
5. Savina N.V. Metodologicheskie osnovy personalizirovannogo obrazovaniya. *Nauka o cheloveke: gumanitarnye issledovaniya*. 2020; T. 14, № 4: 82-90.

Статья поступила в редакцию 01.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-221-223

Usmanova E.F., *Cand. of Sciences (Law), Senior Lecturer, Head of Department of State and Administrative Law, National Research Ogarev Mordovia State University (Saransk, Russia), E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru*

BUSINESS GAME AS A MEANS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF HIGHER LEGAL EDUCATION. The article reveals the specifics of business games application as a didactic tool that promotes the development of communicative competence of a law student. The article substantiates the idea that in the educational process the teacher should pay special attention to such pedagogical means and techniques that will ensure the future lawyer's readiness to interact in the professional legal sphere, cooperation in various situations of professional interaction. The author concludes that business games, imitating real professional situations of legal practice, are an effective means in the educational process to improve professional skills and the development of communicative competence of future lawyers. The results of the study contribute to the addition and updating of scientific ideas about didactic means involving the modeling of situations of professional interaction and their use in the system of higher legal education.

Key words: **business games, legal education, legal-communicative competence, didactic means, modeling of professional situations, communicative skills, students**

Е.Ф. Усманова*, канд. юрид. наук, доц., зав. кафедрой государственного и административного права, Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, г. Саранск, E-mail: usmanowa_ef@rambler.ru*

ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются особенности применения деловых игр как дидактического средства, способствующего развитию коммуникативной компетентности студента-юриста. Обосновывается идея о том, что в учебном процессе особое внимание преподаватель должен уделять таким педагогическим средствам и приемам, которые обеспечат будущему юристу готовность к взаимодействию в профессиональной юридической сфере, сотрудничеству в различных ситуациях профессиональной деятельности. Автор приходит к выводу, что деловые игры, имитирующие реальные профессиональные ситуации юридической практики, являются эффективным средством для повышения профессиональных умений и навыков и развития коммуникативной компетентности будущих юристов в образовательном процессе. Результаты исследования способствуют дополнению и обновлению научных представлений о дидактических средствах, предполагающих моделирование ситуаций профессионального взаимодействия и их использование в системе высшего юридического образования.

Ключевые слова: **деловые игры, юридическое образование, юридико-коммуникативная компетентность, дидактические средства, моделирование профессиональных ситуаций, коммуникативные навыки, студенты**

Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 23-28-01486, https://rscf.ru/project/23-28-01486/

Актуальность. Коммуникативная компетентность имеет решающее значение для юриста любой специализации. Юрист при решении правовых вопросов активно использует коммуникативные умения и навыки, и от уровня их сформированности напрямую зависит эффективность профессиональной деятельности, поскольку именно коммуникативная компетентность помогает достигать хороших результатов в профессиональной юридической сфере. При этом опыт работы в системе высшего юридического образования позволяет утверждать, что уровень развития коммуникативных умений и навыков обучающихся не всегда соответствует требованиям современного рынка труда. Следует отметить, что навыки коммуникативной компетентности нельзя воспринимать как должное, обучение им должно быть осознанным, целенаправленным и обусловленным профессиональными потребностями.

Целью данного исследования является анализ деловых игр как дидактического средства, способствующего развитию юридико-коммуникативной компетентности и возможности их использования в процессе высшего юридического образования.

Задачи исследования: раскрыть содержание понятий «деловая игра» и «коммуникативная компетентность юриста»; выявить наиболее характерные составляющие юридико-коммуникативной компетентности; выделить процессуальные техники, способствующие эффективной коммуникации в юридической сфере; представить рекомендации по использованию деловых игр в системе высшего образования, способствующие развитию юридико-коммуникативной компетентности.

Научная новизна заключается в разработке методических рекомендаций по применению деловых игр в целях развития коммуникативной компетентности студентов- юристов.

Теоретическая значимость заключается в том, что данное исследование расширяет представление о возможностях применения ролевых игр при подготовке студентов-юристов для формирования и развития коммуникативной компетентности.

Практическая значимость результатов определяется возможностью использования деловых игр, предполагающих моделирование ситуаций профессионального взаимодействия юриста, как педагогического средства, способствующего развитию юридико-коммуникативной компетентности в учебном процессе.

Дидактические средства применяемые в процессе обучения играют важную роль в осуществлении коммуникативной, информационной и управленческой функций преподавателя. Они способствуют улучшению восприятия студентами учебной информации, развитию познавательной деятельности обучающихся, усиливают визуализацию учебного материала, побуждают активно мыслить, анализировать, а также предполагают использование совместной групповой работы обучающихся, что развивает коммуникативные навыки и позволяет проявлять самостоятельность и ответственность. Анализ литературных источников позволяет говорить о том, что дидактические средства можно рассматривать в качестве термина-синонима понятия «средства обучения». При этом стоит согласиться с мнением А.М. Новикова, который предлагает «средства обучения», «средства педагогического процесса», «средства образовательной деятельности обучающегося» рассматривать как понятия-синонимы [1]. Дидактические средства в таком случае можно рассматривать как разнообразные материалы, инструменты и методы, которые используются для достижения образовательных целей. К одним из наиболее эффективных дидактических средств можно отнести деловые игры.

Рассматривая понятие деловых игр, можно выделить несколько подходов. Так, с точки зрения Рывкина С.Ю., «деловая игра – одна из активных методик обучения, которая представляет собой воспроизведение деятельности участников процесса. Деловая игра является методом эффективного обучения, поскольку снимает противоречия между теоретическим характером учебного предмета и реальным характером профессиональной деятельности. При проведении деловых игр студенты получают некоторые представления о работе в следственных органах, экспертных учреждениях, что в дальнейшем может пригодиться им для будущей карьеры» [2]. Обучение с помощью деловых игр является предпочтительным способом, когда необходимо обучить определенному поведению или навыкам. Они обеспечивают безопасную среду, имитирующую сценарий реальной жизни [3].

Таким образом, деловая игра может рассматриваться как обучающая методика, которая используется для закрепления теоретических знаний и формирования, развития определенных профессиональных компетенций; как инструмент развития коммуникативной компетентности, позволяющий развивать навыки эффективного общения и работы в команде; и как инструмент для развития креативности и творческого мышления.

В целом деловая игра в юридическом образовании – многофункциональное средство подготовки студентов-юристов, способ моделирования и воссоздания разнообразных ситуаций профессиональной юридической деятельности, предназначенный для формирования и совершенствования профессиональных, коммуникативных и личностных качеств.

Под коммуникативной компетентностью юриста следует понимать системное образование, характеризующееся наличием необходимых в юридической практике коммуникативных знаний, умений и навыков. Такой вид компетентности должен включать следующие знания, умения и навыки: глубокие знания юридической профессии и владение терминологией профессиональной сферы; умение воспринимать, анализировать и использовать правовую информацию применительно к конкретной ситуации; знание правил этикета и умение использовать их в профессиональном общении; владение вербальными и невербальными средствами общения; владение коммуникативной гибкостью; владение речью, которая охватывает профессиональные юридические понятия и категории, содержащей речевые обороты, выражения и конструкции, отвечающие требованиям и правилам речевого этикета и юридической техники, и влияющей на формирование и поддержание эффективного взаимодействия в профессиональной юридической деятельности; умелое профессиональное использование стилей и жанров языка согласно месту, времени, обстоятельствам, статусу и ролевым особенностям собеседника; умение правильно организовывать диалог в различных ситуациях профессиональной деятельности юриста; умение решать коммуникативные задачи в условиях профессионального общения; владение основами риторических знаний и умений; владение навыками адекватного реагирования на чужую речь, убедительного отстаивания собственной позиции и соблюдения речевых и этико-психологических правил поведения; владение современными цифровыми, информационными технологиями, лингвистической и риторической компетентностью и др.

В профессиональной деятельности от юристов требуются точность и ясность формулировок, знание основ лингвистики, стилей речи. Знание современных норм русского языка, грамотная, точная и ясная речь – залог успешной коммуникации юристов, повышения эффективности юридического процесса. В процессе речевой коммуникации юрист должен уметь выстраивать общение с противоположной стороной на основе принципов взаимоуважения и равенства, не допускать фамильярного общения. Сформированная речь позволяет юристу выявить причины конфликта, выработать единую примирительную стратегию, создать линию последующей защиты прав и свобод обратившегося гражданина.

Процессуальные техники, способствующие эффективной коммуникации в процессе юридического общения включают: тщательную проработку вопросов, анализ наводящих вопросов, заблаговременную подготовку к примирительным процедурам (техника проработки регламента переговоров); непосредственный контакт со сторонами конфликта, анализ слов собеседника (техника непосредственного контакта); техника переходов – профессиональный переход от завязки к действию (главному вопросу темы); техника резюмирования, включающая в себя конфиденциальность представленной информации, фиксацию проблемной ситуации, заключение взаимовыгодного соглашения.

Существующие способы развития коммуникативной компетентности юриста можно разделить на две основные группы: субъективные и объективные. Субъективные основаны на личностном развитии субъекта, самообразовании, опыте общения, сформированности общей и правовой культуры, наличии практических навыков правоприменительной деятельности. К объективным можно отнести получение качественного юридического образования, использование в процессе образования различных дидактических средств, направленных на формирование и развитие коммуникативной компетентности: деловые игры, парламентские дебаты, работа в юридической клинике и т.д.

Особенно эффективным является организация и проведение деловых игр, в которых используется моделирование определенных ситуаций юридической практики. Моделирование ситуаций профессиональной юридической деятельности, основанных на свершившихся событиях или имитации реального юридического процесса, в котором обучающиеся выступают в качестве юристов, должностных лиц, усиливает заинтересованность в изучаемых дисциплинах, активизирует процесс обучения, побуждает к дополнительным занятиям для получения профессиональных знаний и умений [4].

В деловой игре будущий юрист может попробовать себя в различных ролях – от судьи, прокурора до адвоката или юрисконсульта и научиться принимать решения в условиях ограниченных времени и ресурсов. Также студенты развивают навыки работы в команде, коммуникативные умения, учатся находить компромиссы и разрешать конфликтные ситуации. Деловые игры способствуют развитию творческого мышления, умения находить нестандартные решения и преодолевать трудности. Деловые игры способствуют расширению сферы общения, развитию языковых навыков, позволяют активизировать речевую деятельность [5].

Дидактические условия ролевых игр включают как взаимодействие в рамках учебно-коммуникативной ситуации в процессе проведения ролевой игры, так и процесс ее подготовки, проведения и обсуждения [6].

Методика проведения деловой игры охватывает разработку сценария и алгоритма действий участников, при котором каждый студент должен принимать активное участие, самостоятельно выбирать варианты действий, уметь делать собственные выводы, основываясь на правовой информации и оперативно принимать научно и практически обоснованные решения, уметь обсуждать промежуточные и окончательные итоги своих действий и действий участников в группе. Используя деловые игры, педагог вносит элементы реального погружения в профессиональную деятельность судей, адвокатов, сотрудников полиции, нотариусов и т.д.

В процессе деловой игры студенты, применяя полученные теоретические знания, решают поставленные задачи, взаимодействуя друг с другом в рамках игровой ситуации. На данном этапе проявляются управленческие, организаторские и лидерские качества педагога, который должен придерживаться заранее разработанного сценария и обсуждать исключительно вопросы, относящиеся к теме. По нашему мнению, интересным является подталкивание участников игры к изменению обстановки и ситуации в неверном направлении, что позволяет игрокам мыслить нестандартно и самостоятельно искать более верное решение. Студентам нужно предоставлять больше возможностей для самореализации, проявления творчества и самостоятельности, это позволит сделать игровой процесс более естественным и простым, позволит взглянуть на студентов с другой стороны.

Анализируя и оценивая результаты игры, участники делятся своими впечатлениями и выводами. Обсуждают иные варианты развития игры в случае изменения поведения и позиций других участников. Эксперты и педагог оценивают эффективность проведенной игры, выявляют положительные и негативные стороны в поведении участников и выражении их позиции, указывают на ошибки и возможные варианты их исправления. Отдельными учеными отмечается, что на этот этап нужно отводить примерно 40-50% времени от всего занятия [7].

Важное значение в развитии коммуникативной компетентности юриста отводится юридическим клиникам, функционирующим на базе юридических факультетов университетов/институтов. С помощью юридических клиник юрист получает первоначальные навыки не только профессиональный деятельности, но и эффективной коммуникации. За бесплатной юридической помощью обращаются социально незащищенные граждане, не имеющие правового образования, соответственно, студенту-юристу необходимо уметь адаптировать свою речь под каждого отдельного субъекта, его характер и эмоциональное состояние. В результате такого взаимодействия студенты учатся строить доверительные отношения с клиентами, объяснять сложные юридические термины простым и доступным языком, адаптировать свою речь и слова под каждого конкретного человека, учатся эффективному общению и взаимодействию с различными категориями граждан, приобретают умение аргументировать собственную позицию и убеждать. Под руководством преподавателей студент совершенствует свою речь и проходит необходимую подготовку для последующей профессиональной деятельности. Согласимся с позицией отдельных ученых, которые рекомендуют применять комплексный подход к клиническому юридическому образованию и использовать как симуляцию, так и опыт работы с реальными клиентами, чтобы помочь студентам подготовиться к юридической практике [8, с. 412].

Кроме того, в университетах часто проводятся игровые судебные дебаты, которые являются эффективным инструментом для развития коммуникативной компетентности будущих юристов. Они моделируют различные профессиональные ситуации, позволяя студентам оттачивать навыки аргументации, публичных выступлений и убеждения, что также необходимо для успешной юридической практики.

Следует отметить важность вышеуказанных педагогических приемов, так как умения и навыки, полученные в интерактивном, практическом учебном процессе, формируются более эффективно. Система работы по развитию профессиональной коммуникативной компетентности студентов-юристов строится на лингвистических принципах общения. Главным механизмом, способствующим развитию юридико-коммуникативной компетентности и позволяющим осуществлять формирующую функцию речевой деятельности юриста, являются направленные на это профессиональные курсы («Культура речи», «Юридическая терминология», «Юридическая аргументация», «Этика делового общения», «Риторика», «Профессиональная этика юриста», «Служебный этикет», «Юридическая конфликтология») [9]. Однако чаще всего в рамках часов, отведенных учебным планом на изучение той или иной дисциплины, не получается в достаточном объеме проводить практические занятия, способствующие, в том числе, развитию юридико-коммуникативной компетентности. В этой связи видится необходимым внедрение в учебный процесс факультативных курсов, связанных с формированием коммуникативных умений и навыков, проведение обучающих мастер-классов или организация работы студенческих кружков такой направленности. Студенты, желающие повысить, улучшить свои коммуникативные, речевые и ораторские способности, получат доступ к дополнительным знаниям без ущерба для основных занятий.

Таким образом, результаты анализа позволяют нам сформулировать следующие рекомендации по применению деловых игр в целях развития коммуникативной компетентности студентов- юристов.

Во-первых, является целесообразным использование в учебном процессе таких дидактических средств, которые способствуют развитию профессиональных и коммуникативных умений и навыков, позволяющих действовать в различных практических ситуациях, поэтому особенно важно изучение в рамках юридического образования моделей взаимодействия прокуроров, обвиняемых и свидетелей в зале суда [10]. При выборе сценария деловой игры необходимо учитывать ее соответствие современным реалиям юридической действительности. Использование моделирования профессиональной юридической деятельности на основе имитации различных юридических профессий является наиболее эффективным.

Во-вторых, при проведении деловой игры преподаватель должен объединить педагогические знания и содержание той или иной конкретной темы, что требует обширных и глубоких знаний о дидактике преподавания и профессиональной юридической практике. Важно предоставить студентам возможность самостоятельно находить и принимать решения, работать в команде, организовать обратную связь, обсудить результаты игры, чтобы студенты могли осознать свои ошибки и улучшить свои навыки.

В-третьих, в процессе разработки учебно-методической документации необходимо учитывать не только раскрытие в содержании обучения теоретических правовых вопросов, но и использование средств обучения, позволяющих проявлять собственную инициативу, самостоятельность в условиях, отражающих реальную юридическую практику. Оценка и корректировка учебно-методического обеспечения обязательно должны учитывать современные кейсы и ситуации реальной юридической практики.

В-четвертых, необходимо поддерживать в процессе деловой игры позитивную атмосферу, это повысит мотивацию каждого участника и позволит студенту проявить свои навыки без страха сделать ошибку.

Важно учитывать потребности и ожидания студентов при проведении деловых игр в образовательном процессе. В связи с этим рекомендуется проанализировать отношение и мнение студентов.

Реализация данных рекомендаций поможет успешно интегрировать деловые игры в образовательный процесс, повысить качество юридического образования и подготовить студентов к будущей профессиональной юридической деятельности.

Библиографический список

1. Новиков А.М. Педагогика. *Словарь системы основных понятий*. Москва: Издательский центр ИЭПП, 2013.
2. Рывкин С.Ю., Ивченко Н.И. Дидактические положения о проведении деловой игры по дисциплинам «Уголовный процесс», «Криминалистика»-Поисково-процес-суальное многоборье. *Моя профессиональная карьера*. 2021; Т. 3, № 24: 210–223.
3. Varughese B.T., Manoj D., Arakkal A.L. et al. Mock court: a valuable tool to teach legal procedures to undergraduate medical students. *Int J Legal Med*. 2024; Vol.138: 1955–1964.
4. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005. 290 p.
5. Сергеева Е.Н. Ролевые игры профессиональной юридической направленности в процессе обучения РКИ в вузе. *Казанская наука*. 2024; № 1: 69–71.
6. Николаева И.В., Шутова С.Г. Теоретические аспекты деловых ролевых игр. *Альманах современной науки и образования*. 2008; № 2-3: 170–172.
7. Безуглов А.М., Дмитриев А.В., Михайлов О.Б., Середа С.В., Сергеев М.В. Проведение деловых игр в процессе профессионального обучения сотрудников правоохранительных органов. *Современные наукоемкие технологии*. 2023; № 10: 80–84.
8. Dev M. Frank S Bloch. The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice. *Jindal Global Law Review*. 2020; Vol.11: 409–439.
9. Usmanova E.F., Khudoykina T.V., Adaeva O.V. Formation and development of legal-communicative competence in the framework of higher legal education. *Perspectives of Science and Education*. 2023; № 5 (65): 245–258.
10. Chow W.W., Wong K., Hiramoto M. Tell Me What Happened: Pragmatics of Affect in Legal Communication. *Int J Semiot Law*. 2023; Vol. 36: 561–577.

References

1. Novikov A.M. Pedagogika. *Slovar' sistemy osnovnyh ponyatij*. Moskva: Izdatel'skij centr I`EPP, 2013.
2. Ryvkin S.Yu., Ivchenko N.I. Didakticheskie polozheniya o provedenii delovoj igry po disciplinam «Ugolovnyj process», «Kriminalistika»-Poiskovo-proces-sual'noe mnogobor'e. *Moya professional'naya kar'era*. 2021; T. 3, № 24: 210-223.
3. Varughese B.T., Manoj D., Arakkal A.L. et al. Mock court: a valuable tool to teach legal procedures to undergraduate medical students. *Int J Legal Med*. 2024; Vol.138: 1955-1964.
4. Ramsden P. Learning to Teach in Higher Education. New York: Taylor & Francis e-Library, 2005. 290 p.
5. Sergeeva E.N. Rolevye igry professional'noj yuridicheskoj napravlennosti v processe obucheniya RKI v vuze. *Kazanskaya nauka*. 2024; № 1: 69-71.
6. Nikolaeva I.V., Shutova S.G. Teoreticheskie aspekty delovyh rolevyh igr. *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2008; № 2-3: 170-172.
7. Bezuglov A.M., Dmitriev A.V., Mihajlov O.B., Sereda S.V., Sergeev M.V. Provedenie delovyh igr v processe professional'nogo obucheniya sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov. *Sovremennye naukoemkie tehnologii*. 2023; № 10: 80-84.
8. Dev M. Frank S Bloch. The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice. *Jindal Global Law Review*. 2020; Vol.11: 409-439.
9. Usmanova E.F., Khudoykina T.V., Adaeva O.V. Formation and development of legal-communicative competence in the framework of higher legal education. *Perspectives of Science and Education*. 2023; № 5 (65): 245-258.
10. Chow W.W., Wong K., Hiramoto M. Tell Me What Happened: Pragmatics of Affect in Legal Communication. *Int J Semiot Law*. 2023; Vol. 36: 561-577.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-224-226

Ogoev A.U., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Rector, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: rector@nosu-team.ru*
Khablieva S.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Primary and Preschool Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru*

THE ROLE OF MEDIA AND INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY. The article examines the role of media and information technology in shaping national and cultural identity. It characterizes socio-cultural changes caused by the development of media and information technology. In the modern world, cultural identity has become a key element of the security of peoples and states. The social environment shapes national and cultural identity. The socio-political space, traditions, and ideologies that have developed in society play a determining role in the emerging national and cultural identity. The author identifies media and information technology as the most effective tools. They form a certain system of values in the younger generation that they use to understand and perceive social reality. The article considers theoretical approaches to defining national and cultural identity in scientific literature. The review includes a classification of identities presented in media and information technology. Their influence on national and cultural identity is analyzed. The potential of media and information technology for shaping national and cultural identity is revealed. Positive and negative aspects of this influence are considered. Prospects for further research in the field of media, culture and identity are highlighted.

Key words: **personality, society, media, information technology, digital space, identity, value orientations, culture of national and cultural identity**

А.У. Огоев, *д-р экон. наук, проф., ректор, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: rector@nosu-team.ru*
С.Р. Хаблиева*, канд. пед. наук, доц. кафедры, Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, E-mail: svetlana-hablieva@yandex.ru*

РОЛЬ МЕДИА И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

В данной статье исследуется роль медиа и информационных технологий в формировании национальной и культурной идентичности. Даётся характеристика социокультурных изменений, вызванных развитием медиа и информационных технологий. В современном мире культурная идентичность стала ключевым элементом безопасности народов и государств. Социальная среда формирует национальную и культурную идентичность. Сложившиеся в обществе социально-политическое пространство, традиции, идеологии играют роль детерминирующего фактора в формирующейся национальной и культурной идентичности. В качестве наиболее эффективных инструментов автор выделяет медиа и информационные технологии. Они формируют у молодого поколения некоторую систему ценностей, используемых ими для понимания и восприятия социальной действительности. Рассмотрены теоретические подходы к определению национальной и культурной идентичности в научной литературе. Обзор включает классификацию идентичностей, представленных в медиа и информационных технологиях. Проанализировано их влияния на национальную и культурную идентичность. Выявлен потенциал медиа и информационных технологий для формирования национальной и культурной идентичности. Рассмотрены положительные и отрицательные аспекты данного влияния. Выделены перспективы для дальнейших исследований в области медиа, культуры и идентичности.

Ключевые слова: **личность, общество, медиа, информационные технологии, цифровое пространство, идентичность, ценностные ориентации, культура национальной и культурной идентичности**

Актуальность. Медиа и информационные технологии оказывают существенное воздействие на процесс формирования национальной и культурной идентичности, особенно у молодого поколения, еще не сформировавшего устойчивую систему ценностей. Обеспечивая доступ к историческим документам, фильмам и книгам, рассказывающим о героическом прошлом страны, они способствуют воспитанию патриотизма и укреплению чувства принадлежности к своей стране.

Многообразие медиа-платформ и пользовательского контента предоставляет возможность исследователям анализировать их влияние на восприятие и интерпретацию информации, связанной с культурной принадлежностью, исторической памятью и ценностными ориентациями, и способствует формированию общественного мнения, стереотипов и ценностных ориентиров, связанных с национальной и культурной идентичностью.

Цель исследования **–** определить роль медиа и информационных технологий в формировании национальной и культурной идентичности.

Задачи исследования:

1. Проанализировать теоретические подходы к понятию идентичности.
2. Систематизировать существующие теоретические подходы к проблеме национальной и культурной идентичности в научной литературе.
3. Охарактеризовать потенциал медиа и информационных технологий в формировании национальной и культурной идентичности.
4. Оценить позитивные и негативные аспекты данного влияния.

Научная новизна: исследование вносит существенный вклад в изучение взаимосвязи между медиа, информационными технологиями и процессами формирования национальной и культурной идентичности. Оно открывает перспективы для глубокого понимания социальной динамики и роли медиа и информационных технологий в современном обществе. Оно также способствует разработке эффективных стратегий сохранения национального и культурного наследия в условиях цифровизации.

Теоретическая значимость: исследование углубляет понимание сложных процессов формирования национальной и культурной идентичности в условиях глобализации и цифровизации. Систематизирует существующие знания о роли медиа и информационных технологий в формировании идентичности. Открывает новые перспективы для дальнейших исследований в области медиа, культуры и идентичности.

Практическая значимость: позволяет предвидеть и предотвращать негативные последствия использования медиа и информационных технологий, такие как распространение дезинформации, манипуляции общественным сознанием.

Развитие медиа и информационно-коммуникационных технологий в контексте цифровой трансформации выступает ключевым фактором, обуславливающим трансформацию ценностных ориентаций современного общества.

Механизмы формирования идентичностей являются фундаментальными для создания, функционирования и сохранения социальных групп и поддержания государственного единства, а доминирование иных идентификаций может представлять угрозу для суверенитета государства [1, с. 3].

Инновации, особенно в сфере информационных технологий (мобильная связь, интернет, электронная почта), кардинально меняют нашу жизнь и, как следствие, наши ценности. Эти перемены затрагивают все сферы общества – от политики и образования до производства товаров и услуг. Человек вынужден адаптироваться к быстро меняющейся реальности, что влечет за собой изменения в различных сферах человеческой жизни [2].

У каждого человека есть собственное представление о себе, которое формирует его поведение и помогает ему найти свое место в обществе.

Левитская А.А. подчеркивает значимую роль информационных технологий в формировании личности подрастающего поколения. Через цифровые платформы и инструменты молодые люди приобретают не только знания и навыки, но и формируют свои ценности, убеждения и социальные установки. Необходимо комплексно развивать социально-личностные качества, включая общероссийскую гражданскую и цивилизационную идентичность, патриотизм, языковую культуру, межкультурную коммуникацию, правосознание и социальную ответственность [3, с. 42].

Молодое поколение подвержено большому количеству информации, включая значительный объем негативного контента, потребление которого может привести к формированию искаженных мировоззренческих позиций и негативных установок, препятствовать развитию критического мышления и впоследствии оказывать существенное влияние на их поведение [4].

Медиа и информационные технологии играют ключевую роль в формировании нашего понимания национальной и культурной идентичности. Телевидение, радио, газеты, интернет и социальные сети транслируют информацию о нашей истории, традициях, ценностях. Они влияют на общественное мнение, определяя, какие идеи, образы и модели поведения воспринимаются как актуальные и престижные.

Шамшурин Д.А. утверждает, что медиа не только предоставляют доступ к информации, но и формируют новую культурную среду благодаря своим уникальным характеристикам. Интерактивность, мультимедийность и цифровой формат

делают цифровые медиа уникальными инструментами, которые позволяют людям создавать, обмениваться и потреблять контент в глобальном масштабе. Примерами таких медиа являются веб-сайты, социальные сети, видеоигры и электронные книги [5].

Социальные сети обладают множеством преимуществ, однако вызывает беспокойство тот факт, что чрезмерное использование таких ресурсов приводит к изоляции молодежи в виртуальном пространстве, что, в свою очередь, приводит к снижению навыков общения в реальном мире. Подросткам кажется привлекательным публиковать свои фотографии, вести блоги и загружать видео, потому что это дает возможность привлечь внимание и получить признание в онлайн-сообществе. Публикация контента в социальных сетях становится способом самоутверждения и подтверждения статуса в глазах сверстников.

Разнообразные методы, такие как алгоритмическая персонализация контента, фильтрация новостей и контента, основанные на личных предпочтениях пользователей, искусственные новостные повестки, фейковые аккаунты, боты и другие современные техники манипуляции используются для направления нашего внимания и формирования желаемого мнения. Эти инструменты одновременно служат средством для формирования общественного сознания и создают угрозы, связанные с манипуляциями и ограничениями информационной свободы. Они позволяют представлять одну и ту же информацию с разных точек зрения, тем самым манипулируя общественным сознанием.

Одним из наиболее важных понятий в социальной сфере и политике является идентичность, которая охватывает широкий спектр социальных, культурных и политических аспектов жизни общества. Выделяют такие виды идентичности, как политическая, гражданская или национальная; религиозная или культурная; этническая или социальная; региональная или цивилизационная; сетевая [1, с. 3].

Процесс формирования идентичности никогда не заканчивается, так как личность продолжает расти и развиваться на протяжении всей жизни.

Очень сложным и многогранным понятием является «национальная идентичность», которая изучается сразу несколькими науками, затрагивая разные аспекты человеческой жизни. Политологи, например, изучают, как национальная идентичность связана с политическими процессами и институтами. Социологи исследуют, как она формируется в обществе и влияет на социальные взаимодействия. Философы задаются вопросами о природе идентичности и ее роли в жизни человека. Культурологи анализируют культурные выражения национальной идентичности, а историки исследуют ее эволюцию во времени. Педагогика изучает национальную идентичность, уделяя особое внимание её формированию и развитию в образовательном процессе. Педагоги разрабатывают методики и программы, направленные на воспитание у учащихся чувства принадлежности к своей нации, уважения к её истории, культуре и традициям. Они также стремятся интегрировать национальные компоненты в учебные планы, чтобы учащиеся могли глубже понять свою страну и её место в мире.

Некоторые ученые под *национальной идентичностью* понимают процесс самоидентификации человека с конкретным политическим (национальным государством) и культурным (национальной культурой) сообществом [6, с. 358].

Трошина Н.Н. рассматривает национальное самосознание не только как осознание своей принадлежности к определенной нации, но и как совокупность представлений о ее истории, культуре, языке и месте в мире [7, с. 33].

Исторические события, герои и достижения становятся символами национального единства и гордости, способствуя укреплению чувства принадлежности к своей нации и формированию национального самосознания.

При этом национальная идентичность связана с этнической идентичностью. Различные этносы, проживающие на территории одного многонационального государства, такого как Россия, могут развивать свою уникальную этническую идентичность, которая в свою очередь влияет на их восприятие национальной идентичности [2].

Пропаганда массовой культуры способствует тому, что основным принципом взаимодействия становится индивидуализм, где каждый человек отвечает сам за себя, что приводит к усилению эгоизма и уменьшению заботы о родине, родителях и близких людях [8].

Ключевую роль в определении индивидуальности человека и его связи с обществом играет культурная идентичность. Она включает в себя знания, навыки, ценности, традиции и нормы поведения, которые передаются из поколения в поколение и определяют уникальный образ жизни и мышления.

Согласно Гончаровой И.К. и Липец Е.Ю., культурная идентичность представляет собой связь человека с определенной культурной средой, формирующую его ценности и мировоззрение под сильным влиянием современных технологий в условиях глобализации [9, с. 15].

Мазуренко И.В. рассматривает культурную идентичность как процесс осознанного принятия человеком культурных норм и ценностей своего общества, формирующий его самосознание и связь с народом [10].

Каждая культура имеет уникальные черты и является интегрированной системой, однако ни одна культура не существует в изоляции. В процессе своего развития она использует как свой прошлый опыт, так и опыт других культур, оставаясь открытой и способной адаптироваться к новым элементам [5].

Развитие отечественной культуры, включая философию, происходило в многонациональном и поликультурном обществе, что привело к созданию уникального культурно-национального явления – своеобразного типа мышления и мировидения [11, с. 60].

Согласно определению Гончаровой А.В., историческая память выступает фундаментом для формирования национальной идентичности, тесно переплетаясь с коллективными представлениями о прошлом [12, с. 137]. Историческая память, включающая в себя знания, ценности и символы, передаваемые из поколения в поколение, обеспечивает преемственность культурного наследия и формирует у человека глубокую связь с историей своего народа [13, с. 13].

Глубокое чувство любви и преданности своей стране можно рассматривать как патриотизм, который включает в себя понимание национальной и культурной идентичности. Формирование патриотизма происходит через различные каналы, одним из которых являются медиа и информационные технологии [14].

Процесс формирования культурного опыта в целом, а также основные области культуры претерпевают значительные изменения под воздействием цифровых технологий. Тем не менее эти преобразования еще недостаточно исследованы [5].

Важными инструментами, влияющими на формирование национальной и культурной идентичности у молодежи, являются образовательные учреждения, средства массовой информации, семья и государство. Сегодня особенно велика роль медиа и информационных технологий в этом процессе. Они оказывают огромное влияние на состояние общественного сознания.

В настоящее время проблема негативного воздействия медиа и информационных технологий на общество приобретает все большую актуальность, так как способствуют распространению массовой культуры, ставшей главным источником ценностей современного общества. Они задают модели культуры, поведения и отношений к социальным явлениям. Это важный фактор в создании как индивидуальной, так и коллективной (групповой) социокультурной идентичности [15].

Анализируя представленные данные, рассмотрим положительное воздействие медиа и информационных технологий на формирование идентичности.

1. Расширение возможностей для межкультурного общения через онлайн-платформы содействует углублению самосознания и укреплению национальной идентичности за счет обмена знаниями, опытом и культурными ценностями.

2. Доступ к историческим и культурным ценностям способствует сохранению культурного наследия, развитию толерантности и созданию новых форм культурного выражения.

3. Социальные сети, блоги и другие онлайн-платформы предоставляют каждому уникальную возможность выразить свою индивидуальность и культурную принадлежность, делясь своим творчеством и взглядами с глобальной аудиторией.

4. Медиа и информационные технологии сделали образование доступным для каждого, независимо от географического положения, что способствует развитию межкультурной компетенции и адаптации к глобализации.

Медиа и информационные технологии предлагают широкий спектр источников информации, которые доступны миллионам людей одновременно. Это позволяет быстро и эффективно доносить важные новости и идеи до большой аудитории.

Современные люди в значительной степени полагаются на медиа и информационные технологии для получения основной информации о событиях в мире. Это делает эти средства ключевыми каналами коммуникации и формирования общественного мнения.

Медиа и информационные технологии транслируют ролевые модели, ценностные ориентации и нормы поведения, которые активно имитируются аудиторией. Телевидение, интернет, печатные издания и радио служат проводниками культурных и социальных норм. Восприятие и последующее воспроизведение общественных ценностей, традиций и моделей поведения происходит через наблюдение и восприятие информации, передаваемой через них.

Таким образом, медиа и информационные технологии действительно играют важнейшую роль в формировании национальной и культурной идентичности.

Перспективным направлением исследования является изучение влияния медиа и информационных технологий на формирование национальной и культурной идентичности на разных этапах жизни, начиная с раннего детства и заканчивая взрослым возрастом.

Библиографический список

1. Федорченко С.Н. Формирование новых идентичностей на постсоветском пространстве: между реальным и цифровым миром. *Журнал политических исследований.* 2021; Т. 5, № 3: 3–15.
2. Пашутина И.В. СМИ в процессе формирования и сохранения идентичности национальных меньшинств России на примере газеты «Российские корейцы». *Архитектоника региональной культуры:* сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Курск, 28 октября 2021 года. Курск: Юго-Западный государственный университет, 2021: 143–149.

3. Левитская А.А. Формирование российской идентичности в молодежной среде: практический опыт. *Высшее образование в России*. 2016; № 6: 42–46.
4. Челомбицкая М.П. Ценностные ориентиры современного общества. *Молодой ученый*. 2011; Т. 1, № 12 (35): 198–201. Available at: https://moluch.ru/archive/35/4016/
5. Шамшурин Д.А. Цифровые медиа как фактор культурной глобализации. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2018; № 6-2 (72): 70–75.
6. Каминская Т. Медиадискурс: национальные идентичности: Россия и Германия. *Восточноевропейское обозрение X/1 2019*. Ольштына: Варминско-Мазурский университет. 2021; № XII/1: 357–367.
7. Трошина Н.Н. Тема национально-культурной идентичности в дискурсе массмедиа. *Этнокультурная специфика речевой деятельности*: сборник обзоров Центра гуманит. науч.-информ. исслед., Отд. Языкознания. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2000: 59–82.
8. Котельникова Е.В. Влияние СМИ на формирование ценностных ориентаций современного общества. *Социально-гуманитарные технологии*. 2019; № 1 (9): 22–27.
9. Гончарова И.К. К определению понятия «культурная идентичность» в контексте глобализации. *Культура и цивилизация*. 2019; Т. 9, № 1-1: 13–18.
10. Мазуренко И.В. Сохранение национально-культурной идентичности в условиях глобализации: социально-философский анализ. *Социология власти*. 2008; № 6: 20.
11. Грыжанкова М.Ю. Духовно-нравственные ценности христианства как основание традиционных культурно-образовательных и воспитательных форм. *Интеграция образования*. 2014; № 4 (77): 60–64.
12. Гончарова А.В. Историко-культурная память как условие сохранения национальной идентичности. *Научный результат. Социальные и гуманитарные исследования*. 2022; Т. 8, № 1: 134–141.
13. Николина В.В., Лощилова А.А., Фролова С.В., Аксёнов С.И. Исследование гражданской идентичности и культурноисторической памяти молодежи Донецкой и Луганской народных республик. *Перспективы науки и образования*. 2023; № 6 (66); 10–31.
14. Гончаренко К.О. Роль СМИ в формировании гражданской идентичности молодежи. *Коммуникология: электронный научный журнал*. 2020; Т. 5, № 4: 35–44.
15. Панибратцев А.В. Влияние СМИ на формирование и сохранение культурной идентичности: достоинства и недостатки. *Регион и мир*. 2021; Т. 12, № 2: 55–58.

References

1. Fedorchenko S.N. Formirovanie novyh identichnostej na postsovetskom prostranstve: mezhdu real'nym i cifrovym mirom. *Zhurnal politicheskih issledovanij*. 2021; T. 5, № 3: 3–15.
2. Pashutina I.V. SMI v processe formirovaniya i sohraneniya identichnosti nacional'nyh men'shinstv Rossii na primere gazety "Rossijskie korejcy". *Arhitektonika regional'noj kul'tury*: sbornik nauchnyh trudov IV Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Kursk, 28 oktyabrya 2021 goda. Kursk: Yugo-Zapadnyj gosudarstvennyj universitet, 2021: 143–149.
3. Levitskaya A.A. Formirovanie rossijskoj identichnosti v molodezhnoj srede: prakticheskij opyt. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 6: 42–46.
4. Chelombickaya M.P. Cennostnye orientiry sovremennogo obschestva. *Molodoj uchenyj*. 2011; T. 1, № 12 (35): 198–201. Available at: https://moluch.ru/archive/35/4016/
5. Shamshurin D.A. Cifrovye media kak faktor kul'turnoj globalizacii. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2018; № 6-2 (72): 70–75.
6. Kaminskaya T. Mediadiskurs: nacional'nye identichnosti: Rossiya i Germaniya. *Vostochnoevropejskoe obozrenie X/1 2019*. Ol'shtyna: Varminsko-Mazurskij universitet. 2021; № XII/1: 357–367.
7. Troshina N.N. Tema nacional'no-kul'turnoj identichnosti v diskurse massmedia. *`Etnokul'turnaya specifika rechevoj deyatel'nosti*: sbornik obzorov Centra gumanit. nauch.-inform. issled., Otd. Yazykoznaniya. Moskva: Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN, 2000: 59–82.
8. Kotel'nikova E.V. Vliyanie SMI na formirovanie cennostnyh orientacij sovremennogo obschestva. *Social'no-gumanitarnye tehnologii*. 2019; № 1 (9): 22–27.
9. Goncharova I.K. K opredeleniyu ponyatiya «kul'turnaya identichnost'» v kontekste globalizacii. *Kul'tura i civilizaciya*. 2019; T. 9, № 1-1: 13–18.
10. Mazurenko I.V. Sohranenie nacional'no-kul'turnoj identichnosti v usloviyah globalizacii: social'no-filosofskij analiz. *Sociologiya vlasti*. 2008; № 6: 20.
11. Gryzhankova M.Yu. Duhovno-nravstvennye cennosti hristianstva kak osnovanie tradicionnyh kul'turno-obrazovatel'nyh i vospitatel'nyh form. *Integraciya obrazovaniya*. 2014; № 4 (77): 60–64.
12. Goncharova A.V. Istoriko-kul'turnaya pamyat' kak uslovie sohraneniya nacional'noj identichnosti. *Nauchnyj rezul'tat. Social'nye i gumanitarnye issledovaniya*. 2022; T. 8, № 1: 134–141.
13. Nikolina V.V., Loschilova A.A., Frolova S.V., Aksenov S.I. Issledovanie grazhdanskoj identichnosti i kul'turnoistoricheskoj pamyati molodezhi Doneckoj i Luganskoj narodnyh respublik. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2023; № 6 (66); 10–31.
14. Goncharenko K.O. Rol' SMI v formirovanii grazhdanskoj identichnosti molodezhi. *Kommunikologiya: `elektronnyj nauchnyj zhurnal*. 2020; T. 5, № 4: 35–44.
15. Panibratcev A.V. Vliyanie SMI na formirovanie i sohranenie kul'turnoj identichnosti: dostoinstva i nedostatki. *Region i mir*. 2021; T. 12, № 2: 55–58.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 372.882 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-226-228

Kholmogorova V.E., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Arctic State Institute of Culture and Arts (Yakutsk, Russia), E-mail: hve@list.ru*

IDENTIFYING THE DOMINANTS OF THE OUTLINES OF LITERATURE DISCIPLINE IN AN INSTITUTE OF CULTURE AND ARTS. The article is about current issues of studying such disciplines as "Foreign Literature" and "Literature" in universities of culture and arts. To study the preferences of students in the literature course, a survey is conducted among students studying "Foreign Literature" and "Literature". For a flexible approach to teaching the discipline within the non-linear educational process in the university of culture and arts, the dominants of the outline of the course on "Literature" and "Foreign Literature" are determined. For students studying only foreign literature, the greatest interest is the literature of the Ancient East and Western European literature, as well as the literature of the peoples of the North of Russia and the indigenous peoples of the foreign Arctic. Students who take a literature course, in addition to the above-mentioned dominants, also preferred to study the literature of the USA and all periods of development of Russian literature, from Old Russian to the literature of the 21st century.

Key words: **competency-based approach, history of literature, foreign literature, Arctic, non-linear educational process, university of culture and arts, survey, individual educational trajectory**

В.Е. Холмогорова*, канд. филол. наук, доц. Арктический государственный институт культуры и искусств, г. Якутск, E-mail: hve@list.ru*

ВЫЯВЛЕНИЕ ДОМИНАНТ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИН ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ

Статья посвящена актуальным вопросам изучения таких дисциплин, как «Зарубежная литература» и «Литература» в вузах культуры и искусств. Для изучения предпочтений студентов по курсу литературы был проведен опрос обучающихся по дисциплинам «Зарубежная литература» и «Литература». Для гибкого подхода в преподавании дисциплины в рамках нелинейного образовательного процесса в вузе культуры и искусств были определены доминанты программ курса по «Литературе» и «Зарубежной литературе». Для студентов, изучающих только зарубежную литературу, наибольший интерес представляют литература Древнего Востока и западноевропейская литература, а также литература народов Севера России и коренных народов зарубежной Арктики. Студенты, которые проходят курс литературы, помимо вышеназванных доминант предпочли изучать также литературу США и все периоды развития отечественной литературы, начиная с древнерусской и заканчивая литературой XXI века.

Ключевые слова: **компетентностный подход, история литературы, зарубежная литература, Арктика, нелинейный образовательный процесс, вуз культуры и искусств, опрос, индивидуальная образовательная траектория**

Среди гуманитарных дисциплин литература является довольно консервативной дисциплиной, в первую очередь это касается программы курса по истории литературы. А.В. Чистобаев отмечает, что «современная программа по изучению истории зарубежной литературы до сих пор евроцентрична, а значит не отражает актуальные тенденции развития мировой литературы» [1, с. 23].

Программа дисциплины «Литература» в вузе культуры и искусств может охватывать широкий круг тем, связанных с мировой художественной культурой, но в основном остается стандартной, сосредоточенной на изучении истории русской и зарубежной литературы, начиная с античной и древнерусской литературы и заканчивая литературой XXI века.

Учитывая относительно невысокую мотивацию студентов к чтению классической литературы и количество часов, выделяемых на дисциплину в непрофильном вузе, преподаватель стремится повысить мотивацию студентов к чтению путем применения инновационных методов преподавания [2; 3], исполь-

зования информационно-коммуникационных технологий и цифровых устройств [4], программа курса при этом может оставаться традиционной. Однако формирование содержания дисциплины, удовлетворяющее потребностям студента и непосредственно влияющее на овладение профессиональными компетенциями, является не менее актуальной задачей для преподавателя творческого вуза.

Нелинейный образовательный процесс вуза культуры и искусств выражается в варьировании форм и методов обучения, что особенно актуально для творческого вуза, в котором процесс обучения студента индивидуализирован.

Нелинейный образовательный процесс существует в рамках студентоцентрированного подхода в системе высшего образования, специфика которого состоит в том, что «усваивается не готовое знание, которое было отобрано кем-то для усвоения, а студент сам выбирает те необходимые понятия, которые нужны ему для решения задач» [6, с. 58]. Таким образом, студент может выбрать определенную образовательную траекторию для овладения необходимыми для будущей профессиональной деятельности компетенциями.

Актуальность исследования состоит в том, что содержание дисциплин, в особенности программа курса по литературе в творческом вузе, влияет на овладение студентом необходимыми для профессиональной деятельности компетенциями. Составление программы дисциплин по литературе в условиях нелинейного образовательного процесса в вузе культуры и искусств обеспечивает выстраивание студентом успешной траектории профессионального развития. Несомненно, что инновационные методы преподавания являются необходимым условием для повышения уровня учебной мотивации студентов, но вопросы, затрагивающие программу курса по литературе в вузах культуры и искусств, все еще остаются весьма актуальными.

Цель проведения исследования – определение доминант программы дисциплин «Зарубежная литература» и «Литература» на основе предпочтений студентов. Необходимость определения доминант связана с тем, что программа дисциплины, составленная с учетом предпочтений студентов, повысит мотивацию к чтению, а значит к освоению дисциплины и овладению необходимыми компетенциями. Под доминантой мы понимаем важнейшую составную часть чего-нибудь, в данном случае часть программы дисциплин.

Задачи: провести анонимный опрос о содержании дисциплин в группах по направлениям подготовки, проанализировать и выявить предпочтения студентов.

Научная новизна заключается в том, что исследование, выявляющее предпочтения студентов и влияющее на составление программы курса по литературе, проводится среди студентов регионального вуза культуры и искусств, который занимается подготовкой специалистов, в том числе и для работы в арктической зоне РФ.

Методом исследования является метод опроса как наиболее эффективный для выявления предпочтений респондентов. Опрос позволит выявить ожидания студентов от дисциплины, в частности, программы курса. По результатам опроса, помимо определения доминант основного курса, можно рассмотреть, например, введение факультативных дисциплин по литературе.

Теоретическая значимость заключается в рассмотрении проблем, относящихся к содержанию дисциплин «Зарубежная литература» и «Литература» в вузе культуры и искусств в условиях нелинейного образовательного процесса.

Практическая значимость – в определении содержания дисциплин «Зарубежная литература» и «Литература» в условиях нелинейного образовательного процесса в вузе культуры и искусств. Результаты исследования могут быть использованы при обучении литературе в средних профессиональных и высших учебных заведениях культуры и искусств.

При формировании содержания и составления программы дисциплин следует учитывать требования федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) и проекты примерных основных образовательных программ по направлениям подготовки и специальностям, в которых даны рекомендации по составлению программ по литературе. Отметим, что рекомендации по программе дисциплин прописаны не во всех примерных образовательных программах, например, в проекте примерной основной образовательной программы для направления 51.03.01 Культурология рекомендации не даны. Для других направлений подготовки (54.03.01 Дизайн, 54.03.02 Декоративно-прикладное искусство, 54.05.02 Живопись и др.) проекты программ отсутствуют вовсе, поэтому программа дисциплины может быть достаточно вариативной.

Вариативность содержания дисциплин по литературе в вузе культуры и искусств в первую очередь направлена на овладение всеми необходимыми компетенциями в условиях нелинейного образовательного процесса, в рамках которого студент может следовать индивидуальной образовательной траектории. В данном исследовании мы не используем понятие об индивидуальной образовательной траектории как определение образовательной системы, в которой студенту предлагаются ядерные дисциплины и предоставляются дисциплины по выбору – элективные курсы, но рассматриваем нелинейную систему, которая предполагает гибкий подход к обучению студентов, обладающих разным уровнем знаний и, соответственно, определение студентом в рамках этой системы индивидуальной траектории профессионального развития.

Для составления программы курса нами был проведен опрос среди студентов разных направлений подготовки с целью выявления их предпочтений, касающихся содержания таких дисциплин, как «Зарубежная литература» и «Литература». В исследовании приняли участие 44 (100%) студента, обучающихся очно (68,18%) и заочно (31,82%) по направлениям подготовки:

– 51.03.03 Социально-культурная деятельность (36,36%);
– 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность (34,09%);
– 51.03.01 Культурология (11,36%);
– 51.03.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия (11,36%);
– 53.03.03 Вокальное искусство (6,82%).

Большинство опрошенных – это лица женского пола (72,7%).

Студенты I (47,73%), II (20,45%) и III (31,82%) курсов, которые приняли участие в опросе, продолжают свое обучение по дисциплинам «Литература» и «Зарубежная литература». Из них 81,82% респондентов проходят обучение по дисциплине «Зарубежная литература», 18,18% респондентов изучают дисциплину «Литература». Ответы студентов, которые проходят обучение по дисциплине «Литература», во многом совпадают с ответами студентов, проходящих обучение по курсу «Зарубежная литература», но все же имеются некоторые отличия.

Многие студенты прошли курс по истории литературы в средних специальных учебных заведениях – 27 человек (61,36%), из них 22,22% – студенты-очники, 44,44% – студенты-заочники. Из 27 студентов, обучающихся очно и заочно, получивших среднее профессиональное образование, 22,22% прошли курс только по отечественной литературе, 40,74% – по отечественной и зарубежной литературе, у 3,7% был курс по якутской литературе, 33,33% респондентов не изучали литературу. Опрос показал, что респонденты, прошедшие курс обучения по литературе в средних специальных учебных заведениях, смогли четче определить свои предпочтения в изучении истории литературы в вузе.

Вводная часть опроса продемонстрировала, что большинство студентов считают литературу необходимой для будущей профессиональной деятельности дисциплиной. Так, среди 30 студентов-очников, участвовавших в опросе, и 14 студентов-заочников 96,67% и 92,86% соответственно считают, что литература необходима для их профессии и лишь 3,33% и 7,14% респондентов соответственно полагают, что изучение литературы для овладения профессией не обязательно и никак не связано с профессиональным развитием. По оценкам студентов литература способствует приобщению к духовно-нравственным ценностям (47,73%), некоторые респонденты (15,91%) отмечают, что с помощью литературы развивается чувство прекрасного, творческие способности, для относительно небольшого количества опрошенных (11,36%) имеет значение развитие навыков и умений устной и письменной речи на занятиях по литературе.

Все студенты очного обучения, уже прошедшие курс литературы в средних специальных учебных заведениях, отметили, что курс обучения и по отечественной, и по зарубежной литературе в вузе существенно более содержательный и более углубленный, чем в колледже или училище, в то время как студенты заочного обучения пояснили, что курс и по отечественной, и по зарубежной литературе практически не отличается по содержанию, в основном по причине количества часов, выделяемых на изучение дисциплин по литературе на заочном обучении. Однако ответы студентов-заочников свидетельствуют о том, что программа дисциплин по истории отечественной и зарубежной литературы в вузах и средних специальных образовательных учреждениях следует традиционной модели, согласно которой история зарубежной литературы остается евроцентричной, т.е. сосредоточенной на изучении классической европейской литературы.

Основное содержание опроса представляли вопросы, целью которых было выявление предпочтений в изучении той или иной литературы. Так, большинство респондентов предпочли бы изучать литературу Древнего Востока – это 70,45% опрошенных студентов очной и заочной формы обучения, отрицательный ответ дали 15,91% респондентов, 13,64% респондентов предпочли бы изучать литературу Древнего Востока выборочно, например, только древнекитайскую литературу. Этот вариант ответа выбрали студенты, изучающие историю зарубежной литературы.

Традиционное изучение зарубежной литературы связано с изучением литературы стран западной Европы и США. Западноевропейскую литературу предпочли изучать большинство респондентов – 70,45%, 15,91% респондентов не хотели бы продолжать изучение западноевропейской литературы, 11,35% опрошенных студентов выбрали бы только литературу отдельных стран, исходя из целесообразности для будущей профессиональной деятельности. Студенты, изучающие историю зарубежной литературы дали одинаковое количество утвердительных и отрицательных ответов на вопрос о изучении литературы США – 50%. Большинство студентов (62,5%), проходящих обучение по дисциплине «Литература», заинтересованы в изучении литературы США, 37,5% респондентов ответили отрицательно.

Литература стран восточной и северной Европы интересует 43,18% респондентов, 36,36% респондентов не заинтересованы в изучении литературы этих стран, предпочли бы изучать литературу только стран северной и восточной Европы 13,64% и 2,27% респондентов соответственно, 2,27% респондентов дали отрицательный ответ.

Многие студенты отдают предпочтение литературе Восточной Азии – 47,73% опрошенных хотели бы изучать китайскую, корейскую, японскую и мон-

гольскую литературу. Такое предпочтение связано с увлеченностью молодежи поп-культурой Восточной Азии.

Большинство студентов Арктического государственного института культуры и искусств являются представителями коренного населения Республики Саха (Якутия) – это студенты, которые относятся к народу саха и коренным малочисленным народам Севера (эвенам, эвенкам, юкагирам и др.), поэтому всем студентам, которые проходят обучение и по курсу «Зарубежная литература», и по курсу «Литература» был задан вопрос: «Хотели бы Вы изучать литературу народов Севера и коренных народов зарубежной Арктики?». Единственной группой, у которой есть дисциплина «Литература народов Якутии» и студенты которой принимали участие в опросе – это студенты второго курса, обучающиеся по направлению 51.03.04 Музеология и охрана объектов культурного и природного наследия. У большинства респондентов, которые участвовали в опросе, не предусмотрено изучение курса литературы народов Якутии или литературы народов Севера, однако 50% респондентов предпочли бы изучать литературу народов Севера России и познакомиться с литературой коренных народов зарубежной Арктики, менее половины – 38,64% предпочли бы изучать только литературу народов Севера России, 2,27% респондентов – историю литературы коренных народов зарубежной Арктики, 6,82% респондентов ответили отрицательно на этот вопрос, 2,27% респондентов – изучать историю литературы народов Севера России и историю коренных народов зарубежной Арктики выборочно. Таким образом, многие студенты хотели бы изучать литературу народов Арктики, т. к. многие студенты Арктического государственного института культуры и искусств трудоустраиваются в арктическом регионе. Безусловно, что изучение истории литературы народов Севера России и зарубежной Арктики поможет овладеть необходимыми компетенциями для будущей профессиональной деятельности библиотекарям, музеологам, постановщикам, культурологам и студентам других специальностей и направлений подготовки института.

Россия сегодня, учитывая внешнеполитическую ситуацию, нацелена поддерживать тесное сотрудничество со странами, входящими в межгосударственное объединение БРИКС (Бразилия, Россия, Индия, Китай, ЮАР). Несомненно, что результаты совместной работы и решения, которые последуют за ними непосредственно будут влиять и на Арктику. Работники сферы культуры и деятели искусства должны оперативно откликаться на актуальные события в целях сохранения и преумножения культурного наследия. В этой связи представляется целесообразным изучать культуру и литературу стран БРИКС. Однако, многие студенты, изучающие зарубежную литературу, ответили отрицательно на вопросы, которые касались изучения литературы стран, входящих в БРИКС. В частности, всего 22,2% студентов хотели бы изучать современную литературу Индии, в то время как 77,8% ответили отрицательно; литературу африканского континента выбрали бы 30,6% респондентов, большинство же (69,4%) не выбрали бы литературу стран Африки для изучения. Латиноамериканскую литературу предпочли бы изучать только 27,8% респондентов, проходящих обучение по зарубежной литературе, 5% хотели бы изучать латиноамериканскую литературу, но выборочно; 58,3% респондентов не считают нужным изучение литературы стран Латинской Америки.

Другие ответы представили студенты, у которых есть дисциплина «Литература»: на вопросы о латиноамериканской, африканской и современной индийской литературе было получено одинаковое количество утвердительных и отрицательных ответов – по 50%.

Относительно литературы стран ближнего зарубежья были получены ответы, которые свидетельствуют о том, что студенты, изучающие зарубежную литературу дали равное количество – 47,2% утвердительных и отрицательных ответов. Студенты, обучающиеся по дисциплине «Литература» дали больше отрицательных ответов (50%), чем положительных (37,5%), 6,82% студентов из 100% опрошенных предпочли бы изучать литературу стран СНГ выборочно.

Студенты, которые проходят обучение по курсу «Литература», также ответили на вопросы о русской литературе. Преподавание русской литературы в рамках курса «Литература» может быть как традиционным, когда изучение начинается с древнерусской литературы и заканчивается современной литературой, а может включать только отдельные произведения, авторов или литературные направления. Предпочтения студентов разделились: так, из числа студентов, которые проходят обучение по курсу «Литература», 62,5% респондентов предпочли бы изучать все периоды развития отечественной литературы, начиная с древнерусской и заканчивая литературой XXI века, остальные студенты предпочли бы изучать отечественную литературу выборочно – только литературу XIX или XX веков, также был получен один отрицательный ответ.

Нелинейный образовательный процесс в вузе культуры и искусств может быть достаточно вариативен в отношении формы проведения обучения, его продолжительность и формы контроля также варьируются в зависимости от направления подготовки. Дисциплины по литературе чаще всего изучают на I-II курсах в среднем 2-3 семестра. Однако половина опрошенных студентов предпочла бы пройти курс по литературе выбранных стран в течение 1-2 семестров – такой ответ выбрали более половины респондентов – 52,27%, 34,09% респондентов готовы продолжить изучение литературы весь период обучения, 13,64% респондентов – 3-4 семестра.

Таким образом, основные предпочтения студентов, относящиеся к программе дисциплины «Зарубежная литература» частично совпадают с предпочтениями студентов, изучающих дисциплину «Литература». Подавляющее большинство опрошенных студентов считают, что изучение истории литературы необходимо для всестороннего и полноценного профессионального развития и дальнейшего профессионального роста. Студенты уверены, что литература не только способствует приобщению к духовно-нравственным ценностям, но и влияет на раскрытие способностей и творческого потенциала.

Анализ результатов опроса показал, что основными доминантами в программе дисциплин для изучающих зарубежную литературу должны стать литература Древнего Востока и западноевропейская литература, а также литератур народов Севера России и коренных народов зарубежной Арктики. В меньшей степени студентов интересует современная литература стран Восточной Азии, стран СНГ, восточной и северной Европы. Исходя из полученных данных, программа курса по дисциплине «Зарубежная литература» должна быть составлена таким образом, чтобы не только знакомить студентов с классической литературой, но и удовлетворять потребности студентов в овладении компетенциями, благодаря которым выпускники смогут работать на территории Арктической зоны РФ. Для полноценного овладения компетенциями и успешного профессионального развития студенту необходим познавательный опыт не только в отношении западноевропейской культуры и литературы, но и культуры и литературы Востока в широком смысле этого понятия.

Программа курса по дисциплине «Литература» помимо вышеназванных доминант, по мнению студентов, должна охватывать литературу США. Кроме этого, респонденты из этой группы предпочли бы изучать все периоды развития отечественной литературы, начиная с древнерусской и заканчивая литературой XXI века.

В целом успешное освоение необходимых компетенций не исчерпывается только программой курса, большую роль играют также форма обучения, междисциплинарные связи, а также личность преподавателя и мотивация самого студента, который стремится построить успешную индивидуальную траекторию профессионального развития.

Библиографический список

1. Чистобаев А.В. Проблемы преподавания истории литературы в вузах. Гуманитарные науки. *Вестник Финансового университета*. 2022; 12 (1): 22–26.
2. Димитриева В.Н. Актуальные вопросы истории зарубежной литературы и методики ее преподавания в вузе. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2016; Т. 18, № 1 (2).
3. Семенова Ю.А., Немальцева К.В. Явления массовой культуры как инструмент обучения анализу классической литературы. *Мир науки, культуры, образования.* Научный журнал. 2022; № 6 (97).
4. Никитина В.К. Инновационные приемы преподавания зарубежной литературы в учреждениях высшего образования. *Управление образованием: теория и практика*. 2021; Т. 11. № 2: 94–101.
5. Хоронько Л.Я. Методологические основы студентоцентрированного подхода в образовании. *Вестник Донецкого педагогического института*. 2017; Вып. 3: 55–61.

References

1. Chistobaev A.V. Problemy prepodavaniya istorii literatury v vuzah. Gumanitarnye nauki. *Vestnik Finansovogo universiteta*. 2022; 12 (1): 22-26.
2. Dimitrieva V.N. Aktual'nye voprosy istorii zarubezhnoj literatury i metodiki ee prepodavaniya v vuze. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk*. 2016; T. 18, № 1 (2).
3. Semenova Yu.A., Nemal'ceva K.V. Yavleniya massovoj kul'tury kak instrument obucheniya analizu klassicheskoj literatury. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* Nauchnyj zhurnal. 2022; № 6 (97).
4. Nikitina V.K. Innovacionnye priemy prepodavaniya zarubezhnoj literatury v uchrezhdeniyah vysshego obrazovaniya. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2021; T. 11. № 2: 94-101.
5. Horon'ko L.Ya. Metodologicheskie osnovy studentocentrirovannogo podhoda v obrazovanii. *Vestnik Doneckogo pedagogicheskogo instituta*. 2017; Vyp. 3: 55-61.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 316.356.2:373.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-229-230

Khoroshunova A.S., *postgraduate, Melitopol State University (Melitopol, Russia), E-mail: Khoroshunova87@mail.ru*

INTERRELATION OF FAMILY LIFESTYLE AND SOCIALIZATION OF YOUNG CHILDREN. The study is devoted to the correlation of family lifestyle and socialization of young children. The idea is substantiated that the modern period of the evolution of special pedagogy and psychology is characterized by the desire to find new methods of social integration of children and factors influencing this process. It is emphasized that effective socialization of a child is possible only with the active involvement of the family in this process with the realization of the special role of parents. Accordingly, the family is a key element of a child's successful socialization. In this regard, the paper considers the issue of family characteristics that affect the process of successful communication of a child with society. It is noted that scientists have studied many aspects of the family, but left aside such a criterion as its lifestyle. In general, there are very few studies examining the influence of family lifestyle on a child, which was the key reason for studying this phenomenon in the context of interest to the author.

Key words: **socialization, family, early age, family education, family lifestyle, preschoolers, communication skills, parenting style**

А.С. Хорошунова, *аспирант, ФГБУ ВО «Мелитопольский государственный университет», г. Мелитополь, E-mail: Khoroshunova87@mail.ru*

ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА ЖИЗНИ СЕМЬИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА

Данное исследование посвящено вопросу корреляции образа жизни семьи и социализации детей раннего возраста. Обосновывается мысль о том, что современный период эволюции специальной педагогики и психологии отличается стремлением к нахождению новых методов социальной интеграции детей и факторов, влияющих на данный процесс. Подчеркивается, что эффективная социализация ребенка возможна лишь при деятельном вовлечении семьи в этот процесс с реализацией особой роли родителей. Соответственно, семья выступает ключевым элементом успешной социализации ребенка. В связи с этим в работе рассматривается вопрос, касающийся характеристик семьи, которые влияют на процесс успешной коммуникации ребенка с социумом. Отмечается, что учеными изучались многие аспекты семьи, однако в стороне остался такой критерий, как ее образ жизни. Исследований, рассматривающих влияние образа жизни семьи на ребенка, в целом крайне мало, что и послужило ключевой причиной изучения данного феномена в интересующем автора контексте, определило актуальность представленной работы.

Ключевые слова: **социализация, семья, ранний возраст, семейное воспитание, образ жизни семьи, дошкольники, навыки общения, стиль воспитания**

Эффективная социализация ребенка осуществляется исключительно при активном вовлечении семьи в данный процесс, при этом особое значение придается роли родителей. Семья предоставляет первичную среду, в которой ребенок учится взаимодействовать с окружающим миром. Таким образом, семья выступает в качестве ключевого элемента, способствующего успешной социализации ребенка. В связи со сказанным изучение вопроса о характеристиках семьи, способствующих успешной коммуникации ребенка с социумом, является актуальным**.**

На сегодняшний день наблюдается дефицит исследований, касающихся влияния образа жизни семьи на ребенка в целом, что послужило основанием для нашего анализа данного феномена в предложенном контексте. Целью исследования выступает изучение социализации детей раннего возраста через призму образа жизни семей, а также установление взаимосвязи между данными феноменами.

Объектом исследования выступает феномен социализации детей раннего возраста в условиях отличий образа жизни семей.

Поставленная цель продиктовала необходимость решения следующих задач:

1. Теоретический обзор исследований, касающихся изучаемого вопроса.
2. Подбор методологического инструментария для успешного проведения исследования.
3. Проведение исследования среди дошкольников и их семей.
4. Интерпретация полученных результатов и оформление выводов.

Научная новизна проявляется в изучении феномена социализации через призму образа жизни семьи, что раньше не осуществлялось. В связи с этим отметим, что на сегодняшний день имеются научные изыскания, посвященные исследованию образа жизни семьи и его влияния на здоровье детей, однако процесс социализации в них не затрагивается.

Теоретическая значимость исследования состоит в описании таких важных феноменов, как образ жизни семьи и социализация ребенка младшего возраста, их взаимодействие и взаимовлияние. Это непосредственно способствует дальнейшим исследованиям, рассмотрению социализации с точки зрения других аспектов, а также увеличению внимания к образу жизни семьи и его влиянию на благополучие детей.

Ранний возраст выбран для исследования неслучайно: именно в этот период закладываются основы социальной идентичности и навыков взаимодействия с окружающим миром. Образ жизни семьи, включая её ценности, воспитательные практики и привычки, оказывает значительное влияние на развитие ребёнка.

Практическая значимость заключается в том, что полученные результаты можно применять при составлении психологической, педагогической, профилактической и других видов работ как с семьями, так и с детьми. В рамках данного исследования практические рекомендации не демонстрируются, однако в перспективе это дает возможность дальнейшего изучения темы и разработки программы по работе с семьями, ведущими различный образ жизни, находящимися в различных социальных условиях, а также с их детьми в связи со сниженной социализацией.

В данной работе применялся метод анализа и синтеза для анализа теоретической части ранее проведенных исследований, а также опрос, интервью и социометрия.

Как было отмечено выше, несмотря на то что многие аспекты семейной области уже были исследованы, недостаточно внимания уделялось такому критерию, как образ жизни семьи.

Так, например, в работах П.С. Гуревича и И.Н. Кузнецова подчеркивается мысль о том, что в семьях с активным образом жизни, где практикуются совместные занятия спортом и культурные мероприятия, дети легче усваивают социальные нормы и налаживают взаимодействие со сверстниками. В противоположность этому в семьях, где преобладает замкнутый стиль жизни, наблюдается снижение уровня социальной адаптации детей [1; 2].

Исследование Николаевой Л.П., Огнева А.С., Лихачевой Э.В. и др. показало, что дети из полных семей чаще демонстрируют уверенность в себе, отличаются развитыми коммуникативными навыками, в то время как дети из неполных семей могут испытывать трудности в установлении социальных контактов [3].

Для раскрытия темы необходимо рассмотреть структуру образа жизни семьи, ее элементы. В нее входят семейные ценности, навыки коммуникации, эталон родителей, привычки и традиции. Семья формирует базовые ценности и нормы, например, уважение к старшим, трудолюбие, честность [4].

Открытость и качество общения между членами семьи способствует развитию социальных навыков ребенка, так как происходит перенятие и усвоение манеры поведения, а также ее трансляция в общество. Дети, воспитывающиеся в семьях, где обсуждаются эмоции и проблемы, обычно более эмоционально зрелы, могут лучше выражать эмоции и четче формулировать то, что чувствуют.

Стоит отдельно сказать, что родители являются для детей первыми ролевыми моделями. Их поведение, привычки и стиль жизни влияют на то, как ребенок воспринимает и интерпретирует общественные реалии [5]. Установленный распорядок дня в семье помогает детям чувствовать себя в безопасности и понимать, что от них ожидается.

Стоит упомянуть и компоненты социализации ребенка раннего возраста. К ним относится непосредственно семейная социализация, которую мы рассматриваем в данном исследовании как ключевую; внешние контакты; влияние общества; культурный контекст.

Рассмотрим каждый аспект подробнее. Первый этап социализации происходит в семье. Дети осваивают основные социальные нормы и правила. Это включает в себя базовые навыки общения, правила этикета и взаимодействия с другими.

Упоминая второй аспект, стоит сказать, что общение с ровесниками, участие в детских коллективах (садики, школы, кружки) расширяет кругозор и способствует развитию навыков сотрудничества и разрешения конфликтов.

Безусловно, влияние общества также существенно, особенно в старшем возрасте, когда ребенок вступает в контакт с медиапространством. Социальные медиа, программы на телевидении и книги также влияют на развитие личности ребенка. Родителям важно следить за тем, чем интересуется ребенок, и обсуждать это с ним, дабы не отдаляться от него и способствовать проявлениям его способностей, как творческих, так и социальных [6].

Семейные традиции и праздники, поддержание культурных обычаев помогают ребенку развивать идентичность и понимание своего места в обществе.

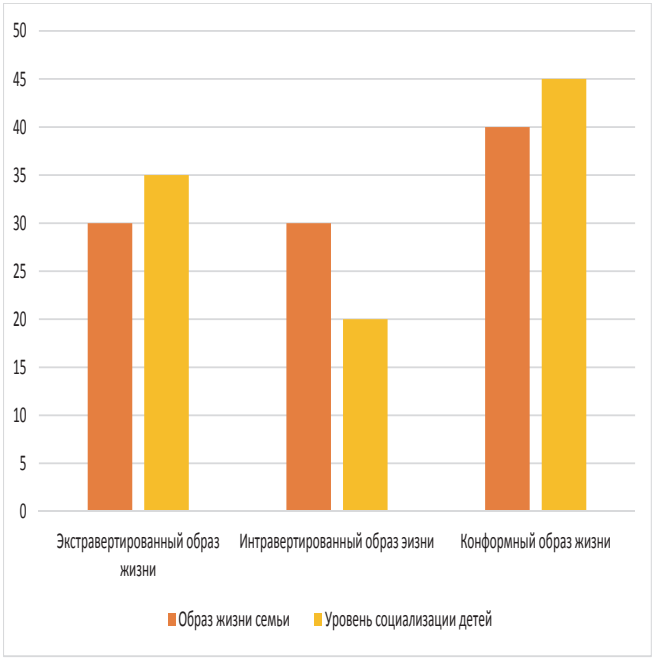


Рис. 1. Уровень социализации детей в семьях с различным образом жизни

Автором статьи было проведено исследование, состоящее из опроса родителей, касающегося образа жизни в их семье, а также определения уровня социализации детей из данных семей.

Результаты исследования представлены на диаграмме (рис. 1).

Было выявлено 3 типа образа жизни семей: экстровертированный, интровертированный и конформный. Характеристики данных типов представлены с обоснованием. Экстровертированные семьи (30% от всех респондентов) – это те, которые открыты к общению, активны, поддерживают активную социальную жизнь. Интровертированные семьи (30%) менее активны, предпочитают узкий круг общения. Конформный стиль жизни (40%) заключается в адаптации семьи к обстоятельствам. Иногда семья выбирает для себя замкнутый круг общения или различные формы активного досуга.

При экстровертированном образе жизни семьи дети имеют уровень социализации выше среднего (35%), при интровертированном – незначительно ниже среднего (20%). При конформном образе семейной жизни уровень социализации детей высокий (45%).

В результате исследования и анализа полученных данных были определены основные факторы образа жизни семей, которые оказывают влияние на социализацию и мотивацию в контексте общественной культуры. К ним относятся следующие.

Семейные ценности и нормы. Несомненно, стиль жизни семьи закладывает определенный набор ценностей, который родители передают своим детям. Например, если в семье транслируется и поощряется активное участие в общественной жизни, дети с раннего возраста учатся общению и взаимодействию с окружающими, а также и участию в общественной жизни.

Модели поведения. Как известно, дети копируют поведение взрослых. Соответственно, если родители ведут здоровый образ жизни, занимаются спортом и поддерживают активные интересы, дети, скорее всего, тоже будут стремиться к этому. Отсюда важно понимать, что образ жизни семьи влияет не только на физическое здоровье, но и на социальные навыки.

Эмоциональный климат. Эмоциональное состояние в семье (поддержка, любовь, открытое общение) способствует формированию у ребенка уверенности в себе и социальных навыков, необходимых, в том числе, и для успешной социализации. Дети, растущие в созидательной и поддерживающей среде, более открыты для общения и взаимодействия.

Режим дня и привычки. Установленный режим дня в семье, включая время для игры, учебы и общения, оказывает значительное влияние на развитие детей. Регулярные занятия и рутинные мероприятия способствуют формированию привычек, дисциплинированности, усидчивости, которые облегчают социализацию.

Взаимодействие с окружающим миром. Семья является первым социумом для ребенка (социальным институтом). Контакты с другими детьми, участие в семейных мероприятиях, праздниках, а также совместные поездки расширяют социальный кругозор и способствуют развитию навыков коммуникации.

Влияние культуры и традиций. Воспитание в традициях, которые акцентируют внимание на уважении, сотрудничестве и общности, способствует формированию социальных навыков у детей.

Проблемы и семейные трудности. Социально-экономические факторы также сказываются на образе жизни семьи и социализации детей. Например, стрессовые условия (финансовые сложности, нехватка времени) могут снижать качество взаимодействия в семье и, как следствие, негативно влиять на социализацию ребенка.

Семьи, активно вовлечённые в социальные взаимодействия, способствуют формированию у детей навыков общения, эмпатии и сотрудничества.

Важным аспектом является наличие устойчивых ритуалов и традиций, которые не только создают атмосферу безопасности, но и помогают детям понимать социальные нормы и правила. Социальная среда, в которой растёт ребёнок, будь то общение с ровесниками или участие в совместных семейных мероприятиях, формирует его способности к социализации.

Всё, что транслирует семья как в процессе внутрисемейной коммуникации, так и вне семейных отношений проявляется и транслируется детьми.

Таким образом, подведем некоторые итоги. В ходе написания работы был проведен теоретический анализ ранее разработанных трудов по аспектам темы. Далее был произведен подбор оптимальных методов исследования для успешного и планомерного изучения феномена социализации детей раннего возраста и многообразия образов жизни семей. В результате чего было проведено исследование, включающие в себя опрос, интервью родителей по вопросам образа жизни их семей. Параллельно изучалась социализация детей раннего возраста как в детском образовательном учреждении, так и за его пределами. Вследствие этого была произведена интерпретация и сопоставление результатов исследования, оформлены выводы и сформулированы новые точки зрения по изучаемым вопросам.

Соответственно, все поставленные задачи были выполнены, исследование дало результаты, которые были проанализированы и интерпретированы. Выделены группы факторов, пересекающиеся и влияющие друг на друга, касающиеся как образа жизни семей, так и социализации детей. Выделены условия в семье, при которых происходит более быстрая адаптация детей в социуме.

Перспективы исследования в обозначенном контексте видятся в дальнейшем изучении особенностей современного семейного образа жизни, специфики и особенностей воспитания находящихся в семьях детей и нахождения эффективных путей их социализации и адаптации в современном обществе.

Библиографический список

1. Гуревич П.С. *Психология и педагогика*: учебник и практикум для вузов. Москва: Издательство Юрайт, 2024.
2. Кузнецов И.Н. *Настольная книга практикующего педагога*. Москва, 2008.
3. Николаева Л.П., Огнев А.С., Лихачева Э.В., Жукова Л.И., Никифорова В.В. Особенности поведения детей из полных и неполных семей в препубертатный период. *Educational psychology.* 2019; Vol. 8, Is. 6A. Available at: http://publishing-vak.ru/
4. Абрамовских Н.В. К проблеме овладения будущими педагогами технологиями социально-педагогического сопровождения детей раннего возраста. *Вестник Сургутского государственного педагогического университета*. 2015; № 1: 58–61.
5. Куканова Е.В. Образ жизни семей работников сферы образования. *Вестник Ассоциации ВУЗов туризма и сервиса*. 2013; № 2: 55–61.
6. Барсукова О.В. Медиаобразование как фактор развития личности ребенка в условиях трансформации информационного пространства. *Вестник ТГТУ*. 2011; Т. 17, № 4: 11–117.

References

1. Gurevich P.S. *Psihologiya i pedagogika*: uchebnik i praktikum dlya vuzov. Moskva: Izdatel'stvo Yurajt, 2024.
2. Kuznecov I.N. *Nastol'naya kniga praktikuyuschego pedagoga*. Moskva, 2008.
3. Nikolaeva L.P., Ognev A.S., Lihacheva `E.V., Zhukova L.I., Nikiforova V.V. Osobennosti povedeniya detej iz polnyh i nepolnyh semej v prepubertatnyj period. *Educational psychology.* 2019; Vol. 8, Is. 6A. Available at: http://publishing-vak.ru/
4. Abramovskih N.V. K probleme ovladeniya buduschimi pedagogami tehnologiyami social'no-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detej rannego vozrasta. *Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2015; № 1: 58-61.
1. Kukanova E.V. Obraz zhizni semej rabotnikov sfery obrazovaniya. *Vestnik Associacii VUZov turizma i servisa*. 2013; № 2: 55-61.
2. Barsukova O.V. Mediaobrazovanie kak faktor razvitiya lichnosti rebenka v usloviyah transformacii informacionnogo prostranstva. *Vestnik TGTU*. 2011; T. 17, № 4: 11-117.

Статья поступила в редакцию 02.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-231-233

Chesnokova N.E., *Cand of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Surgut State University (Surgut, Russia), E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

COACHING INSTRUMENTS FOR PREPARING POSTGRADUATE STUDENTS FOR THE CANDIDATE EXAM IN A FOREIGN LANGUAGE. The article studies the quality of postgraduate students' training for the candidate's exam in a foreign language. The existing approaches to postgraduate studies are considered, the difficulties and challenges of the present time are analyzed. It is proposed to use an innovative coaching method and its tools when preparing for the exam. The paper reveals the distinctive characteristics of coaching, analyzes the potential of such tools as goal setting according to the SMART formula, the wheel of language balance, effective questions used during training in a foreign language. The results of the experimental training have confirmed the effectiveness of these tools in practice, increasing motivation, interest in learning a foreign language and a positive assessment on the exam. The author concludes that the best results can be achieved by combining coaching as psychological and pedagogical support for the learner and coaching tools in language teaching.

Key words: **postgraduate studies, foreign languages, candidate's exam, innovative approach, coaching, coaching tools, SMART goal setting, effective questions, wheel of language balance, speaking skills, motivation**

Н.Е. Чеснокова, *канд. пед. наук, доц., Сургутский государственный университет, г. Сургут, E-mail: chesnokova_ne@mail.ru*

ИНСТРУМЕНТЫ КОУЧИНГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ АСПИРАНТОВ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена вопросам качества подготовки аспирантов к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку. Рассматриваются существующие подходы к обучению в аспирантуре, анализируются трудности и вызовы настоящего времени. Предлагается использовать инновационный метод коучинга и его инструменты при подготовке к экзамену. В работе раскрываются отличительные характеристики коучинга, анализируется потенциал таких инструментов как целеполагание по формуле SMART, колесо языкового баланса, эффективные вопросы, используемые в ходе подготовки на иностранном языке. Результаты опытного обучения подтвердили результативность этих инструментов на практике, повысив мотивацию, интерес к изучению иностранного языка и положительную оценку на экзамене. Автор пришел к выводу о том, что наилучших результатов можно достичь, объединив коучинг как психолого-педагогическую поддержку и инструменты коучинга при обучении иностранному языку.

Ключевые слова: **аспирантура, иностранные языки, кандидатский экзамен, инновационный подход, коучинг, инструменты коучинга, целеполагание SMART, эффективные вопросы, колесо языкового баланса, навыки говорения, мотивация**

Вопросам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре уделяется большое внимание в последние годы в связи с изменениями в номенклатуре специальностей, повышающимися требованиями к качеству обучения специалистов в целом и результатам научных исследований в частности. Обеспокоенность также вызывает повсеместное использование языковых моделей генеративного искусственного интеллекта (ChatGPT) и нейросетей в написании научных работ [1], что ставит под сомнение оригинальность и самостоятельность выполнения исследований и подготовки публикаций. Не обошли стороной и проблемы обучения иностранному языку в аспирантуре, где также проявляются тенденции цифровизации и обращение к сервисам искусственного интеллекта [2]. Владение цифровыми сервисами и программами искусственного интеллекта позволяет аспирантам в какой-то степени подготовиться к кандидатскому экзамену по иностранному языку, выполнив перевод текстов по научной специальности или составив резюме, но в полной мере эти ресурсы не способны заменить регулярные практические занятия. Кандидатский экзамен проходит в устной форме, и говорение является ведущей речевой деятельностью, а, следовательно, необходимо, чтобы у аспирантов были сформированы устойчивые навыки и умения иноязычной коммуникации, как монологической, так и диалогической речи.

В научной литературе описаны различные методы и приёмы, направленные на совершенствование и развитие навыков говорения на иностранном языке. Для достижения этой цели предлагается использовать интерактивные методы, такие как деловые игры, дебаты, круглые столы, создавать профессионально ориентированные ситуации, мотивирующие к высказыванию собственного мнения и позиции [3]. Некоторые исследователи применяют формат известных интеллектуальных конференций, таких как TED Talk и Elevator Pitch для совершенствования навыков и умений иноязычной коммуникации, преимущественно монологической речи, а также развития навыков критического и творческого мышления [4]. Однако при всём многообразии существующих методов и подходов проблема мотивации и качества подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по иностранному языку не теряет свою актуальность на сегодняшний день. Вероятно, причина лежит в сложности взаимодействия психолого-педагогических и лингвистических факторов, влияющих на результат обучения иностранному языку.

В контексте данного исследования предлагается применение инновационного метода коучинга для совершенствования навыков иноязычной коммуникации и подготовке к кандидатскому экзамену. Цель работы заключается в том, чтобы проанализировать инструменты коучинга, обосновать и доказать их эффективность в процессе подготовки аспирантов к экзамену по иностранному языку. Для достижения цели в рамках исследования были поставлены следующие задачи: 1) рассмотреть принципы коучинга как инновационного метода применительно к системе образования; 2) проанализировать инструменты коучинга и их потенциал в обучении иностранному языку аспирантов; 3) провести опытное обучение, дать оценку результатам. Новизна работы носит практический характер и состоит в использовании метода коучинга для решения задач в области иноязычной подготовки в высшей школе. Теоретическая значимость исследования заключается в изучении потенциала коучинга в методических целях для решения задач иноязычного обучения. Практическая значимость результатов исследования видится в возможности использования инструментов коучинга при обучении иностранным языкам студентов вузов.

Коучинг как инновационный метод в образовании появился относительно недавно, объединив в себе такие науки как психология, педагогика, философия, логика. Первоначально этот термин использовался в спорте, затем был перенесён в область бизнеса, менеджмента и управления. По мнению американского основателя коучинга и бизнес-тренера Тимоти Гэллвея (в некоторых изданиях Голви) коучинг – это «способ раскрытия потенциала человека с целью максимального повышения его эффективности». Как подчёркивает автор, «коучинг не учит, а помогает учиться» [5, с. 17]. В основе коучинга лежит сложный процесс, построенный на принципах партнерства, доверия и сотрудничества, который стимулирует мышление и творчество обучающихся, вдохновляет их на максимальное раскрытие своих личных, образовательных и профессиональных способностей и возможностей.

В последние 5-10 лет метод коучинга всё больше привлекает внимание преподавателей иностранных языков, в связи с чем возникло понятие языкового коучинга или лингвокоучинга как способа достижения цели в изучении иностранного языка при поддержке преподавателя-коуча [6]. Анализ методических работ, посвящённых обучению иностранным языкам на основе метода коучинга позволил выделить основополагающие принципы работы, дающие возможность достигать высоких результатов [6-10]. Среди них: создание благоприятной комфортной среды на занятиях, установление взаимоотношений с обучающимися, основанные на партнёрстве и сотрудничестве, исключая авторитарный стиль общения, учёт возрастных особенностей, а также образовательных, языковых способностей и профессиональных потребностей. Преподаватель-коуч активно работает над созданием условий для развития и поддержания мотивации обучающихся, вовлекает их в образовательный процесс, делая ответственными за обучение и результаты, развивает способности к рефлексии и самоанализу. Все вышеперечисленные принципы коучинга затрагивают психолого-педагогические аспекты, что абсолютно важно в образовании на всех ступенях обучения. При этом возникает вопрос, чем же лингвокоучинг как методический подход отличается от обучения другим дисциплинам и какие инструменты коучинга эффективны при обучении именно иностранным языкам.

Рассмотрим и проанализируем инструменты коучинга, которые возможно целесообразно и эффективно внедрить на практических занятиях при подготовке к экзамену по иностранному языку в аспирантуре. Следует отметить, что требования к допуску и сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку весьма высоки. При подготовке к экзамену аспирантам необходимо отобрать, прочитать, перевести и проанализировать большой объём научной литературы на иностранном языке по научной специальности из международных баз данных. На экзамене они должны продемонстрировать сформированные навыки чтения, перевода, реферирования научной статьи, умение строить монологическое высказывание о своей образовательной и профессиональной деятельности, вступать в диалог, отвечать на вопросы, высказывать своё мнение, отстаивать позицию. При этом практика обучения в вузе показывает, что далеко не все аспиранты обладают вышеуказанными навыками и умениями в силу разных причин. У кого-то был продолжительный перерыв в обучении, кто-то не уделял должного внимания иностранному языку на предыдущей ступени и имеет пробелы в знаниях, таким образом, контингент обучающихся весьма разнородный и разноуровневый, а зачастую с низкой мотивацией и высокой загруженностью на работе.

Принимая во внимание тот факт, что у нас взрослая аудитория и ограниченный период времени, выделенный на подготовку к экзамену, практические занятия логично начинать с постановки целей. В коучинге используется инструмент SMART, включающий в себя 5 целей, со следующими расшифровками: Specific – конкретная, Measurable – измеримая, Achievable – достижимая, Relevant – актуальная и Timed – определенная по времени [5, с. 60]. На первых занятиях мы формулируем цели на иностранном языке в соответствии с предложенной расшифровкой. Следует отметить, что зафиксированная в письменной форме цель способствует осмысленной деятельности обучающегося по её достижению и большую вовлечённость в процесс обучения, а также самостоятельность, ответственность, пунктуальность.

На последующих занятиях целесообразно проработать «Колесо языкового баланса», где аспиранты будут отмечают свой прогресс в баллах согласно видам деятельности, которые необходимо будет продемонстрировать на экзамене. Этот инструмент представлен в виде круга (рис.1), который разделён на четыре сектора, каждый из которых имеет свое название в соответствии с видами деятельности: чтение, перевод, реферирование статьи, говорение в форме монолога и диалога.

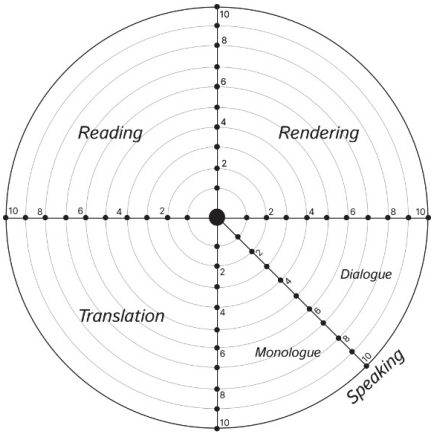


Рис. 1. Колесо языкового баланса

Обучающиеся самостоятельно оценивают свои начальные навыки и умения от нуля до десяти в зависимости от уровня их владения вышеуказанными аспектами. Отметим, что этот инструмент коучинга дает возможность выявлять трудности в освоении этих видов деятельности и направлять свои усилия на их устранение. При этом внимание преподавателя сфокусировано на текущих навыках и умениях и нацелено на будущий результат, т.е. опыт и ошибки прошлого не принимаются во внимание. Исходя из этого для каждого обучающегося определяется индивидуальная образовательная траектория для преодоления трудностей и достижения результатов. Для аспиранта важно видеть динамику роста и прогресса, поэтому в процессе обучения к «Колесу языкового баланса» обращаются с определённой регулярностью и фиксируют изменения.

К числу важных инструментов коучинга в преподавании иностранного языка относятся эффективные вопросы [5, с. 47], их ещё называют сильные или открытые. В отличие от общих, формальных вопросов, задаваемых с целью получения общей информации, они способствуют пониманию обучающимся себя самого, осознанию собственного языкового потенциала и смысла научной деятельности. Приведём список эффективных вопросов, которые мы обсуждаем регулярно на практических занятиях.

1. Цели обучения в аспирантуре и задачи, решаемые в исследовании

How would you identify a postgraduate student? What skills are important to develop for a postgraduate student? What field of science are you going to study? Why is it important? What problems might you face doing your research? Why have you decided to do a research? What are the main characteristic features of a research? What is the aim of your research? What is the significance of your research? Is your work of practical or theoretical importance?

2. Наука и её роль в решении глобальных проблем

What is science? Why is science important nowadays? What is scientific communication? What international scientific achievements do you consider to be of a paramount importance? Why is it necessary to study a foreign language for a postgraduate student? What sources of information do you find the most reliable and objective? What do you enjoy most of all working in your scientific field? How does it influence our everyday life?

3. Карьера и профессиональные достижения

What factors are the most important when choosing a career? Should passion or salary be more important in choosing a career? What skills and qualifications do you have? Can you describe your current job? What are your duties and responsibilities? Do dream jobs really exist? What motivates a person to change his/ her job? What would you like to be doing in five years? Is your research related to you career? What would you like to change in your work?

Как показала практика, эффективные вопросы меняют отношение обучающихся к изучаемому предмету, заставляют задуматься о перспективах, повышают интерес, мотивируют к достижениям, развивают навыки критического мышления.

Опыт подготовки аспирантов к кандидатскому экзамену по иностранному языку посредством инструментов коучинга можно считать положительным результатом. Практические занятия проводились в отдельных группах в 2023 и 2024 годах, по завершении курса все аспиранты сдали кандидатский экзамен по иностранному языку на «4» и «5», по итогу беседы был отмечен интерес к изучению иностранного языка и мотивация продолжать это в дальнейшей деятельности, в том числе профессиональной. По результатам исследования можно сделать следующие выводы:

1. Коучинговый метод и инструменты коучинга оптимальны в обучении иностранным языкам именно взрослой категории обучающихся, т.к. взрослый человек обладает сознательностью, целеустремлённостью, он способен брать на себя ответственность при решении задач, рефлексировать, работать самостоятельно для достижения цели.

2. Инструменты коучинга эффективны для решения конкретных задач в обозначенные сроки. Процесс изучения иностранного языка не ограничен во времени, в то время как подготовка к кандидатскому экзамену имеет чёткие требования и сроки, что заставляет мобилизовать весь интеллектуальный потенциал человека.

3. Наилучших образовательных результатов можно достичь, объединив коучинг как психолого-педагогическую технологию поддержки и инструменты коучинга в языковом образовании. Доброжелательная атмосфера в малочисленных группах до 12 человек с учётом индивидуальных способностей и потребностей обучающихся с применением инструментов коучинга преподавателем позволяют достигать поставленные цели.

В заключение отметим, что подготовка взрослого человека к языковому экзамену в условиях краткосрочности является сложным и трудоёмким процессом, требующим профессиональной компетентности преподавателя в области педагогики, психологии, лингвистики. Нами были выполнены все поставленные задачи, выявлен образовательный потенциал инструментов коучинга. Метод коучинга с применением таких инструментов, как целеполагание по формуле SMART, эффективные вопросы, колесо языкового баланса на практических занятиях при подготовке к кандидатскому экзамену доказал свою эффективность при обучении иностранному языку взрослых в условиях краткосрочности, способствовал повышению мотивации к обучению в аспирантуре и качеству подготовки в целом. Результаты исследования могут найти применение в обучении как иностранным языкам и подготовке к различным экзаменам, так и профессиональному / деловому иноязычному общению студентов-бакалавров, магистров, аспирантов. Перспектива дальнейшего исследования видится в изучении других инструментов коучинга и их адаптации к языковому образованию.

Библиографический список

1. Зашихина И.М. Подготовка научной статьи: справится ли ChatGPT? *Высшее образование в России*. 2023; № 8-9: 24–47.
2. Потемкина Т.В., Авдеева Ю.А., Иванова У.Ю. Взаимодействие с искусственным интеллектом как потенциал программы обучения иностранному языку в аспирантуре. *Высшее образование в России*. 2023; № 5: 67–85.
3. Хлыбова М.А Методика совершенствования иноязычной коммуникативной компетенции аспирантов неязыкового вуза. *Современные проблемы науки и образования*. 2015; № 3.
4. Жигалев Б.А., Белорукова М.В., Ганюшкина Е.В., Золотова М.В. Технологии успешного формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции в группах аспирантов. *Язык и культура*. 2022; № 59: 202–226.
5. Уитмор Дж. *Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, Развитие людей. Высокая эффективность*. Москва: Междунар. акад. корп. управления бизнеса, 2005.
6. Лыткина О.И., Пономарева А.Ю. Принципы языкового коучинга в преподавании иностранных языков. *Вестник СВФУ*. 2019; № 4 (16): 40–44.
7. Чеснокова Н.Е., Шукурова И.В. Коучинговый подход при подготовке к сдаче кандидатского экзамена по иностранному языку в аспирантуре. *Педагогика и психология образования*. 2023; № 4: 151–167.
8. Ильина О.К. Инструменты коучинга в обучении общему английскому языку. *Вестник Тамбовского университета. Гуманитарные науки*. 2022; № 4: 978–987.
9. Баранова И.В., Мирюгина Н.А., Смотряева К.С. Лингвокоучинг как современная технология обучения немецкому языку. *Преподаватель XXI век*. 2020; № 4-1: 136–144.
10. Идрисова П.Г., Шабанова Д.С., Мурзаева Д.М. Реализация идей педагогического коучинга в обучении студентов иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования*. 2021; № 5: 94–96.

References

1. Zashihina I.M. Podgotovka nauchnoj stat'i: spravitsya li ChatGPT? *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 8-9: 24-47.
2. Potemkina T.V., Avdeeva Yu.A., Ivanova U.Yu. Vzaimodejstvie s iskusstvennym intellektom kak potencial programmy obucheniya inostrannomu yazyku v aspiranture. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2023; № 5: 67-85.
3. Hlybova M.A Metodika sovershenstvovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii aspirantov neyazykovogo vuza. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015; № 3.
4. Zhigalev B.A., Belorukova M.V., Ganyushkina E.V., Zolotova M.V. Tehnologii uspeshnogo formirovaniya inoyazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetencii v gruppah aspirantov. *Yazyk i kul'tura*. 2022; № 59: 202-226.
5. Uitmor Dzh. *Kouching vysokoj `effektivnosti. Novyj stil' menedzhmenta, Razvitie lyudej. Vysokaya `effektivnost'*. Moskva: Mezhdunar. akad. korp. upravleniya biznesa, 2005.
6. Lytkina O.I., Ponomareva A.Yu. Principy yazykovogo kouchinga v prepodavanii inostrannyh yazykov. *Vestnik SVFU*. 2019; № 4 (16): 40-44.
7. Chesnokova N.E., Shukurova I.V. Kouchingovyj podhod pri podgotovke k sdache kandidatskogo `ekzamena po inostrannomu yazyku v aspiranture. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2023; № 4: 151-167.
8. Il'ina O.K. Instrumenty kouchinga v obuchenii obschemu anglijskomu yazyku. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2022; № 4: 978-987.
9. Baranova I.V., Miryugina N.A., Smotryaeva K.S. Lingvokouching kak sovremennaya tehnologiya obucheniya nemeckomu yazyku. *Prepodavatel' XXI vek*. 2020; № 4-1: 136-144.
10. Idrisova P.G., Shabanova D.S., Murzaeva D.M. Realizaciya idej pedagogicheskogo kouchinga v obuchenii studentov inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2021; № 5: 94-96.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 37.02 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-233-236

Shatalov M.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Leningrad Regional Institute for Educational Development (Saint Petersburg, Russia), E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*
Levkin D.M., *postgraduate, Russian State Pedagogical University n.a. A.I. Herzen (Saint Petersburg, Russia), E-mail: Levkin150@gmail.com*

ABOUT SOME ASPECTS OF THE STATE OF THE PRACTICE OF FORMING STUDENTS' NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD. The article considers the main results of questionnaire surveys of 203 teachers and 834 students of grades 5-11 of Saint Petersburg and Leningrad Oblast, conducted according to the program of the ascertaining experiment within the framework of the study devoted to forming the natural-science picture of the world (NSPW) of students. The obtained data allow to judge the extent to which the process of teaching natural sciences and related subjects is aimed at the formation of the NSPW of schoolchildren; the implementation of the potential of extracurricular work in this process; the priority forms and types of extracurricular work and other aspects of the state of pedagogical practice. Some of the data allow to assess the dynamics of the level of interest of students in studying natural science subjects, as well as the effectiveness of the process of forming the NSPW based on their comparison with the results of other previously conducted studies. The set of obtained data is substantiated in the article as an empirical basis for developing the authors' methodology for forming the NSPW of basic school students.

Key words: **natural science picture of the world of students, ascertaining experiment, survey of students, survey of teachers**

М.А. Шаталов*, д-р пед. наук, доц., Ленинградский областной институт развития образования, г. Санкт-Петербург, E-mail: m_a_shatalov@loiro.ru*
Д.М. Левкин*, аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: Levkin150@gmail.com*

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОСТОЯНИИ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ

Статья посвящена рассмотрению основных результатов анкетирования 203 учителей и 834 обучающихся 5-11 классов Санкт-Петербурга и Ленинградской области, проведённых по программе констатирующего эксперимента в рамках исследования, посвящённого проблеме формирования естественнонаучной картины мира обучающихся. Полученные данные позволяют судить о мере направленности процесса обучения естественнонаучным и смежным с ними предметам на становление естественнонаучной картины мира школьников; о реализации в этом процессе потенциала внеурочной работы; о приоритетных формах и видах внеурочной работы и других аспектах состояния педагогической практики. Некоторые из данных позволяют оценить динамику уровня интереса обучающихся к изучению естественнонаучных предметов, а также результативности процесса формирования естественнонаучной картины мира на основании сравнения их с результатами иных, ранее выполненных исследований. Совокупность полученных данных обосновывается в статье в качестве эмпирической основы разработки авторской методики формирования естественнонаучной картины мира обучающихся основной школы.

Ключевые слова: **естественнонаучная картина мира обучающихся, констатирующий эксперимент, анкетирование обучающихся, анкетирование учителей**

В настоящее время приоритетом образовательной политики российского государства является укрепление суверенной системы образования в целях обеспечения мировоззренческого и технологического суверенитета нашей страны. Одно из направлений этого процесса связано с обновлением практики естественнонаучной подготовки обучающихся, в связи с чем значимым становится акцент на формировании естественнонаучной картины мира (далее – ЕНКМ) как важнейшей составляющей научной картины мира (НКМ) каждого ученика.

Следует отметить, что вопросы становления ЕНКМ на разных уровнях образования рассматривались в науке и в практике обучения. Так, были исследованы вопросы формирования ЕНКМ у учащихся профильных классов общеобразовательных организаций [1] и у обучающихся профессиональных училищ [2], вопросы моделирования этого процесса в высших учебных заведениях на основе синергетического подхода [3; 4]. В то же время сохраняется и ряд нерешённых проблем, что снижает эффективность процесса формирования ЕНКМ современных школьников.

Актуальность исследования определяется его направленностью на разрешение противоречия между необходимостью формирования ЕНКМ обучающихся и недостаточной эффективностью этого процесса в условиях доминирования монопредметной направленности общего образования, определённой ограниченности возможностей урочной работы по обобщению и интегрированию знаний учащихся из естественнонаучных и смежных с ними предметов в единую систему знаний о мире, окружающем человека. В этой связи перспективным представляется обращение внимания и на ресурсные возможности внеурочной работы школьников.

Таким образом, на современном этапе актуальной является разработка методики формирования ЕНКМ, основанной на интеграции урочной и внеурочной, а также собственно внеурочной работы учащихся по естественнонаучным и смежными с ними учебным предметам.

Цель исследования – разработка и внедрение методики формирования ЕНКМ обучающихся в условиях интеграции их урочной и внеурочной работы по естественнонаучным и смежным с ними предметам (на примере основной школы).

Достижение поставленной цели требует решения широкого спектра задач. В данной статье отметим следующие из них:

– изучить состояние практики формирования ЕНКМ обучающихся в обучении естественнонаучным и смежным с ними предметам;

– провести анкетирование учителей и обучающихся по проблематике проводимого исследования;

– провести анализ полученных результатов.

Результаты решения поставленных задач обладают свойствами научной новизны, теоретической и практической значимости. Так, научная новизна заключается в том, что полученные эмпирические данные позволяют судить об актуальном состоянии и качестве процесса обучения естественнонаучным и смежным с ними предметам в части формирования ЕНКМ обучающихся. Кроме того, они дают возможность определения динамики значений отдельных показателей, характеризующих состояние практики обучения, на основе сравнения полученных нами данных с результатами ранее проведённых исследований.

Помимо этого, результаты анкетирований создают основу для получения теоретически значимых результатов, связанных с разработкой и обоснованием теоретических аспектов авторской методики формирования ЕНКМ школьников, а также практически значимых результатов, связанных с разработкой практико-методических аспектов проводимого нами исследования (методических рекомендаций, разработок учебных занятий и т.д.).

Итак, в ходе изучения состояния практики обучения по проблематике исследования было проведено анкетирование учителей и обучающихся общеобразовательных организаций Санкт-Петербурга и Ленинградской области. Всего в нём приняло участие более 830 учащихся 5-11 классов, а также более 200 педагогов, в числе которых 81,3% – это учителя естественнонаучных предметов (включая учителей географии) и 18,7% – учителя иных учебных предметов.

Рассмотрим результаты ответа респондентов на основные вопросы разработанных и предложенных им анкет. И прежде всего на блок вопросов, призванных изучить отношение педагогов к вопросу формирования ЕНКМ как к цели школьного образования.

Отвечая на вопрос «Какие цели обучения Вы считаете наиболее значимыми на современном этапе развития Российского государства и общества?», вариант ответа «формирование ЕНКМ и НКМ обучающихся в целом» выбрали 77,1% учителей естественнонаучных предметов. При этом наиболее востребованным среди них стал вариант ответа «формирование умений и опыта применения знаний в повседневной жизни». Его выбрали 86,1% респондентов.

Вместе с тем, несмотря на признание большей частью педагогов важности формирования ЕНКМ обучающихся, можно констатировать, что этот целевой вектор не в полной мере является приоритетом реализуемой учителями методики обучения своему предмету. Об этом свидетельствуют результаты ответа ими на вопрос «Насколько цель формирования ЕНКМ обучающихся ставится Вами как одна из приоритетных и достигается в условиях реализуемой Вами методики предметного обучения?».

Так, средневзвешенное значение количественных выражений данных педагогами ответов составило 3,9 балла (в диапазоне возможных значений от «0» [не ставится / пути достижения не планируются] и до «5» [ставится / пути достижения спланированы и достигаются в системе выстроенных учебных занятий] баллов). При этом наименьшее значение этого показателя было отмечено для учителей химии (3,3 балла), а также для педагогов со стажем работы менее одного года (3,7 балла).

Обращая внимание на мнение учителей смежных учебных предметов, отметим, что 75,5% из них при ответе на вопрос «Считаете ли Вы значимой целью обучения по преподаваемому Вами учебному предмету формирование ЕНКМ обучающихся?» дали утвердительный ответ («Да»). Важно и то, что они позитивно оценили потенциал учебного содержания преподаваемых ими предметов в формировании ЕНКМ обучающихся. Так, средневзвешенное значение этого показателя составило 3,6 балла (в диапазоне возможных значений от «0» [отсутствует] и до «5» [высокий] баллов). Примечательно, что наибольшие значения этого показателя были отмечены для учителей таких предметов, как «Основы безопасности и защиты Родины» и «Физическая культура» (4,3 балла), а также «Математика» и «Информатика» (4,0 балла).

Следующий ряд вопросов был ориентирован на выявление представлений учителей прежде всего естественнонаучных предметов о структурных компонентах ЕНКМ обучающихся. В этом плане наиболее востребованными вариантами ответов на вопрос «Какие компоненты, на Ваш взгляд, составляют содержательную основу ЕНКМ обучающихся?» стали следующие позиции: «фундаментальные естественнонаучные понятия, законы и теории» (84,1%); «методы естественнонаучного познания» (74,1%).

Наряду с этим варианты ответов, связанные с предметными картинами природы, выбрали менее половины опрошенных учителей. Так, по данным позициям были получены следующие показатели: 45,8% респондентов выбрали позицию «физическая картина природы»; 38,3% респондентов – «биологическая картина природы»; 35,8% респондентов – «химическая картина природы»; 29,9% респондентов – «географическая картина природы». Кроме того, лишь 46,3% учителей выбрали вариант ответа «идеи и принципы современного естествознания».

Следующий блок вопросов был призван выявить целевые приоритеты педагогов и обучающихся в контексте изучаемой нами проблемы. При этом «лидерами» у учителей и школьников стали сопоставимые друг с другом варианты ответов:

Следующая группа вопросов была ориентирована на изучение методического инструментария, применяемого учителями в целях формирования ЕНКМ обучающихся. В этом плане прежде всего нас интересовало, реализацию межпредметных связей с какими учебными предметами педагоги считают наиболее значимой.

Отвечая на вопрос «Межпредметные связи с какими учебными предметами Вы считаете значимыми для формирования ЕНКМ обучающихся?», учителя естественнонаучных предметов отдали приоритет предметам естественнонаучного цикла. 93,5% из них отметили важность установления взаимосвязей с курсом биологии, 90,0% – с курсом географии, 86,6% – с курсами физики и химии. Кроме того, ими были отмечены такие учебные предметы, как математика (63,7%), история (37,3%), информатика (36,8%), основы безопасности и защиты Родины (30,8%) и другие.

Учителя других предметов, отмечая возможности преподаваемых ими курсов в формировании ЕНКМ обучающихся, в меньшей мере ориентированы на установление межпредметных связей с естественнонаучными предметами. 58,5% из них отметили, что реализуют межпредметные связи с курсом географии, 37,7% – с курсом биологии, 26,4% – с курсом физики, 18,9% – с курсом химии, а 26,4% – не используют в своей практике межпредметные связи с этими учебными предметами.

Наряду с этим, обучающимся 5-11 классов было предложено отметить учебные предметы, которые им наиболее интересны. Их ответы в целом свидетельствуют о невысоком уровне интереса школьников к изучению естественнонаучных курсов. Так, их среднее место в списке из 15 учебных предметов, рассчитанное на основе ответов учащихся на вопрос «Какие учебные предметы Вам нравятся?», составило: география – 5 место; физика – 7 место; биология – 11 место; химия – 13 место. При этом возглавили этот рейтинг следующие предметы: математика – 1 место; физическая культура – 2 место; английский язык – 3 место; обществознание – 4 место.

Отвечая на вопрос «Какие формы организации учебной деятельности, по Вашему мнению, значимы для формирования ЕНКМ обучающихся?», большая часть учителей естественнонаучных предметов отметила урочную (92,0% респондентов) и внеурочную (86,6% респондентов) работу обучающихся. 37,3% педагогов указали и внешкольную работу учащихся.

При анализе ответов на вопрос «Какие позиции, на Ваш взгляд, определяют преимущества внеурочной работы в формировании ЕНКМ обучающихся?» были получены следующие данные:

– высокая практическая направленность учебно-познавательной деятельности – 68,7% респондентов;

– широкие возможности для межпредметного переноса, интеграции и применения естественнонаучных знаний и методов познания – 59,2% респондентов;

– отсутствие жёстких временных ограничений – 48,8% респондентов;

– вариативность учебного содержания – 48,8% респондентов;

– вариативность продуктивных видов учебно-познавательной деятельности – 38,8% респондентов.

Важно и то, что 83,1% учителей естественнонаучных предметов, а также 37,7% опрошенных учителей других учебных предметов высказались за целесообразность организации внеурочной работы обучающихся на межпредметной основе в целях формирования ЕНКМ обучающихся. При этом 64,7% учителей естественнонаучных предметов и 30,2% учителей иных предметов указали, что имеют опыт подобной организации внеурочной работы школьников.

Несмотря на то, что значительная часть педагогов отметила роль внеурочной работы обучающихся, её потенциал используется ими не в полной мере. Средневзвешенный результат ответа учителей на вопрос «Какова мера использования Вами потенциала внеурочной работы для формирования ЕНКМ обучающихся?» составил 2,9 балла (в диапазоне возможных значений от «0» [не используется] и до «5» [используется в условиях системно организованной внеурочной работы] баллов).

Значимые данные были получены и при изучении мнения обучающихся. Полученная при анализе их ответов средневзвешенная оценка частоты организации учителями естественнонаучных предметов внеурочных мероприятий по шкале от «0» [не организует] и до «5» [организует регулярно] баллов, составила 1,45 балла. В разрезе предметов значение этого показателя составило: биоло-

учителя естественнонаучных предметов

«Какие цели обучения, на Ваш взгляд, можно считать внутренними составляющими процесса формирования ЕНКМ обучающихся?»	
понимание единства окружающего мира, взаимосвязи протекающих в нём процессов и явлений	72,1%
формирование естественнонаучных (предметных, межпредметных, обобщённых) знаний, умений и навыков	67,2%
формирование умений и опыта применения естественнонаучных знаний в повседневной жизни	61,2%
раскрытие роли естественных наук в научно-техническом прогрессе общества и в решении глобальных проблем человечества	45,3%
подготовка к выбору будущей профессии и получению соответствующего образования	45,8%

обучающиеся 5-11 классов

«Какие цели изучения естественнонаучных предметов Вы считаете наиболее важными?»	
понять, как устроен окружающий мир	63,7%
научиться объяснять природные явления (суть протекающих вокруг процессов и явлений)	37,4%
научиться применять полученные знания в жизни	51,6%
понять, насколько лично мне интересны профессии, связанные с этими науками	42,4%

гия – 1,3 балла; география – 1,7 балла; физика – 1,7 балла; химия – 1,1 балла. Соответственно, средневзвешенная оценка частоты организации учителями естественнонаучных предметов межпредметных внеурочных мероприятий по аналогичной шкале составила 1,1 балла.

Важные результаты ответов педагогов и обучающихся были получены при изучении их мнения о формах организации внеурочной работы, ориентированной на формирование ЕНКМ школьников. При анализе данных ими ответов на предложенные вопросы – «Какие формы организации внеурочной работы Вы считаете наиболее значимыми для формирования ЕНКМ обучающихся?» (учителя) и «Участие в каких формах внеурочной работы было бы для Вас наиболее интересным?» (учащиеся) – были рассчитаны следующие показатели:

	учителя	*ученики*
экспериментальные (лабораторные) работы, практикумы	81,60%	55,04%
полевые практики	36,30%	27,70%
учебные исследования	53,20%	17,87%
учебные проекты	56,20%	13,79%
экскурсии	60,20%	50,00%
школьное научное общество	29,90%	12,95%
учебные дискуссии, диспуты	28,90%	12,23%
научные конференции	38,80%	11,75%
конкурсы, олимпиады	36,30%	20,86%
кружки, факультативы, творческие группы	58,20%	26,98%

Значимые для совершенствования практики внеурочной работы данные были получены при анализе ответов школьников на вопрос «В каких видах внеурочной работы естественнонаучной направленности Вы хотели бы участвовать?»:

– создание мемов, несущих информацию об окружающем мире – 41,7% респондентов;

– выполнение экспериментальных исследований (проведение опытов, наблюдений и т.п.) – 32,1% респондентов;

– моделирование природных объектов, процессов, явлений (в том числе с использованием цифровых технологий) – 26,9% респондентов;

– подготовка, проведение или участие в учебно-познавательных играх – 24,8% респондентов;

– посещение и знакомство как с природными, так и с созданными человеком объектами – 24,4% респондентов;

– обсуждение глобальных проблем современности, перспективных путей их решения – 20,5% респондентов;

– участие в предметных и межпредметных (по нескольким предметам) конкурсах и олимпиадах – 18,8% респондентов;

– подготовка и проведение просветительских мероприятий (то есть мероприятий, направленных на распространение знаний, интересных практик и т.п.) для младших школьников, сверстников или родителей – 15,2% респондентов;

– подготовка и участие в флешмобах, привлекающих внимание к экологическим или природоохранным проблемам – 13,6% респондентов.

Завершающий блок вопросов был направлен на изучение результативности процесса формирования ЕНКМ обучающихся и сложностей, возникающих при его осуществлении. Учителям было предложено выразить своё мнение об уровне сформированности ЕНКМ школьников, оценив его по шкале от «0» [не сформирована] до «5» [полностью сформирована] баллов. Полученная в итоге средневзвешенная оценка уровня сформированности ЕНКМ обучающихся составила 2,9 балла.

В свою очередь, при анализе ответов на вопрос «Какие причины, на Ваш взгляд, затрудняют формирование ЕНКМ обучающихся в образовательном процессе современной школы?» были получены следующие данные:

– низкая мотивация обучающихся к изучению естественнонаучных предметов – 71,1% респондентов;

– недостаточность обязательных учебных часов, отведённых на изучение естественнонаучных предметов – 51,7% респондентов;

– нарастающая замена реального эксперимента виртуальным – 41,8% респондентов;

– отсутствие необходимых методических материалов (программ, рекомендаций, разработок и др.) – 31,3% респондентов;

– отсутствие в основной и старшей школе обязательных интегрированных естественнонаучных курсов – 27,9% респондентов;

– низкий уровень интеграции урочной и внеурочной работы по естественнонаучным предметам – 25,9% респондентов;

– перегруженность учебного содержания естественнонаучных предметов – 22,4% респондентов;

– сложность теоретического материала – 21,9% респондентов;

– низкий уровень интеграции естественнонаучных, гуманитарных и инженерно-технических предметов – 12,4% респондентов.

В заключение важно отметить, что поставленная нами задача была решена с получением спрогнозированных результатов, обладающих свойством научной новизны. Полученные количественные данные позволяют давать качественную оценку состояния процесса формирования ЕНКМ обучающихся в практике обучения естественнонаучным и отчасти смежным с ними предметам, в том числе с использованием тех или иных шкал. Например, в рамках нашего исследования для интерпретации количественных показателей использовалась следующая шкала:

диапазоны значений					
баллы	0,00	0,01–2,00	2, 01-3,00	3,01-4,00	4,01-5,00
%	00,00	00,01-40,00	40,01-60,00	60,01-80,00	80,01-100,00
интерпретация значений					
уровень / мера	отсутствует	недостаточный		достаточный	высокий
		низкий	средний	выше среднего	

Кроме того, рассчитанные данные позволяют судить о динамике отдельных показателей, характеризующих состояние и качество школьного образования по отношению к результатам иных, ранее проведённых исследований. Так мнение педагогов, участвовавших в проведённом нами анкетировании, относительно уровня сформированности ЕНКМ обучающихся согласуется с данными, полученными в исследовании Засобиной Г.А. [1]. Это свидетельствует о сохранении в практике обучения характерных для неё сложностей и противоречий в части формирования ЕНКМ школьников и дополнительно актуализирует значимость обращения к этому вопросу. Кроме того, сравнение полученных нами данных об уровне интереса обучающихся к изучению естественнонаучных учебных предметов с результатами исследования, проведённого в 1995-1998 гг., даёт представление о динамике познавательных предпочтений школьников за этот период [5].

Полученные результаты имеют теоретическую и практическую значимость. Эмпирические данные позволяют отобрать наиболее востребованные среди учителей и учащихся формы организации и виды внеурочной работы, определить содержательно-целевую направленность этих видов работ и приоритетные для них виды межпредметных связей, понять причины, затрудняющие формирование ЕНКМ школьников и учесть все эти данные при проектировании методической системы формирования ЕНКМ и реализующей её методики, а также при подготовке соответствующих методических разработок.

По итогам работы нами были сделаны следующие выводы:

– Формирование ЕНКМ обучающихся осознаётся педагогами как одна из ведущих целей школьного образования. Однако даже для учителей естественнонаучных предметов она не является доминирующей и не всегда лежит в основе реализуемой ими методической системы.

– Современные школьники в целом проявляют невысокий уровень интереса к изучению естественнонаучных предметов, а уровень сформированности у них ЕНКМ, по мнению учителей, находится на недостаточном (среднем) уровне.

– Педагогами не в полной мере осознаётся роль предметных картин природы в становлении ЕНКМ обучающихся, а также не в полной мере реализуются межпредметные связи при организации процесса её формирования.

– Несмотря на признание потенциала внеурочной работы, в том числе организованной на межпредметной основе, в формировании ЕНКМ обучающихся, реализация этого потенциала в практике обучения находится на недостаточном (низком) уровне.

– Наиболее востребованными формами организации внеурочной работы, ориентированной на формирование ЕНКМ, по мнению и учителей, и учащихся, являются экспериментальные работы (практикумы), экскурсии, а также кружки, факультативы и работа творческих групп. Кроме того, педагоги к числу наиболее значимых форм отнесли учебные исследования и проекты.

– Наиболее интересными для обучающихся являются такие виды внеурочной работы естественнонаучной направленности, как: создание мемов, несущих информацию об окружающем мире; выполнение экспериментальных исследований; моделирование природных объектов, явлений и процессов; подготовка, проведение или участие в учебно-познавательных играх; посещение и знакомство как с природными, так и с созданными человеком объектами.

– Основными причинами, по мнению педагогов, затрудняющими формирование ЕНКМ обучающихся, являются: низкая мотивация учащихся к изучению естественнонаучных предметов; недостаточность обязательных учебных часов, отведённых на изучение естественнонаучных предметов, а также отсутствие в основной и старшей школе обязательных интегрированных естественнонаучных курсов; нарастающая замена реального эксперимента виртуальным; низкий уровень интеграции урочной и внеурочной работы по естественнонаучным предметам; отсутствие необходимых методических материалов.

Библиографический список

1. Засобина Г.А. Формирование естественнонаучной картины мира учащихся как предмет исследования. *Вестник Костромского государственного университета*. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2011; Т. 17, № 1: 14–18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-estestvennonauchnoy-kartiny-mira-uchaschihsya-kak-predmet-issledovaniya

2. Смирнов И.А. *Формирование естественнонаучной картины мира у учащихся профессионального училища*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Ярославль, 2006.
3. Цаплиенко Т.И. Мировоззренческие функции новой научной картины мира и синергетические аспекты формирования современного естественнонаучного мировоззрения. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2011; № 3: 162–166.
4. Шестакова Л.Г. Синергетический подход в формировании у студентов современной естественнонаучной картины мира. *Перспективы науки и образования*. 2022; № 3 (57): 55–73.
5. Шаталов М.А. *Проблемное обучение химии в средней школе на основе межпредметной интеграции*. Диссертация … кандидата педагогических наук. Санкт-Петербург, 1998.

References

1. Zasobina G.A. Formirovanie estestvennonauchnoj kartiny mira uchaschihsya kak predmet issledovaniya. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Pedagogika. Psihologiya. Sociokinetika. 2011; T. 17, № 1: 14-18. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-estestvennonauchnoy-kartiny-mira-uchaschihsya-kak-predmet-issledovaniya
2. Smirnov I.A. *Formirovanie estestvennonauchnoj kartiny mira u uchaschihsya professional'nogo uchilischa*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Yaroslavl', 2006.
3. Caplienko T.I. Mirovozzrencheskie funkcii novoj nauchnoj kartiny mira i sinergeticheskie aspekty formirovaniya sovremennogo estestvennonauchnogo mirovozzreniya. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2011; № 3: 162-166.
4. Shestakova L.G. Sinergeticheskij podhod v formirovanii u studentov sovremennoj estestvennonauchnoj kartiny mira. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2022; № 3 (57): 55-73.
5. Shatalov M.A. *Problemnoe obuchenie himii v srednej shkole na osnove mezhpredmetnoj integracii*. Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 1998.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378.78.072 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-236-238

***Qin Shichu**, senior teacher, Rostov State Conservatory n.a. S.V. Rachmaninov (Rostov, Russia), E-mail: 1224216475@qq.com*

THE MUSICALITY OF CHAMBER MUSIC IN THE CONTEXT OF MODERN MUSIC EDUCATION: INNOVATIVE APPROACHES TO PROCESSING AND ANALYSIS. In modern music education, the problem of developing musicality through familiarity with chamber music is becoming particularly relevant. The latest research shows that traditional teaching methods do not fully reveal the potential of chamber genres for the formation of musical thinking and perception. The purpose of this work is to develop an innovative approach to the analysis and processing of chamber music aimed at maximizing its educational effect. The objectives of the study include: 1) identification of the key elements of musicality developed in the study of chamber works; 2) creation of an algorithm for multilevel analysis of chamber music; 3) empirical testing of the developed methodology. The research methodology is based on a combination of musicological, psychological, pedagogical and statistical approaches. The procedure includes a theoretical analysis of the literature, expert interviews (n=15), a pedagogical experiment (n=120) and a factor analysis of the data obtained. The results show that the application of the developed analysis algorithm increases the level of development of the fret sense by 28%, harmonic hearing by 34%, and polyphonic thinking by 41% ($p<0.01$). A qualitative analysis of teachers' feedback (n=15) confirms the effectiveness of the methodology. The theoretical significance of the work consists in clarifying the musicological and psychological-pedagogical foundations of the development of musicality. The practical value is associated with the possibility of introducing the developed methodology into the music education system. Promising areas of research include: 1) adaptation of the algorithm to other musical genres; 2) cross-cultural testing of the technique.

Key words: **musicality, chamber music, music education, music analysis, music processing, algorithm, musical ear development**

***Цинь Шичу,** ст. преп., Ростовская Государственная Консерватория им. С.В. Рахманинова, г. Ростов, E-mail: 1224216475@qq.com*

МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАМЕРНОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАБОТКЕ И АНАЛИЗУ

В современном музыкальном образовании проблема развития музыкальности через знакомство с камерной музыкой приобретает особую актуальность. Новейшие исследования показывают, что традиционные методы обучения не в полной мере раскрывают потенциал камерных жанров для формирования музыкального мышления и восприятия. Цель данной работы – разработать инновационный подход к анализу и обработке камерной музыки, направленный на максимизацию ее образовательного эффекта. Задачи исследования включают: 1) выявление ключевых элементов музыкальности, развиваемых при изучении камерных произведений; 2) создание алгоритма многоуровневого анализа камерной музыки; 3) эмпирическую апробацию разработанной методики. Методология исследования основана на сочетании музыковедческого, психолого-педагогического и статистического подходов. Процедура включает теоретический анализ литературы, экспертные интервью (n=15), педагогический эксперимент (n=120) и факторный анализ полученных данных. Результаты показывают, что применение разработанного алгоритма анализа повышает уровень развития ладового чувства на 28%, гармонического слуха – на 34%, полифонического мышления – на 41% ($p<0,01$). Качественный анализ отзывов педагогов (n=15) подтверждает эффективность методики. Теоретическая значимость работы состоит в уточнении музыковедческих и психолого-педагогических основ развития музыкальности. Практическая ценность связана с возможностью внедрения разработанной методики в систему музыкального образования. Перспективные направления исследований включают: 1) адаптацию алгоритма к другим музыкальным жанрам; 2) кросс-культурную апробацию методики.

Ключевые слова: **музыкальность, камерная музыка, музыкальное образование, анализ музыки, обработка музыки, алгоритм, развитие музыкального слуха**

Актуальность данного исследования обусловлена противоречием между высоким образовательным потенциалом камерной музыки и отсутствием научно обоснованных методик ее анализа и обработки в педагогических целях [1]. Новизна работы связана с разработкой оригинального алгоритма многоуровневого анализа камерных произведений, ориентированного на развитие конкретных компонентов музыкальности. В отличие от существующих подходов, предлагаемая методика: а) дифференцирует приемы анализа в зависимости от образовательных задач; б) обеспечивает поэтапное усложнение процедуры обработки музыкального материала; в) включает комплекс упражнений для развития отдельных музыкальных способностей. Ожидается, что применение данной методики позволит существенно повысить эффективность использования камерной музыки в образовательном процессе.

Целью данного исследования является выявление основных принципов музыкальности камерной музыки в контексте современного музыкального образования и развитие инновационных подходов к её обработке и анализу. Исследование направлено на изучение новых методик преподавания и их применения в образовательных учреждениях с целью углубления понимания камерной музыки студентами и учащимися.

Ключевые задачи включают:

1. Анализ традиционных и современных подходов к обработке и анализу камерной музыки в образовательных программах.
2. Выявление эффективных инновационных методов интеграции камерной музыки в учебный процесс.
3. Исследование музыкально-педагогических аспектов, влияющих на восприятие камерной музыки учащимися.
4. Оценка потенциала использования цифровых и мультимедийных технологий для обучения и анализа камерной музыки.
5. Разработка методических рекомендаций по применению новых образовательных технологий для преподавания камерной музыки.

Научная новизна работы заключается во внедрении инновационных методов анализа и преподавания камерной музыки, основанных на диалоге традиционных учебных подходов и современных образовательных технологий.

Оригинальным является также рассмотрение роли мультимедийных средств и их влияния на процесс формирования у учащихся глубокого понимания музыкальности камерных произведений.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что предложенные автором подходы к обработке и анализу камерной музыки расширяют представления о методах музыкального образования. Работа способствует развитию новой методологической базы для изучения камерной музыки и интеграции цифровых технологий в процесс музыкального образования, что, в свою очередь, открывает перспективы для дальнейших исследований в данной области.

Практическая значимость данной работы заключается в возможности использования предложенных инновационных методов в практике музыкальных школ, колледжей и вузов. Разработанные материалы могут быть применены в образовательных программах для повышения эффективности преподавания камерной музыки и улучшения учебного процесса, что способствует развитию навыков анализа и глубинного восприятия музыки учащимися.

Концептуальный анализ литературы показал, что вопросы развития музыкальности через освоение камерных жанров находятся в фокусе современных музыкально-педагогических исследований [2]. Так, в работе [3] подчеркивается уникальный потенциал камерной музыки для формирования тембрового и динамического слуха. Автор [4] акцентирует роль камерного ансамбля в развитии гармонического мышления. Исследование [5] выявляет значимость полифонических приемов камерной музыки для совершенствования музыкальной памяти. При этом в работе [6] отмечается, что реализация образовательных возможностей камерных жанров требует разработки специальных методических подходов. Этот тезис развивается в исследовании [7], демонстрирующем недостаточность традиционных методов анализа камерной музыки для решения педагогических задач. Автор [8] указывает на необходимость создания многоуровневых алгоритмов обработки музыкального материала, учитывающих его жанровую специфику.

Понятие музыкальности в контексте камерного исполнительства трактуется неоднозначно. Ряд авторов [9] связывают его преимущественно со способностью к ансамблевому взаимодействию. Другие исследователи [10] акцентируют интонационно-слуховой компонент музыкальности в камерном музицировании.

Характеристика эмпирической базы. Педагогический эксперимент проводился на базе музыкальных колледжей г. Москвы (n=120). Критерием включения в выборку выступал уровень владения инструментом не ниже 5 класса детской музыкальной школы (ДМШ). Были сформированы эквивалентные по полу, возрасту и начальным показателям музыкальности экспериментальная и контрольная группы (ЭГ и КГ по 60 человек). В ЭГ использовался разработанный алгоритм анализа камерной музыки, в КГ – традиционные методы обучения.

Обеспечение репрезентативности и надежности. Для статистической обработки эмпирических данных применялись непараметрические методы, обеспечивающие устойчивость результатов к характеру распределения признака. Достоверность различий между ЭГ и КГ оценивалась по U-критерию Манна-Уитни. Факторная валидность использованных психодиагностических методик подтверждена на основе критерия Кайзера-Мейера-Олкина (0,784). Надежность разработанного алгоритма анализа обеспечивалась процедурой экспертной валидизации (15 экспертов, коэффициент конкордации – 0,81). Репрезентативность выборки обеспечивалась случайным отбором участников из генеральной совокупности учащихся музыкальных колледжей.

Многоуровневый анализ эмпирических данных позволил выявить ряд значимых закономерностей в развитии музыкальности учащихся под воздействием разработанного алгоритма. На первичном уровне статистической обработки данных были обнаружены достоверные различия между экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группами по всем исследуемым компонентам музыкальности (таблица 1).

Таблица 1

Сравнение показателей музыкальности в ЭГ и КГ на констатирующем и контрольном этапах

Компоненты музыкальности	Этап	ЭГ (n=60)	КГ (n=60)	t	p	d
Ладовое чувство	Конст.	24,5 ± 4,2	23,9 ± 4,5	0,76	0,45	0,14
	Контр.	32,1 ± 3,8	25,2 ± 4,1	9,62	<0,001	1,74
Гармонический слух	Конст.	18,8 ± 3,7	19,2 ± 3,4	-0,62	0,54	-0,11
	Контр.	27,5 ± 3,1	20,8 ± 3,6	11,08	<0,001	2,00
Полифоническое мышление	Конст.	15,2 ± 2,9	15,6 ± 3,3	-0,72	0,47	-0,13
	Контр.	25,7 ± 2,6	17,1 ± 3,0	16,96	<0,001	3,07

Так, если на констатирующем этапе средние значения ладового чувства, гармонического слуха и полифонического мышления в ЭГ и КГ статистически не различались (p>0,05), то на контрольном срезе наблюдаются высоко значимые различия по всем показателям (p<0,001). Наибольший эффект экспериментального воздействия зафиксирован для полифонического мышления (d=3,07), несколько меньший – для гармонического слуха (d=2,00) и ладового чувства (d=1,74). Таким образом, предложенный алгоритм анализа камерной музыки обеспечивает существенное и всестороннее развитие музыкальности учащихся, значительно превосходящее эффект стандартной программы музыкального колледжа.

Анализ динамики индивидуальных показателей в ЭГ и КГ с помощью критерия знаковых рангов Уилкоксона подтверждает групповые результаты. Если в КГ обнаруживаются слабые, хотя и достоверные сдвиги ладового чувства (T=302; p<0,05) и гармонического слуха (T=279; p<0,05) при отсутствии значимой динамики полифонического мышления (T=402; p=0,21), то в ЭГ наблюдается выраженный прирост всех компонентов музыкальности (p<0,001). Доля учащихся, демонстрирующих позитивную динамику, в ЭГ составляет 95% для ладового чувства, 93% для гармонического слуха и 97% для полифонического мышления против 28%, 32% и 12% соответственно в КГ (во всех случаях φ*>2,31; p<0,01). Следовательно, эффект разработанной методики носит не только групповой, но и индивидуальный характер, обеспечивая продвижение подавляющего большинства обучающихся.

Корреляционный анализ по Спирмену показал, что динамика компонентов музыкальности в ЭГ образует единый паттерн тесно взаимосвязанных изменений. Коэффициенты корреляции между приростами ладового чувства, гармонического слуха и полифонического мышления варьируют от 0,74 до 0,86 (p<0,001). Факторизация приростов методом главных компонент с последующим варимакс-вращением позволила выделить единственный фактор, объясняющий 82,5% общей дисперсии и интерпретируемый как интегральный показатель развития музыкальности. Факторные нагрузки компонентов составили 0,88 для ладового чувства, 0,91 для гармонического слуха и 0,94 для полифонического мышления. Таким образом, разработанный алгоритм анализа камерной музыки ведет к целостному, внутренне когерентному развитию системы музыкальности, затрагивающему как перцептивные, так и когнитивные ее составляющие.

Пошаговый регрессионный анализ позволил определить значимые предикторы прироста интегрального показателя музыкальности в ЭГ. Наибольший вклад в развитие музыкальности вносят систематичность применения алгоритма (β=0,47; p<0,001), исходный уровень владения инструментом (β=0,31; p<0,01) и общая музыкальная одаренность (β=0,28; p<0,01). Совместно данные переменные объясняют 65% дисперсии выявленных изменений (F(3,56)=34,81; p<0,001). Таким образом, наибольший выигрыш от внедрения методики получают музыкально одаренные учащиеся с достаточным уровнем инструментальной подготовки при условии регулярных занятий по предложенному алгоритму.

Сопоставление результатов исследования с данными предшествующих работ в данной области показывает, что полученные нами эффекты в целом соответствуют современным научным представлениям о развитии музыкальности, существенно дополняя и углубляя их (таблица 2).

Таблица 2

Сопоставление эффектов развития музыкальности в настоящем исследовании и предшествующих работах

Компоненты музыкальности	Настоящее исследование	Исследование 1 [6]	Исследование 2 [8]	Исследование 3 [10]
Ладовое чувство	1,74	0,89	1,12	1,35
Гармонический слух	2,00	1,06	1,47	1,71
Полифоническое мышление	3,07	1,24	1,83	2,19

Так, размеры эффекта в отношении ладового чувства (d=1,74), гармонического слуха (d=2,00) и полифонического мышления (d=3,07) в нашем исследовании превосходят аналогичные показатели, зафиксированные в работах с применением традиционных методов развития музыкальности [6;8;10]. При этом обращает на себя внимание инвариантность паттерна эффектов: во всех исследованиях, включая наше, наибольшее воздействие оказывается на развитие полифонического мышления, а наименьшее – на развитие ладового чувства. По-видимому, данная закономерность отражает фундаментальные психологические механизмы музыкального развития, связанные с постепенным переходом от сенсорно-перцептивных к когнитивно-операциональным формам музыкальной деятельности. Тот факт, что данная закономерность воспроизводится и при использовании нашей инновационной методики, свидетельствует о ее высоком развивающем потенциале при сохранении естественной логики становления музыкальности.

Кластерный анализ индивидуальных траекторий развития музыкальности позволил выделить три типологические подгруппы учащихся (таблица 3).

Первый кластер (35% учащихся) демонстрирует опережающие темпы развития компонентов музыкальности уже на начальных этапах обучения по методике. Для второго кластера (42% выборки) характерна более умеренная, но устойчивая положительная динамика показателей на протяжении всего периода обучения. В третьем кластере (23% учащихся) наблюдается относительно низкий стартовый уровень музыкального развития с постепенным нарастанием положительных изменений на более поздних этапах обучения.

Таблица 3

Типологические варианты динамики музыкальности в ЭГ

Показатели музыкальности	1 кластер (n=21)	2 кластер (n=25)	3 кластер (n=14)
Прирост ладового чувства (%)	56,7 ± 10,3	28,2 ± 8,5	15,6 ± 7,2
Прирост гармонического слуха (%)	67,5 ± 12,1	41,9 ± 9,3	22,4 ± 8,1
Прирост полифонического мышления (%)	82,3 ± 14,6	60,5 ± 11,2	47,1 ± 10,8
Интегральный показатель динамики музыкальности (%)	68,8 ± 11,7	43,5 ± 9,1	28,3 ± 8,4

Однофакторный дисперсионный анализ ANOVA показал высоко значимые различия между кластерами по интегральному показателю динамики музыкальности ($F(2,57)=29,65$; $p<0,001$; $\eta^2=0,52$). Post hoc анализ по критерию Шеффе зафиксировал достоверные различия между всеми тремя кластерами ($p<0,05$). Таким образом, выделенные типологические варианты отражают качественно различные траектории музыкального развития под воздействием разработанной методики. Учет этих вариантов необходим для обеспечения индивидуального подхода к музыкальному обучению. Проведенное исследование вносит существенный вклад в теорию музыкальных способностей, уточняя и детализируя психологические закономерности их онтогенетического развития. Установленный феномен целостного, системного развития музыкальности под воздействием методики актуализирует фундаментальную проблему структурно-функциональной организации музыкального опыта как психологической реальности.

Проведенное исследование было направлено на решение актуальной задачи поиска эффективных путей развития музыкальности личности на материале камерного ансамблевого музицирования. Теоретический анализ проблемы показал недостаточную разработанность вопроса о психолого-педагогических условиях и механизмах формирования музыкальности в процессе обучения. В этой связи была разработана и апробирована инновационная методика развития музыкальности, основанная на поэтапном и многоуровневом анализе музыкального материала в процессе работы над камерными произведениями.

Экспериментальное исследование подтвердило развивающую эффективность разработанной методики. Основные эмпирические результаты состоят в следующем:

1. Разработанная методика обеспечивает значимый прирост всех компонентов музыкальности (ладового чувства, гармонического слуха, полифонического мышления) в экспериментальной группе по сравнению с контрольной.
2. Эффект методики носит не только групповой, но и индивидуальный характер, охватывая подавляющее большинство учащихся экспериментальной группы.
3. Развивающее воздействие методики определяется комплексом факторов, среди которых ведущую роль играет интенсивность применения алгоритма анализа музыкального материала на занятиях.
4. Выявлены типологические варианты траекторий музыкального развития, характеризующиеся различной динамикой, степенью выраженности и структурой развивающих эффектов.
5. Установлено, что развивающее воздействие методики носит нелинейный характер с наиболее выраженными эффектами на начальных этапах ее применения и последующей стабилизацией позитивных приростов музыкальности.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении и конкретизации научных представлений о психологических закономерностях развития музыкальности. Результаты исследования раскрывают роль специально организованной музыкальной деятельности, опосредствованной научно обоснованными дидактическими средствами, в формировании музыкальности. Полученные данные о целостности, системности музыкального развития, его типологических вариантах и динамических особенностях вносят вклад в понимание психологических механизмов музыкальности как функциональной психологической системы. Выявленные соотношения развития музыкальности с общими когнитивными способностями открывают перспективы изучения трансферных эффектов музыкального обучения.

Библиографический список

1. Wang Chenyu. Research on development and teaching of chamber music in china. *Danish Scientific Journal*. 2020; Vol. 33. № 2: 3–6.
2. Абдуллина Г.В., Сунь Я. Особенности китайской фортепианной музыки второй половины XX века. *Манускрипт*. 2018; № 11-2: 97.
3. Барсова Л.Г. *Из истории петербургской вокальной школы. Эверарди, Габель, Томарс, Ирецкая*. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2021.
4. Дун Ш. О камерной музыке Китая XX столетия. Музыкальная культура глазами молодых ученых. 2019; Т. 14: 72–75.
5. Красотина И.В., Рубинштейн Н.А. *Искусство музыкально-инструментального исполнительства. Ансамблевое исполнительство на фортепиано:* учебная программа дисциплины «Специальный класс». Ассистентура-стажировка. Очная форма обучения. Москва: Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2017.
6. Куприна Е.Ю. Музыкальное сотворчество как художественно-динамическая система. Автореферат диссертации ... доктора искусствоведения. Саранск, 2023.
7. Ли И. Обоснование хронологии китайской симфонической музыки. *Манускрипт*. 2019; № 11: 269.
8. Лымарева Т.В. *История вокального искусства в России*. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2022.
9. Людько М.Г. *Старинная музыка в классе камерного пения*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург: Планета музыки, 2020.
10. Петрова А.М. Квартетное творчество композиторов Китая, Кореи и Японии в зеркале дальневосточной музыкальной науки. *Вестник музыкальной науки*. 2013; № 11-1: 153–163.

References

1. Wang Chenyu. Research on development and teaching of chamber music in china. *Danish Scientific Journal*. 2020; Vol. 33. № 2: 3-6.
2. Abdullina G.V., Sun' Ya. Osobennosti kitajskoj fortepiannoj muzyki vtoroj poloviny XX veka. *Manuskript*. 2018; № 11-2: 97.
3. Barsova L.G. *Iz istorii peterburgskoj vokal'noj shkoly. `Everardi, Gabel', Tomars, Ireckaya*. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2021.
4. Dun Sh. O kamernoj muzyke Kitaya XX stoletiya. Muzykal'naya kul'tura glazami molodyh uchenyh. 2019; T. 14: 72-75.
5. Krasotina I.V., Rubinshtejn N.A. *Iskusstvo muzykal'no-instrumental'nogo ispolnitel'stva. Ansamblevoe ispolnitel'stvo na fortepiano:* uchebnaya programma discipliny «Special'nyj klass». Assistentura-stazhirovka. Ochnaya forma obucheniya. Moskva: Nauchno-izdatel'skij centr «Moskovskaya konservatoriya», 2017.
6. Kuprina E.Yu. Muzykal'noe sotvorchestvo kak hudozhestvenno-dinamicheskaya sistema. Avtoreferat dissertacii ... doktora iskusstvovedeniya. Saransk, 2023.
7. Li I. Obosnovanie hronologii kitajskoj simfonicheskoj muzyki. *Manuskript*. 2019; № 11: 269.
8. Lymareva T.V. *Istoriya vokal'nogo iskusstva v Rossii*. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2022.
9. Lyud'ko M.G. *Starinnaya muzyka v klasse kamernogo peniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg: Planeta muzyki, 2020.
10. Petrova A.M. Kvartetnoe tvorchestvo kompozitorov Kitaya, Korei i Yaponii v zerkale dal'nevostochnoj muzykal'noj nauki. *Vestnik muzykal'noj nauki*. 2013; № 11-1: 153-163.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-238-240

Achmizova S.Ya., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of English Philology, Adygeya State University (Maykop, Russia), E-mail: achmizova2012@mail.ru*

ENGLISH SCHOLARLY INTERNET RESOURCES AS A COMPONENT OF TECHNOLOGY FOR TEACHING ESP STUDENTS TO WRITE ESSAYS IN ENGLISH. The objective of this study is to develop a technology for teaching ESP students to write essays in English using scholarly Internet resources. The postmodern society educational paradigm is at the stage of global changes and rapid transition to the implementation of educational concepts focused on the learning processes, in which students play the leading role, and the Global Internet resources allow students to develop skills to work independently with information technologies for self-development, self-education, and development of information competencies. In the framework of this paper the researchers develop and test the technology of teaching ESP students to write essays in English, employing scholarly Internet resources. The implementation of this technology includes diagnostic, activity, control and descriptive stages, and at the activity stage "cluster analysis" is applied to structure the ideas generated in the brainstorming process. As a result of the implementation of this technology in the educational processes, the authors may observe the process of formation of students' ability to write essays using scholarly Internet resources, which in the future can be expanded and presented as an innovative course of writing scholarly essays in English for ESP students, which seems to have a strong potential in the light of the modern trend for rethinking of the role of the essay as an effective means of development of communicative competence of ESP students and the development of autonomy in education and overall creativity.

Key words: **essay, educational paradigm, postmodern society, Internet resources, technology**

С.Я. Ачмизова, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Адыгейский государственный университет», г. Майкоп, E-mail: achmizova2012@mail.ru*

АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ НАУЧНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Целью данного исследования является разработка технологии обучения студентов-лингвистов написанию эссе на английском языке с использованием интернет-ресурсов. Современная образовательная парадигма постмодернистского общества находится на этапе глобальных изменений и стремительного перехода к внедрению образовательных концепций, ориентированных на процесс обучения, в котором главенствующую роль играют студенты, что представляется возможным во многом благодаря характеристикам Глобальной сети Интернет, позволяющей обучающимся развивать навыки самостоятельной работы с информационными технологиями с целью саморазвития, самообразования, а также выполнения заданий, ориентированных на реализацию комплекса разноплановых умений и компетенций, в том числе общеучебных, и одновременно умений в области ИКТ. В рамках данного исследования была разработана и апробирована технология обучения студентов-лингвистов написанию эссе на английском языке с использованием научных интернет-ресурсов. В рамках реализации данной технологии представлены диагностический, деятельностный, контрольный и описательный этапы, причём на деятельностном этапе был применен кластерный анализ для структурирования идей, сгенерированных в процессе «мозгового штурма». В результате реализации данной технологии в рамках образовательного процесса был организован процесс формирования у обучающихся умения написания эссе с использованием научных интернет-ресурсов, который в дальнейшем может быть расширен и представлен в виде инновационного курса написания научных эссе на английском языке для студентов-лингвистов, что представляется особо актуальным и перспективным в свете переосмысления роли эссе как эффективного средства формирования коммуникативных компетенций учащихся, развития самостоятельности и творческого научного мышления, ориентированного на инновационные тенденции и всеобъемлющее внедрение современных технологий во всё сферы жизнедеятельности.

Ключевые слова: **эссе, образовательная парадигма, постмодернистское общество, интернет-ресурсы, технология**

Актуальность темы данного исследования, посвященного разработке технологии обучения студентов-лингвистов написанию эссе на английском языке, определяется сменой приоритетов в рамках современной образовательной парадигмы с постановкой акцентов на самостоятельные, эвристические виды образовательной деятельности обучающихся; глобальной ролью английского языка как lingua franca – языка мирового общения, с помощью которого передается и принимается информация практически двумя миллиардами членами мирового сообщества [1].

Целью данного исследования является разработка технологии обучения студентов-лингвистов написанию эссе на английском языке с использованием интернет-ресурсов.

Задачи исследования представлены комплексно и предполагают следующее:

– провести анализ роли Глобальной сети Интернет в современном мире;

– описать новое осмысление «эссе» как формы, вида и метода обучения в рамках сегодняшней образовательной парадигмы;

– разработать технологию обучения студентов-лингвистов написанию эссе с использованием интернет-источников.

Гипотеза исследования: использование интернет-ресурсов будет способствовать развитию у обучающихся умений написания эссе, критического мышления при работе с информационными источниками и формированию коммуникативных компетенций (лингвистической, информационной, социокультурной).

В ходе исследования активно применялись следующие методы: изучение специальной (философской, технической, литературоведческой, педагогической, методической) литературы по тематике исследования; анализ специфики обучения написанию эссе в современном его прочтении; разработка и реализация технологии обучения написанию эссе на практике, анализ педагогического опыта работы по данной технологии.

Научная новизна исследования заключается в разработке технологии обучения написанию эссе на английском языке с использованием информации Глобальной сети Интернет, что предполагает разноплановое развитие личности, информационных умений работы с ИКТ параллельно с формированием умений иноязычной коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость состоит в разработке образовательной технологии, ее структуры и определении этапов работы по обучению написанию эссе.

Практическая значимость заключается в анализе успешного опыта реализации данной технологии в современном образовательном процессе в рамках обучения студентов-лингвистов.

Современной целью обучения иностранному языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, причем актуальные образовательные цели подчеркивают значимость активности познавательной деятельности и самостоятельности обучающихся в рамках учебной деятельности, что обусловлено смещением образовательной парадигмы с традиционной передачи знаний от преподавателя студентам на формирование у обучающихся умений самостоятельного пополнения собственных знаний в процессе информационной деятельности на базе имеющихся разноплановых источников, в том числе интернет-ресурсов, творческого осмысления и переработки информации в соответствии с заявленной целью.

Уникальность эссе как продуктивного приема формирования коммуникативной компетенции обучающихся обусловлена тем, что с его помощью осуществляется развитие грамматической, лексической, дискурсивной, прагматической, социокультурной, компенсаторной, мировоззренческой и т. п. компетенций [2]. Обучение написанию эссе предполагает работу по усвоению лексико-грамматических средств, достижению грамотности англоязычной письменной речи, формированию умений логического мышления, развитие общего кругозора, реализацию разноплановых учебных действий, что соответствуют требованиям ФГОС.

В рамках данного исследования была разработана технология обучения написанию эссе с использованием интернет-ресурсов как варианта «оптимального построения и реализации учебного процесса с учетом гарантированного достижения дидактических целей» [3]. «Толковый словарь иноязычных слов» дает определение эссе как «очерка, трактующего какие-нибудь проблемы не в систематическом научном виде, а в свободной форме» [4], а «Большой энциклопедический словарь» определяет «эссе (как) это жанр философской, литературно-критической, историко-биографической, публицистической прозы, сочетающий подчеркнуто индивидуальную позицию автора с непринужденным, часто парадоксальным изложением, ориентированным на разговорную речь» [5].

Пересмотр ценностей и акцентов в сфере образования в рамках современной образовательной парадигмы определяет особую широту применения и новое прочтение жанра эссе в рамках системы образования, в которой основной целью обучения и воспитания является «целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа студентов» [6]. «Умение писать эссе разных типов составляет важную часть программы обучения академическому английскому языку» [7].

Структура технологии обучения написанию эссе с использованием интернет-ресурсов представлена следующими этапами:

1. Диагностический этап, предполагающий предварительную диагностику уровня развития умений самостоятельной работы с различными источниками информации, в том числе с интернет-источниками; умений письменной речи на английском языке; уровня фоновых знаний и развития информационной компетенции; умений работы с интернет-источниками; понимания специфики работы в Сети Интернет как киберпространстве. Перед началом работы по обучению написанию эссе с использованием интернет-источников необходимо определить, насколько учащиеся готовы к «выходу в киберпространство». Методически обоснованное использование интернет-ресурсов в образовательном процессе имеет значительное положительное влияние как на сам процесс обучения, обеспечивая развитие умений самостоятельной работы с информацией, так и на формирование современной информационно развитой личности обучающихся как активных субъектов глобального мирового сообщества в целом.

2. Деятельностный этап, предполагающий организацию деятельности обучающихся по написанию эссе, представлен следующей структурой:

1) Определение темы эссе. Наличие конкретной темы является одним из признаков эссе как формы литературного произведения. В качестве темы для написания эссе с использованием научных интернет-ресурсов можно предложить вариант *On the Internet*, который может быть сужен в соответствии с индивидуальными пожеланиями обучающихся. В Глобальной сети Интернет представлено множество источников научной информации, и в качестве рекомендованных интернет-ресурсов могут быть предложены следующие: Researchgate.com, Academia.edu, Digital Commons Network Network.bep ress.com, Google Scholar, Semantic Scholar. Обучающимся предлагается самостоятельно подобрать и ознакомиться с содержанием пяти статей в соответствии с заданной тематикой и выписать основные моменты, которые непосредственно связаны с темой будущего эссе.

Для определения конкретной темы эссе и базовых идей для тезисов и аргументации целесообразным представляется использование кластерного анализа как набора методов для группировки идей, сгенерированных в процессе «мозгового штурма» по определённым критериям в так называемые «кластеры», что поможет выявить сходства и различия, иерархию идей, а также упростить анализ и визуализацию наиболее значимых аспектов. Вначале учащимся предлагается записать на листе формата А4 разнообразные идеи, ассоциации, убеждения, которые они желают отразить в эссе на заданную тему, причём каждую идею нужно записывать в отдельном круге. Далее круги с аспектами соединяются по прин-

ципу схожести, и на основании полученного ограниченного набора обобщенных идей формулируются основные тезисы, которые будут отражены в эссе. Далее разрабатываются обосновывающие их аргументы.

2) Формирование структуры эссе. Для эссе характерной является чёткая структура, в которую включается следующие элементы:

– *вступление*, отражающее авторскую позицию относительно тематики эссе, где автор представляет свои идеи, которые будут рассматриваться далее, объясняет причины рассмотрения конкретного вопроса, собственное видение проблематики;

– *основная часть,* где демонстрируются принципы отбора, организации, анализа имеющихся материалов по теме эссе, причём в этой части особо важными являются логичность и последовательность, связность изложения материала, представленного в тезисах, аргументах, доказательствах;

– *заключение,* представляющее собой обобщения и выводы на базе проанализированных при написании эссе идей и положений.

Характерными признаками эссе является тезисно-аргументная структура, где основные положения излагаются в форме кратких тезисов, обоснование которых представлено в виде доказательной аргументации посредством приведения ряда фактов, явлений общественной жизни, жизненных ситуаций, авторитетных мнений и т. п.

3. Контролирующий этап предполагает проверку качества усвоения учебного материала обучающимися, диагностику причин непонимания/отставания учащихся, подбор приемов и методов дополнительной работы с группой или отдельными студентами, которые не могут самостоятельно справиться с заданием. Поскольку данная технология обучения написанию эссе предполагает активное использование научных интернет-ресурсов, необходимо понимание того, какие именно сложности (лингвистические, информационные технические и т. д.) затрудняют работу обучающихся по написанию эссе.

4. Описательный этап предполагает научное описание технологии, обоснование методики обучения написанию эссе на английском языке с использованием научных интернет-ресурсов в рамках современного образовательного процесса профильного обучения иностранному языку в вузе.

В ходе проведенного исследования было отмечено, что разработанная технология обучения студентов-лингвистов написанию эссе как творческому виду деятельности на английском языке с использованием англоязычных научных интернет-ресурсов способствует повышению мотивации познавательной деятельности с применением инновационных технологий, развитию общемыслительных и информационных умений, умений обозначать и аргументировать собственную позицию. Работа над созданием собственного оригинального текста на базе научных источников обусловливает развитие интеллекта и «умения создавать, редактировать и воспринимать тексты как итог речевой деятельности» [8], которое является одним из ключевых умений в составе коммуникативной компетенции обучающихся как современной цели обучения английскому языку.

Библиографический список

1. Андреев А.А. *Введение в интернет образование*: учебное пособие. Москва, 2003.
2. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Коммуникативная компетенция: владение языком или готовность к иноязычному общению. *Иностранные языки в школе*. 2017; № 7: 2–11.
3. Образцов П.И. *Основы профессиональной дидактики*: учебное пособие. Москва: Вузовский учебник: ИНФРА, 2015.
4. Крысин Л.П. *Толковый словарь иноязычных слов: около 25000 слов и словосочетаний*. Москва: Издательство «Русский язык», 1998.
5. *Большой энциклопедический словарь*. Available at: http://www.vedu.ru/bigencdic/
6. Алборова С.Щ., Смыслова Г.А., Сорокопуд Ю.В. Опыт реализации дистанционных технологий в образовательной практике современного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 4 (101): 120–123.
7. Мильруд Р.П., Максимова И.Р. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения. *Язык и культура*. 2020; № 49: 255–275.
8. Ваганова О.И., Смирнова Ж.В., Карпова М.А., Чихутова А.Д. Эссе как метод формирования коммуникативных компетенций обучающихся. *Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования.* 2018; Т. 1, № 7 (33).

References

1. Andreev A.A. *Vvedenie v internet obrazovanie*: uchebnoe posobie. Moskva, 2003.
2. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. Kommunikativnaya kompetenciya: vladenie yazykom ili gotovnost' k inoyazychnomu obscheniyu. *Inostrannye yazyki v shkole*. 2017; № 7: 2-11.
3. Obrazcov P.I. *Osnovy professional'noj didaktiki*: uchebnoe posobie. Moskva: Vuzovskij uchebnik: INFRA, 2015.
4. Krysin L.P. *Tolkovyj slovar' inoyazychnyh slov: okolo 25000 slov i slovosochetanij*. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1998.
5. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Available at: http://www.vedu.ru/bigencdic/
6. Alborova S.Sch., Smyslova G.A., Sorokopud Yu.V. Opyt realizacii distancionnyh tehnologij v obrazovatel'noj praktike sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 4 (101): 120-123.
7. Mil'rud R.P., Maksimova I.R. `Esse kak zhanr, priem obucheniya i instrument pedagogicheskogo izmereniya. *Yazyk i kul'tura*. 2020; № 49: 255-275.
8. Vaganova O.I., Smirnova Zh.V., Karpova M.A., Chihutova A.D. `Esse kak metod formirovaniya kommunikativnyh kompetencij obuchayuschihsya. *Innovacionnaya `ekonomika: perspektivy razvitiya i sovershenstvovaniya.* 2018; T. 1, № 7 (33).

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-240-245

Baryaeva L.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

Gazieva M.Z., *Cand. of Sciences (Psychology), Senior Lecturer, Head of Department of Special Psychology and Preschool Defectology, Chechen State Pedagogical University (Grozny, Russia), E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

Zeynalova N.E., *PhD (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Pedagogy, Azerbaijan University of Languages (Baku, Azerbaijan), E-maill: marina-gazieva@yandex.ru*

ANALYSIS OF THE SEVERITY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, STYLES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION, READINESS FOR INCLUSIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY AMONG STUDENTS, DEPENDING ON GENDER AND SOCIO-ENVIRONMENTAL FACTORS. The article shares the comparative results of the expression of emotional intelligence, styles of pedagogical communication and readiness for pedagogical activity among students of the Chechen State Pedagogical University and the Azerbaijan University of Languages, depending on gender and socio-environmental factors. The study is carried out in a remote format by reference to an electronic form containing sections with stimulus materials of different vector techniques. The main objective of the study is to systematize the results of a comparative analysis of the parameters of emotional intelligence in students studying pedagogical profiles. The indicators of readiness for pedagogical activity in an inclusive educational environment are studied, taking into account the gender characteristics of students. The analysis of the research results on the socio-environmental factor, i.e. the place of residence of students, is provided. A comparative analysis of the average values for the study variables revealed significant differences between students living in rural and urban areas, according to certain characteristics of inclusive culture. The results of the study make it possible to develop programs to provide foundations of an inclusive culture among future student teachers and create programs focused on preparing for work in an inclusive education, taking into account the identified gender and socio-environmental factors.

Key words: **emotional intelligence, pedagogical communication style, gender factors, socio-environmental factors, inclusive culture, inclusive education**

Л.Б. Баряева, *д-р пед. наук, проф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

М.З. Газиева, *канд. психол. наук, доц., зав. каф., Чеченский государственный педагогический университет, г. Грозный, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

Н.Э. Зейналова, *доц., зав. каф. педагогики, Азербайджанский университет языков, г. Баку, E-mail: marina-gazieva@yandex.ru*

АНАЛИЗ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ, ГОТОВНОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ

Статья посвящена описанию сравнительных результатов выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения и готовности к педагогической деятельности у студентов Чеченского государственного педагогического университета и Азербайджанского университета языков в зависимости от гендерных и социально-средовых факторов. Представлено исследование, которое осуществлялось в дистанционном формате по ссылке на электронную форму, содержащую разделы со стимульными материалами разновекторных методик. Основная задача исследования – систематизировать результаты сравнительного анализа параметров эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся по педагогическим профилям. Изучены показатели готовности к педагогической деятельности в инклюзивной образовательной среде с учётом гендерных особенностей студентов. Описан анализ результатов исследования по социально-средовому фактору – месту проживания студентов. Проведённый сравнительный анализ средних значений по переменным исследования позволил выявить значимые различия между студентами, проживающими в сельской и городской местностях, по отдельным характеристикам инклюзивной культуры. Результаты исследования позволяют разрабатывать программы формирования основ инклюзивной культуры у будущих педагогов – студентов – и создавать программы, ориентированные на подготовку к работе в условиях инклюзивного образования с учетом выявленных гендерных и социально-средовых факторов.

Ключевые слова: **эмоциональный интеллект, стиль педагогического общения, гендерные факторы, социально-средовые факторы, инклюзивное образование**

Работа выполнена в рамках государственного задания, при финансовой поддержке Министерства Просвещения Российской Федерации. Регистрационный номер: 124051600016-4 – «Педагогические стратегии формирования инклюзивной культуры у будущих учителей в образовательном пространстве России и Азербайджана»

Актуальность проводимого исследования обусловлена тем, что современная система образования ориентирована на реализацию инклюзивной практики на всех уровнях образования. Проблема формирования инклюзивной культуры педагога является в настоящее время предметом активного обсуждения среди педагогического и научного сообщества. Само понятие «инклюзивная культура» в публикациях отечественных и зарубежных исследователей коррелируется с понятием «инклюзивное образование» [1–8].

Аналитический обзор литературы показал, что исследовательские позиции основываются на том, что необходимо выделять внешние и внутренние структурные компоненты инклюзивной культуры. Соответственно, они могут быть представлены при характеристике внешней структуры в параметрах доступности и безопасности самого процесса образования в различных образовательных организациях и учитывать ценностно-нормативные позиции, которые принимаются всеми участниками образовательных отношений [9–12].

Для целей проводимого исследования, ориентированного на подготовку студентов в вузах, значимо понимание того, что инклюзивная культура рассматривается с позиций базисного основания для формирования готовности будущих педагогов для работы в условиях инклюзивного образования [12].

Проведенный теоретический анализ проблемы формирования инклюзивной культуры у будущих педагогов показывает, что внимание исследователей привлекают проблемы, связанные с компетентностью и самоэффективностью, психологической и профессиональной готовностью будущих педагогов [12; 13; 14].

Цель исследования: проведение сравнительного анализа выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения и готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования у студентов Чеченского государственного педагогического университета и Азербайджанского университета языков в зависимости от гендерных и социально-средовых факторов.

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования были определены следующие задачи: выявить особенности развития параметров эмоционального интеллекта у студентов, обучающихся по педагогическим профилям; изучить показатели готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования с учётом гендерных особенностей и социально-средового фактора – места проживания студентов.

Методы исследования: теоретические – теоретический анализ научной литературы по проблеме исследования; эмпирические – психодиагностические методики (анкетирование). Для обработки данных были использованы методы математической статистики.

В эмпирической части исследования использовались «Методика психологической диагностики готовности педагогов к реализации инклюзивной образовательной практики» [15], а также адаптированные к задачам исследования диагностические методики: «Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности», «Методика диагностики стилей педагогического общения», «Методика диагностики эмоционального интеллекта» [16].

Научная новизна исследования заключаются в том, что изучение выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения и готовности к педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования у студентов может служить основой для формирования инклюзивной культуры будущих педагогов.

Теоретическая значимость заключаются в том, что исследование подобного типа проводится впервые. Были получены сравнительные данные студентов, проживающих в разных странах (Россия и Азербайджан) и в разных социально-средовых условиях.

Практическая значимость исследования может существенно расширить понимание особенностей организации специальных курсов в рамках подготовки будущих педагогов, развивающих навыки осуществления образования с применением инклюзивных практик.

Специальный курс возможно будет ориентировать с учетом гендерных и социально-средовых факторов, оказывающих влияние на проявление эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения, готовности к инклюзии и педагогической деятельности.

Для изучения выраженности эмоционального интеллекта, стилей педагогического общения и готовности к педагогической деятельности у студентов Чеченского государственного педагогического университета и Азербайджанского университета языков в зависимости от гендерных и социально-средовых факторов проводилось исследование с использованием разновекторных методик.

Исследование осуществлено в дистанционном формате при помощи ссылки на электронную форму, содержащую разделы со стимульными материалами соответствующих методик. Всего опрос прошли 549 студентов в возрастном параметре от 17 лет до 21 года, обучающиеся в Чеченском государственном педагогическом университете (372 студента) и Азербайджанском университете языков (177 студента).

В рамках анализа данных частотного распределения процентных показателей нами были изучены уровни готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности по методике В.П. Симонова, Ю.В. Дементьевой [17] (табл. 1).

Таблица 1

Частотное распределение уровней готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности, в %

Показатель готовности	Уровни выраженности			Пропущ. ответы
	Низкий	Средний	Высокий	
Способность к творчеству	14,8	41,6	43,6	0
Работоспособность	13,7	41,1	45,2	0
Исполнительность	9,6	39,3	51,1	0
Коммуникабельность	9,4	36,1	54,6	0
Адаптированность	12,1	35,8	52,1	0
Уверенность в своих силах	10,7	40,4	48,9	0
Уровень самоуправления	8,7	38,6	52,7	0

Частотный анализ показал, что способность к творчеству у большинства студентов (43,6%) выражена на высоком уровне, также на высоком уровне у опрошенных студентов оказалась работоспособность, которая имеет высокий уровень (45,2%.)

Вместе с этим больше половины опрошенных студентов продемонстрировали высокие показатели по сформированности таких качеств, как исполнительность, коммуникабельность, адаптированность и самоуправление. По данным качествам 51,1%, 54,6%, 52,1% и 52,7% студентов соответственно имеют высокий уровень выраженности указанных личностных качеств. При этом высокий уровень по качеству «уверенность в своих силах» продемонстрировали 48,9% студентов.

В то же время на втором месте по распространенности среди респондентов из уровней выраженности указанных качеств, характеризующих готовность и

адаптированность личности к педагогической деятельности, идёт средний уровень (на котором данные качества были представлены после высокого уровня).

Соответственно, низкий уровень по рассмотренным личностным качествам имеет наименьшее количество опрошенных студентов. При этом можно отметить, что из всех качеств, характеризующих готовность и адаптированность, выделены способность к творчеству, работоспособность и адаптированность, выявленные у 14,8%, 13,7% и 12,1% опрошенных соответственно.

Таким образом, большинство студентов, принимавших участие в исследовании, характеризуются высоким уровнем сформированности качеств, характеризующих готовность и адаптированность личности к педагогической деятельности. Тем не менее на фоне студентов, имеющих нормативные и высокие показатели сформированности рассматриваемых качеств, необходимых для будущего педагога, выделилась и незначительная часть обучающихся, имеющих низкие значения по указанным выше личностным качествам, что в целом может стать фактором профессиональной дезадаптации данных студентов при выполнении ими трудовых обязанностей в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования уровней выраженности стилей педагогического общения представлены в табл. 2.

Таблица 2

Частотное распределение уровней выраженности стилей педагогического общения, в %

Показатель	Уровни выраженности		Пропущ. ответы
	Отсутствие стойкой склонности	Стойкая склонность	
Модель диктаторская	99,8	0,2	0
Модель неконтактная	99,8	0,2	0
Модель дифференцированного внимания	97,7	2,3	0
Модель гипорефлексивная	99,5	0,5	0
Модель гиперрефлексивная	99,8	0,2	0
Модель негибкого реагирования	99,5	0,5	0
Модель авторитарная	97	3	0
Модель активного взаимодействия	97,7	2,3	0

Частотный анализ уровней выраженности стилей педагогического общения показал, что у подавляющего большинства опрошенных в целом отсутствует стойкая склонность к какому-либо стилю педагогического общения. Тем не менее чаще всего в выборке встречается стойкая склонность к авторитарному стилю, стилю активного взаимодействия и дифференцированного внимания, доля которых, однако, не превышает 3%.

Из результатов частотного анализа показателей выраженности компонентов эмоционального интеллекта выделяется то, что эмоциональная осведомлённость у абсолютного большинства обследованных студентов (71,7%) находится на низком уровне. Управление своими эмоциями имеет также низкий уровень выраженности у подавляющего большинства опрошенных (76,5%).

Самомотивация как компонент эмоционального интеллекта у большей половины опрошенных – 69,9% – выражен на низком уровне, как и эмпатия: низкий уровень выявлен у 65,1% студентов. И, наконец, распознавание эмоций других людей на низком уровне у большей части опрошенных студентов – 67,4%. Соответственно, интегративный уровень эмоционального интеллекта у подавляющего числа опрошенных студентов находится на низком уровне – 73,3%.

В ходе эксперимента выявлено, что параметры эмоционального интеллекта недостаточно сформированы у студентов, принимавших участие в опросе. В рамках формирования инклюзивной культуры и готовности будущих педагогов работать в инклюзивных образовательных организациях, качества эмоционального интеллекта как части общего социального интеллекта являются важными личностными свойствами специалиста, работающего с лицами с особыми образовательными потребностями. Эти индивидуально-личностные характеристики обеспечивают более продуктивное взаимопонимание на эмоциональном и социальном уровнях между субъектами и объектами образовательной деятельности.

Результаты исследования готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности с учетом гендерных различий показал, что способность к творчеству выше у юношей, как и работоспособность и исполнительность. При этом у девушек высокие средние значения отмечены по таким качествам, как коммуникабельность и уверенность в собственных силах, а также по способности к самоуправлению. В то же время юноши показали более высокие значения по адаптированности, чем девушки.

Отметим, что данные по адаптированности между студентами-юношами и девушками не обладают статистической значимостью, что не позволяет однозначно говорить о половых различиях по сформированности рассматриваемых качеств.

Вместе с этим сравнение средних значений показателей сформированности навыков (стилей) педагогического общения в зависимости от гендерной принадлежности студентов выявило значимые различия у обследованных по стилю авторитарного общения (табл. 3).

Так, было установлено, что стиль авторитарного педагогического общения более выражен у юношей по сравнению с девушками ($p \leq 0,05$).

Вместе с этим по остальным стилям, т. е. моделям педагогического общения, не было выявлено значимых различий.

Средние значения по определённым стилям педагогического общения показывают, что девушкам, в отличие от юношей, более свойственны модели диктаторского, дифференцированного внимания, негибкого реагирование и активного взаимодействия, тогда как у юношей высокие средние значения отмечаются по моделям неконтактного, гипорефлексивного и гиперрефлексивного педагогического общения.

Таким образом, основываясь на результатах сравнительного анализа, мы можем утверждать, что в студенческой среде гендерная специфика в моделях педагогического общения проявляется в том, что юноши чаще, чем девушки, предпочитают авторитарной стиль общения.

Таблица 3

Сравнение средних значений показателей стилей педагогического общения (по половому признаку)

Показатель	Среднее (женский)	Среднее (мужской)	N набл. (женский)	N набл. (мужской)	t-знач.	p
Модель диктаторская	8,71	8,55	389	49	0,44	0,662
Модель неконтактная	6,11	6,35	389	49	-0,87	0,385
Модель дифференцированного внимания	6,21	5,96	389	49	1,04	0,298
Модель гипорефлексивная	5,78	6,24	389	49	-1,70	0,090
Модель гиперрефлексивная	7,07	7,31	389	49	-0,92	0,356
Модель негибкого реагирования	6,77	6,57	389	49	0,83	0,407
Модель авторитарная	4,85	5,35	389	49	-2,22	0,027
Модель активного взаимодействия	8,92	8,57	389	49	1,05	0,294

Таблица 4

Сравнение средних значений показателей сформированности инклюзивной культуры и готовности к работе в условиях инклюзивного образования у студентов педагогических профилей (по половому признаку)

Показатель сформированности инклюзивной культуры	Среднее (женский)	Среднее (мужской)	N набл. (женский)	N набл. (мужской)	t-знач.	p
Аксиологический компонент	17,85	16,37	456	89	3,62	0,000
Эмоционально-мотивационный компонент	17,88	16,80	456	89	2,79	0,005
Когнитивный компонент	15,69	14,97	456	89	1,81	0,071
Волевой компонент	18,47	16,87	456	89	3,78	0,000
Операционально-компетентностный компонент	15,29	14,96	456	89	0,95	0,344
Коммуникативный компонент	17,21	16,17	456	89	2,74	0,006
Рефлексивный компонент	16,37	15,79	456	89	1,73	0,084

Рассмотрение данных о гендерных различиях в формировании у студентов качеств эмоционального интеллекта позволило на основе результатов сравнительного анализа установить, что девушки по сравнению с юношами характеризуются более высокими показателями по эмоциональной осведомленности, по способности управлению своими эмоциями, самомотивацией, эмпатией, распознаванием эмоций других людей и соответственно высокими значениями по интегративному уровню эмоционального интеллекта ($p \leq 0,05$).

Отсюда следует, что в студенческой среде эмоциональный интеллект может иметь явно выраженную гендерную специфику и быть более развитым по половому признаку у девушек по сравнению со своими сверстниками-юношами. В табл. 4 представлены результаты исследования.

В результате сравнительного анализа средних значений было установлено, что в студенческой среде юноши по сравнению с девушками характеризуются значительно низкими показателями по ряду компонентов инклюзивной культуры. Так, достоверно было установлено, что девушки, по сравнению с юношами, характеризуются более высокими показателями по аксиологическому, эмоционально-мотивационному, волевому и коммуникативному компонентам ($p \leq 0,05$).

Из этого следует, что в студенческой среде девушки отличаются от своих сверстников-юношей опережающим развитием определённых качеств, относящихся к инклюзивной культуре, и готовности к работе в условиях инклюзивной среды.

Также нами были проанализированы рассматриваемые переменные исследования с учётом социально-средовых факторов – это место проживания респондентов – город/село. Для этого студенты были разделены на две выборки: выборку представителей города и студентов из сельской местности.

Проведённый сравнительный анализ средних значений по переменным исследования позволил выявить значимые различия между представителями сельской и городской местности по отдельным характеристикам инклюзивной культуры.

Так, было достоверно установлено, что когнитивный, коммуникативный и рефлекторный компоненты инклюзивной культуры будущих педагогов могут быть более развиты у студентов, проживающих в условиях городской местности, по сравнению со студентами, проживающими в селах (табл. 5).

Таким образом было установлено, что студенты, проживающие в условиях города, имеют высокие значения по когнитивному, коммуникативному и рефлексивному компонентам инклюзивной культуры и готовности к работе в условиях инклюзивного образования ($p \leq 0,05$).

Из этого следует, что студенты, проживающие в городской местности, возможно, имеют более выгодные условия, способствующие опережению темпов формирования их готовности к образовательной деятельности в условиях инклюзивной среды по сравнению с их сверстниками из сельской местности.

Вместе с этим значимые различия в зависимости от места проживания студентов были получены также и по параметрам инклюзивной готовности будущих педагогов по методике В.В. Хитрюк [15] (табл. 6).

Студенты, проживающие в условиях города (по сравнению со студентами из села), имеют высокие значения по развитию практически всех компонентов инклюзивной готовности к педагогической деятельности – когнитивному, эмоциональному, конативному, рефлексивному и коммуникативному ($p \leq 0,05$).

Далее таким же образом нами были проанализированы средние значения готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности, что позволило выявить значимые различия между студентами из города и села по такому личностному качеству, как работоспособность.

Так, было достоверно выявлено, что уровень работоспособности значительно выше у студентов из города по сравнению со студентами из сельской местности ($p \leq 0,05$). По остальным компонентам готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности не выявлено значимых различий в зависимости от места проживания студентов.

Исходя из постоянного места жительства опрошенных студентов, были проанализированы средние показатели выраженности моделей педагогического общения респондентов, что позволило обнаружить значимые различия только по модели дифференцированного внимания в педагогическом общении респондентов (табл. 7).

Было установлено, что студенты (городские жители) характеризуются более высокими показателями по модели дифференцированного внимания в педагогическом общении по сравнению со своими сверстниками из сельской местности ($p \leq 0,05$).

Таблица 5

Сравнение средних значений показателей сформированности инклюзивной культуры и готовности к работе в условиях инклюзивного образования у студентов педагогических профилей (город – село)

Показатель сформированности инклюзивной культуры	Среднее (город)	Среднее (село)	N набл. (город)	N набл. (село)	t-знач.	p
Аксиологический компонент	17,80	17,19	372	173	1,86	0,063
Эмоционально-мотивационный компонент	17,82	17,45	372	173	1,22	0,223
Когнитивный компонент	15,81	15,05	372	173	2,40	0,017
Волевой компонент	18,37	17,86	372	173	1,49	0,136
Операционально-компетентностный компонент	15,34	15,01	372	173	1,20	0,231
Коммуникативный компонент	17,36	16,35	372	173	3,38	0,001
Рефлексивный компонент	16,47	15,86	372	173	2,30	0,022

Таблица 6

Сравнение средних значений показателей инклюзивной готовности будущих педагогов (город – село)

Показатель инклюзивной готовности	Среднее (город)	Среднее (село)	N набл. (город)	N набл. (село)	t-знач.	p
Когнитивный компонент	2,72	2,39	372	173	3,98	0,000
Эмоциональный компонент	-1,20	-1,40	372	173	2,02	0,044
Конативный компонент	3,54	3,17	372	173	4,05	0,000
Рефлексивный компонент	2,97	2,71	372	173	3,10	0,002
Коммуникативный компонент	4,32	3,84	372	173	4,70	0,000
ИГП	2,29	1,96	372	173	4,01	0,000

Таблица 7

Сравнение средних значений показателей стилей педагогического общения (город–село)

Показатель	Среднее (город)	Среднее (село)	N набл. (город)	N набл. (село)	t-знач.	p
Модель диктаторская	8,62	8,89	312	126	-1,07	0,286
Модель неконтактная	6,06	6,33	312	126	-1,40	0,163
Модель дифференцированного внимания	6,29	5,94	312	126	2,06	0,040
Модель гипорефлексивная	5,73	6,08	312	126	-1,83	0,067
Модель гиперрефлексивная	7,13	6,99	312	126	0,79	0,430
Модель негибкого реагирования	6,76	6,72	312	126	0,22	0,824
Модель авторитарная	4,91	4,90	312	126	0,06	0,948
Модель активного взаимодействия	8,97	8,67	312	126	1,31	0,191

По другим моделям выявленные различия у респондентов в зависимости от их места жительства не обладают статистической значимостью.

Завершая анализ средних значений параметров выраженности изучаемых переменных исследования, нами также были проанализированы качества эмоционального интеллекта студентов в разрезе места их проживания – город/село.

В результате сравнительного анализа было установлено, что респонденты, проживающие в городе, обладают более развитыми характеристиками эмоционального интеллекта по сравнению со своими сверстниками, проживающими в селе.

Так, студенты из города продемонстрировали более высокие значения по эмоциональной осведомленности, способности управлять своими эмоциями, чувствовать и распознавать эмоции других людей ($p \leq 0,05$).

Соответственно, по интегративному уровню эмоционального интеллекта студента из города также продемонстрировали более высокие показатели по сравнению со студентами из села. Вместе с этим единственный компонент эмоционального интеллекта, по которому не было выявлено значимых различий, оказался компонент самомотивации, показатели которого также оказались более выраженными у студентов из городской местности.

Проведённый сравнительный анализ средних значений по переменным исследования позволил впервые выявить значимые различия между студентами, проживающими в разных странах СНГ (Россия и Азербайджан), в зависимости от гендерных особенностей и проживания в сельской и городской местности, по отдельным характеристикам инклюзивной культуры. В результате сравнительного анализа средних значений было установлено, что в студенческой среде юноши, по сравнению с девушками, характеризуются более низкими показателями по ряду компонентов инклюзивной культуры. Так, достоверно было установлено, что девушки по сравнению с юношами характеризуются более высокими показателями по аксиологическому, эмоционально-мотивационному, волевому и коммуникативному компонентам готовности к инклюзивной педагогической деятельности ($p \leq 0,05$).

Было также установлено, что стиль авторитарного педагогического общения более выражен у юношей по сравнению с девушками. В студенческой среде гендерная специфика в моделях педагогического общения проявляется в том, что юноши достоверно чаще, чем девушки, предпочитают авторитарной стиль общения. Девушки по сравнению с юношами характеризуются более высокими показателями по эмоциональной осведомленности, по способности управления своими эмоциями, самомотивацией, эмпатией, распознаванием эмоций других людей и, соответственно, высокими значениями по интегративному уровню эмоционального интеллекта. Исходя из результатов сравнительного анализа, можно утверждать, что студенты, проживающие в условиях городской местности, характеризуются более развитым эмоциональным интеллектом, что, безусловно, может быть важной основой для формирования их общей инклюзивной культуры и готовности работать с лицами с разными образовательными потребностями, включая лиц с ОВЗ. Так, было достоверно выявлено, что уровень работоспособности значительно выше у студентов из города по сравнению со студентами из сельской местности. Студенты из города характеризуются более высокими показателями по модели дифференцированного внимания в педагогическом общении по сравнению со своими сверстниками из сельской местности. Студенты из города продемонстрировали более высокие значения по эмоциональной осведомленности, способности управлять своими эмоциями, чувствовать и распознавать эмоции других людей. Полученные результаты исследования позволяют более точно определить разработку программ для студентов, направленных на развитие сформированности инклюзивной культуры и готовности к работе в условиях инклюзивного образования.

Результаты исследования позволяют разрабатывать программы формирования основ инклюзивной культуры у будущих педагогов – студентов – и создавать программы, ориентированные на подготовку к работе в условиях инклюзивного образования, с учетом выявленных гендерных и социально-средовых факторов.

Библиографический список

1. *Алехина С.В.* Инклюзивное образование: от политики к практике. *Психологическая наука и образование*. 2016; Т. 21, № 1: 136–145.
2. Ахметова Д.З., Тимирясова А.В., Морозова И.Г. и др. Инклюзивное образование как педагогическая инновация. Казань: Издательство «Познание» Казанского инновационного университета, 2021.
3. Дельцова И.А. Инклюзивность как новый ориентир образования. *Неосферные исследования*. 2020; № 2: 55–58.
4. Благирева Е.Н. Социокультурная инклюзия: дефиниции и позитивные отечественные практики. *Вестник культуры и искусств*. 2019; № 3 (59): 73–81.
5. Керимова Э. Инклюзивное образование в Азербайджане: проблемы внедрения. *Вестник КазНУ*. 2011; № 2 (33): 84–88.
6. Старовойт Н.В. Инклюзивная культура образовательной организации: подходы к пониманию и формированию. *Концепт*. Научно-методический электронный журнал. 2016; Т. 8: 31–35.
7. Скуратовская М.Л., Климова Т.В., Володина И.С. *Культура толерантного взаимодействия в социокультурном пространстве вуза как условие доступности профессионального образования инвалидов*: монография. Ростов-на-Дону, 2013.
8. Karynbaeva O.V., Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Borisova E.A. Teachers' Readiness For Inclusive Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2021; Vol. 111: 405–411.
9. Деточенко Л.С. Современные тенденции обеспечения инклюзивности в парадигме высшего образования. *Социология*. 2022; № 4: 145–149.
10. Кантор В.З., Проект Ю.Л., Кошелева А.Н. и др. Инклюзивные диспозиции как профессионально значимые характеристики будущих педагогов: типологический аспект. *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. 2023; № 210: 217–229.
11. Денисова О.А., Леханова О.Л., Поникарова В.Н., Гудина Т.В. Особенности подготовки педагогических кадров, осуществляющих инклюзивную практику. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2020; № 4: 222–233.
12. Хитрюк В.В., Симаева И.Н. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов: результативность дидактической модели. *Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта*. 2015; № 5: 112–120.
13. Слюсарева Е.С., Плугина М.И. Психологическая безопасность инклюзивной образовательной среды: риск-ресурсный подход. *Человек и образование*. 2021; № 4 (69): 85–93.
14. Шеманов А.Ю., Екушевская А.С. Формирование инклюзивной культуры при реализации инклюзивного образования: вызовы и достижения. *Современная зарубежная психология*. 2018; Т. 7, № 1: 29–37.
15. Хитрюк В.В. Готовность педагога к работе в условиях инклюзивного образования через призму комплекса компетенций. *Известия Смоленского государственного университета*. 2013; № 4 (24): 446–455.
16. *Диагностический инструментарий для выявления категорий педагогически заинтересованных и одаренных детей в целях профессиональной ориентации на педагогическую деятельность, а также проектирования их индивидуальной образовательной траектории как средства развития педагогической одаренности, выявления существующих дефицитов в преломлении к будущей профессиональной деятельности в качестве педагога*: Сборник диагностических методик. Составители М.М. Бетильмерзаева, И.С. Хажуев, А.А. Саидов. Грозный: ФГБОУ ВО «ЧГПУ». – Махачкала: Издательство АЛЕФ, 2022.
17 Симонов В.П., Дементьева Ю.В. Оценка готовности и адаптированности личности к педагогической деятельности. *Школьный психолог*. 2005; № 12: 14–15.

References

1. Alehina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie: ot politiki k praktike. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*. 2016; T. 21, № 1: 136-145.
2. Ahmetova D.Z., Timiryasova A.V., Morozova I.G. i dr. Inklyuzivnoe obrazovanie kak pedagogicheskaya innovaciya. Kazan': Izdatel'stvo «Poznanie» Kazanskogo innovacionnogo universiteta, 2021.
3. Del'cova I.A. Inklyuzivnost' kak novyj orientir obrazovaniya. *Neosfernye issledovaniya*. 2020; № 2: 55-58.
4. Blagireva E.N. Sociokul'turnaya inklyuziya: definicii i pozitivnye otechestvennye praktiki. *Vestnik kul'tury i iskusstv*. 2019; № 3 (59): 73-81.
5. Kerimova `E. Inklyuzivnoe obrazovanie v Azerbajdzhane: problemy vnedreniya. *Vestnik KazNU*. 2011; № 2 (33): 84-88.
6. Starovojt N.V. Inklyuzivnaya kul'tura obrazovatel'noj organizacii: podhody k ponimaniyu i formirovaniyu. *Koncept*. Nauchno-metodicheskij `elektronnyj zhurnal. 2016; T. 8: 31-35.
7. Skuratovskaya M.L., Klimova T.V., Volodina I.S. *Kul'tura tolerantnogo vzaimodejstviya v sociokul'turnom prostranstve vuza kak uslovie dostupnosti professional'nogo obrazovaniya invalidov*: monografiya. Rostov-na-Donu, 2013.
8. Karynbaeva O.V., Shapovalova O.E., Shklyar N.V., Emelyanova I.A., Borisova E.A. Teachers' Readiness For Inclusive Education. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. 2021; Vol. 111: 405-411.
9. Detochenko L.S. Sovremennye tendencii obespecheniya inklyuzivnosti v paradigme vysshego obrazovaniya. *Sociologiya*. 2022; № 4: 145-149.
10. Kantor V.Z., Proekt Yu.L., Kosheleva A.N. i dr. Inklyuzivnye dispozicii kak professional'no znachimye harakteristiki buduschih pedagogov: tipologicheskij aspekt. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena*. 2023; № 210: 217-229.
11. Denisova O.A., Lehanova O.L., Ponikarova V.N., Gudina T.V. Osobennosti podgotovki pedagogicheskih kadrov, osuschestvlyayuschih inklyuzivnuyu praktiku. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 4: 222-233.
12. Hitryuk V.V., Simaeva I.N. Formirovanie inklyuzivnoj gotovnosti buduschih pedagogov: rezul'tativnost' didakticheskoj modeli. *Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta*. 2015; № 5: 112-120.
13. Slyusareva E.S., Plugina M.I. Psihologicheskaya bezopasnost' inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy: risk-resursnyj podhod. *Chelovek i obrazovanie*. 2021; № 4 (69): 85-93.
14. Shemanov A.Yu., Ekushevskaya A.S. Formirovanie inklyuzivnoj kul'tury pri realizacii inklyuzivnogo obrazovaniya: vyzovy i dostizheniya. *Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya*. 2018; T. 7, № 1: 29-37.

15. Hitryuk V.V. Gotovnost' pedagoga k rabote v usloviyah inklyuzivnogo obrazovaniya cherez prizmu kompleksa kompetencij. *Izvestiya Smolenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2013; № 4 (24): 446-455.
16. *Diagnosticheskij instrumentarij dlya vyyavleniya kategorij pedagogicheski zainteresovannyh i odarennyh detej v celyah professional'noj orientacii na pedagogicheskuyu deyatel'nost', a takzhe proektirovaniya ih individual'noj obrazovatel'noj traektorii kak sredstva razvitiya pedagogicheskoj odarennosti, vyyavleniya suschestvuyuschih deficitov v prelomlenii k buduschej professional'noj deyatel'nosti v kachestve pedagoga*: Sbornik diagnosticheskih metodik. Sostaviteli M.M. Betil'merzaeva, I.S. Hazhuev, A.A. Saidov. Groznyj: FGBOU VO «ChGPU». – Mahachkala: Izdatel'stvo ALEF, 2022.
17 Simonov V.P., Dement'eva Yu.V. Ocenka gotovnosti i adaptirovannosti lichnosti k pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Shkol'nyj psiholog*. 2005; № 12: 14-15.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-245-247

Vezetiu E.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: viza_1986@bk.ru*

FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN THE COURSE OF PROJECT ACTIVITIES IN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION. The article examines the process of forming research skills within the framework of the practical implementation of the project method in the educational process in relation to such levels of the educational system as general and additional education in classes on the development of knowledge, skills and abilities in general and special disciplines. The article analyzes the specifics of project activity, which acts as one of the pedagogical technologies used in teaching students in general and additional education as a tool that contributes to the formation of research skills that are mandatory for any student in the modern realities of a competitive environment. The potential of using the project method in the educational process in general and additional education has been studied in terms of the formation of research skills that determine the ability of children to create new concepts, to learn about the surrounding reality through the collection, analysis, and systematization of data about it. The importance of project activity, which is one of the most effective tools used in general and additional education for the formation of students' research skills, is indicated. The interrelation of project activity and the process of formation of research skills of students mastering educational programs in educational institutions of general and additional education is considered.

Key word: **research skills, project activity, project method, general education, additional education**

Е.В. Везетиу, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: viza_1986@bk.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

В статье рассматривается процесс формирования исследовательских навыков в рамках практической реализации метода проекта в образовательном процессе применительно к таким ступеням образовательной системы, как общее и дополнительное образование, на занятиях по освоению знаний, умений и навыков по общим и специальным дисциплинам. Проанализирована специфика проектной деятельности, выступающей в качестве одной из педагогических технологий, применяемых в обучении учащихся в общем и дополнительном образовании, как инструмент, способствующий формированию исследовательских навыков, являющихся обязательными для любого обучающегося в современных реалиях конкурентной среды. Изучен потенциал применения метода проектов в образовательном процессе в общем и дополнительном образовании с точки зрения формирования исследовательских навыков, определяющих способность детей создавать новые концепции, познавать окружающую действительность за счет сбора, анализа, систематизации данных о ней. Обозначена значимость проектной деятельности, являющейся одним из самых эффективных инструментов, применяемых в общем и дополнительном образовании для формирования исследовательских навыков обучающихся. Рассмотрена взаимосвязь практического применения в образовательном процессе метода проектов и вовлечения обучающихся в исследовательскую деятельность с перспективой формирования навыков, позволяющих составлять собственные концепции, совершать операции с информацией и проводить исследования по актуальным проблемам в контексте школьного, дополнительного, высшего образования и профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **исследовательские навыки, проектная деятельность, метод проектов, общее образование, дополнительное образование**

Переход от концепции, основанной на получении обучающимися знаний, умений и навыков, к концепции, базирующейся на формировании у обучающихся строго обозначенного перечня компетенций в рамках освоения образовательной программы на всех ступенях образовательной системы, обусловило необходимость применения инновационных педагогических технологий в соответствии с требованиями ФГОС. Изменение задач и целей обучения в условиях ФГОС обозначило потребность в использовании новых методов работы с детьми в системе общего и дополнительного образования. На данный момент времени образовательный процесс и его эффективность во многом зависит от применения технологий, оказывающих положительное влияние на всестороннее развитие обучающихся, в том числе активизацию их творческого потенциала, формирование навыков, помогающих получать новые знания, умения самостоятельно, тем самым реализуя на практике стремление к познанию окружающей действительности [1–7].

Учащиеся в системе общего и дополнительного образования проявляют склонность к исследовательской деятельности. Эта потребность является преобладающей, так как позволяет узнать много нового об окружающем мире и успешно адаптироваться к новым условиям. Удовлетворение этой потребности может быть осуществлено посредством применения различных педагогических технологий и методов. Одной из них является проектная деятельность, или метод проектов, применяемый в общем и дополнительном образовании при обучении детей всех возрастов, начиная с начальной и заканчивая старшей школой. При грамотном подходе к организации проектной деятельности в системе общего и дополнительного образования можно создать оптимальные условия для формирования у обучающихся исследовательских умений, повышающих их эффективность в процессе освоения образовательной программы на любой из ступеней системы образования.

Цель данной статьи – поиск наиболее эффективных методических приемов формирования исследовательских навыков в ходе проектной деятельности, которые будут не только эффективны, но и отвечать требованиям времени.

Основные задачи статьи видятся в следующем: анализ философской, нормативной, психолого-педагогической, лингводидактической и методической литературы, а также педагогического опыта по проблеме формирования исследовательских навыков в ходе проектной деятельности.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что сделан акцент на важности процесса формирования исследовательских навыков в рамках практической реализации метода проекта в образовательном процессе применительно к таким ступеням образовательной системы, как общее и дополнительное образование. Теоретическая значимость статьи заключается в расширении педагогического знания об особенностях исследовательских навыков в рамках практической реализации метода проекта в образовательном процессе.

Практическая значимость заключается в обосновании значения исследовательских навыков в рамках практической реализации метода проекта в образовательном процессе применительно к обозначенным ступеням образовательной системы.

Целесообразно отметить, что метод проектов как одна из педагогических технологий начинает применяться в общем образовании с первого класса, то есть с начальной школы. Именно в начальной школе у обучающихся формируется представление о проектной деятельности и закладываются основы для становления исследовательских навыков. В средней и старшей школе в системе дополнительного образования обучающиеся углубляются в проектную деятельность, формируя исследовательские навыки в рамках реализации проектов под руководством учителя в групповом или индивидуальном формате [7].

Проектный метод, применяемый в рамках обучения, выдвигает на первый план самостоятельную деятельность, осуществляемую обучающимися в двух основных форматах работы: индивидуальном или групповом. Участие в реализации проектов принимает учитель, выступая в качестве наставника. Также обучающимся дается определенный период, в течение которого они должны самостоятельно выполнить поставленную задачу. Метод проектов всегда предполагает

решение проблемы, ее выбирает учитель или сами обучающиеся с учетом возрастных и личностных особенностей. Все усилия обучающиеся направляют на решение проблемы. Для этого они собирают, анализируют, систематизируют данные из разных областей науки, расширяя свое представление об окружающей действительности, а также формируя навыки и умения по работе с большими объемами информации [1].

Метод проектов более эффективен с точки зрения обучения учащихся, если сравнивать со стандартными формами организации образовательного процесса, так как дает обучающимся возможность проявить самостоятельность в решении поставленных задач, что делает сам процесс интересным, познавательным и полезным в контексте всестороннего развития личности обучающихся. В рамках проектной деятельности в школе или учреждениях дополнительного образования обучающиеся могут проявлять инициативу, выражать свое мнение, прилагать усилия для достижения необходимого результата, что делает их полноценными субъектами образовательного процесса.

Практическая реализация метода проектов в системе общего и дополнительного образования подразумевает совместную, обоснованную, детально продуманную и осознанную деятельность, осуществляемую от лица обучающихся. Перед одним или несколькими обучающимися в зависимости от выбранного формата применения метода проектов в образовательном процессе ставится проблема, исходя из которой определяются задачи, подбираются методы, призванные решить ее. Сама проектная деятельность направлена на развитие строго обозначенного перечня интеллектуальных и практических умений, которые в совокупности образуют компетенции у обучающихся начальной, средней, старшей школы, учреждений дополнительного образования [5].

Проект представляет собой комплексное исследование, призванное решить проблемы посредством ее детального изучения и подбора вариантов, позволяющих получить продуктивный результат без негативных последствий.

В стандартном формате проектная деятельность в системе общего и дополнительного образования в теоретическом своем аспекте включает в себя следующие составляющие:

– постановка цели – вытекает из специфики проблемы, обозначенной учителем;

– разработка или подбор способов решения проблемы;

– определение методов, необходимых для достижения необходимого результата;

– практические действия, направленные на решение поставленных задач;

– оформление полученных результатов в наглядном для восприятия виде;

– обсуждение результатов работы в групповом формате с вовлечением всех участников проекта.

Темы для проектной деятельности в системе общего и дополнительного образования могут быть разными и во многом зависят от возраста обучающихся и их личностных особенностей. Исходя из этих факторов, подбирается и объем проекта.

С точки зрения временных затрат принято выделять три основных вида проектов:

– краткосрочные проекты. Для их выполнения обучающимся выделяется 2–6 часов;

– среднесрочные проекты. Ограничение по времени составляет 12–15 часов;

– долгосрочные проекты. Оптимальный формат индивидуальной и групповой работы для обучающихся старших классов – их длительность может достигать 1–2 месяца [8].

Развитие исследовательских умений начинается в начальной школе, когда обучающийся начинает освоение образовательной программы в образовательном учреждении на базе 1–4 классов, и продолжается на следующих ступенях: средней и старшей школы, вплоть до конца обучения в системе образования. В течение первого года в рамках практических занятий обучающиеся выполняют простые творческие задания. Их цель заключается в том, чтобы сформировать у детей навыки проектной деятельности. После этого акцент смещается на постепенное знакомство с понятием проекта. Активное участие в образовательном процессе принимают родители, что позволяет обучающимся успешно выполнять свои первые проекты в начальной школе. В дальнейшем, по мере взросления обучающиеся начинают выполнять проекты самостоятельно, так как для этого у них уже имеются необходимые знания, умения, навыки и опыт, полученные в начальной школе. Практическое применение метода проектов в системе общего и дополнительного образования способствует развитию исследовательских навыков за счет активизации познавательной активности обучающихся и их вовлеченности в практическую деятельность [3].

Польза проектной деятельности в контексте процесса формирования исследовательских навыков обучающихся в общем и дополнительном образовании проявляется в том, что дети, решая поставленные перед ними задачи, выполняют различные операции с информацией, собирают, анализируют, систематизируют, изучают данные по теме исследования. Благодаря этому они постепенно вырабатывают навыки и получают опыт, необходимый для создания новых концепций, основанных на личностном, субъективном восприятии конкретного вопроса. Проектная деятельность способствует формированию исследовательских навыков у обучающихся, что находит свое выражение в реализации потребности в познании окружающей действительности [7]. Результатом проектной деятельности является завершенный продукт, созданный одним или несколькими обучающимися и представленный в виде новых знаний и умений. Проектная деятельность удовлетворяет потребность обучающихся в познании, участвуя в ней, дети могут решать актуальные для них познавательные проблемы, создавать предпосылки для формирования новых ценностей, начиная с поступления в начальную школу и при обучении на следующих ступенях системы общего образования. Участвуя в проектной деятельности в школе, при посещении курсов, тренингов, мастер-классов в учреждениях дополнительного образования, обучающиеся формируют такие информационные, аналитико-критические, организационные навыки, что позволяет им успешно и самостоятельно конструировать собственные знания, ориентироваться в поиске информации, развивать критическое мышление. В старших классах проектная деятельность становится прикладной и практико-ориентированной. Выполняя проекты, обучающиеся формируют у себя экспериментально-практические навыки. Также старшеклассники учатся интерпретировать теоретические аспекты по заданным проблемам и ретранслировать полученные результаты в наглядном виде [2]. Проектная деятельность в общем и дополнительном образовании создает оптимальные условия для формирования исследовательских навыков. Для формирования исследовательских умений необходимы следующие условия:

– систематичность. Проектная деятельность осуществляется на постоянной основе в общеобразовательной организации и учреждениях дополнительного образования, что способствует развитию и закреплению исследовательских навыков;

– мотивация на достижение продуктивного результата. Большое влияние на это оказывает учитель, выступающий в качестве наставника, перед ним ставится сложная задача – мотивировать обучающихся на участие в проектной деятельности и развитие исследовательских умений;

– психологический комфорт. Стремление обучающихся к познанию и развитию исследовательских навыков в ходе проектной деятельности должно иметь положительное подкрепление. Учащиеся должны осуществлять проектную деятельность в комфортных для себя условиях;

– учет возрастных особенностей. Проектная деятельность должна быть интересной и соответствовать возрастным, личностным особенностям тех, кто ее осуществляет, т. е. обучающихся [6].

Принимая во внимание все вышесказанное в контексте рассмотрения процесса формирования исследовательских навыков в ходе проектной деятельности в общем и дополнительном образовании, можно сделать следующие выводы:

– проектная деятельность в системе общего и дополнительного образования создает оптимальные условия для формирования исследовательских навыков за счет реализации практической, познавательной, интересной работы по выполнению проектов по актуальным проблемам;

– проектная деятельность в школе и учреждениях дополнительного образования способствует развитию интеллектуального и творческого потенциала обучающихся;

– участие в проектной деятельности в системе общего и дополнительного образования помогает обучающимся сформировать и закрепить представление о научно-исследовательской работе, выступающей в качестве эффективного и универсального способа обучения. В долгосрочной перспективе это приводит к тому, что дети начинают проявлять интерес к фундаментальным и прикладным наукам;

– проектная деятельность оказывает положительное влияние на развитие организационных и коммуникативных навыков, что помогает обучающимся осуществлять работу в групповом формате, налаживать социальные связи;

– проектная деятельность при грамотном подходе способствует развитию у обучающихся познавательных способностей и творческого воображения.

Библиографический список

1. Агеева А.И. *Метод проектов как средство развития творческих способностей школьников*: *Метод. Рекомендации*. Кемерово, 2021.
2. Александрова Т.К. *Основы исследовательской деятельности учащихся: спецкурс для профильного обучения*: учебно-методическое пособие. Санкт-Петербург, 2005.
3. Гуслова М.Н. *Инновационные педагогические технологии*: учебник. Москва: Академия, 2019.
4. Коротаева Е.В. *Обучающие технологии в познавательной деятельности школьников*: методическое пособие. Москва: Сентябрь, 2003.
5. Лазарев В.С. *Проектная деятельность в школе: учебное пособие для учащихся 7–11 классов:* методическое пособие. Сургут, 2014.
6. Матяш Н.В. *Инновационные педагогические технологии*: *Проектное обучение*. Москва: Академия, 2014.
7. *Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС*: методическое пособие. Москва: Владос, 2018.

References

1. Ageeva A.I. *Metod proektov kak sredstvo razvitiya tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov*: *Metod. Rekomendacii*. Kemerovo, 2021.
2. Aleksandrova T.K. *Osnovy issledovatel'skoj deyatel'nosti uchaschihsya: speckurs dlya profil'nogo obucheniya*: uchebno-metodicheskoe posobie. Sankt-Peterburg, 2005.
3. Guslova M.N. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: uchebnik. Moskva: Akademiya, 2019.
4. Korotaeva E.V. *Obuchayuschie tehnologii v poznavatel'noj deyatel'nosti shkol'nikov*: metodicheskoe posobie. Moskva: Sentyabr', 2003.
5. Lazarev V.S. *Proektnaya deyatel'nost' v shkole: uchebnoe posobie dlya uchaschihsya 7-11 klassov:* metodicheskoe posobie. Surgut, 2014.
6. Matyash N.V. *Innovacionnye pedagogicheskie tehnologii*: *Proektnoe obuchenie*. Moskva: Akademiya, 2014.
7. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti v shkole v svete trebovanij FGOS*: metodicheskoe posobie. Moskva: Vlados, 2018.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-247-249

Vishnevsky V.A., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: vmwbox@gmail.com*

FEATURES OF THE USE OF PROJECT-BASED LEARNING TECHNOLOGIES AT A UNIVERSITY. The article examines features of the use of project technologies in higher education as one of the methods of organizing and practical implementation of the educational process aimed at forming students' necessary competencies in accordance with their chosen specialty by involving students in project activities with presentation of obtained results. The work analyses features of the practical application of technologies based on the project method in the framework of the educational process in higher educational institutions in the study of disciplines presented in the educational program. The researcher defines expediency of using project technologies in the educational sphere of universities as one and the methods of teaching in all courses of study to activate, develop the research potential of students and form their practice-oriented skills that are valuable in the context of future professional activity. The potential of design technologies used in the course of teaching students of higher educational institutions is studied from the point of view of improving the effectiveness of the educational process, which aims to form students' competencies necessary for professional activity.

Key word: **project technologies, project method, university education, students, learning technologies**

В.А. Вишневский, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: vmwbox@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

В статье рассматриваются особенности использования проектных технологий в вузе как одного из методов организации и практической реализации образовательного процесса, направленного на формирование у студентов необходимых компетенций в соответствии с выбранной специальностью посредством вовлечения обучающихся в проектную деятельность, предполагающей активную исследовательскую деятельность с представлением полученных результатов. Проанализированы особенности практического применения технологий, основанных на методе проектов в рамках образовательного процесса в высших учебных заведениях при изучении дисциплин, представленных в образовательной программе. Обозначена целесообразность применения проектных технологий в образовательной сфере вуза как одного и методов обучения на всех курсах обучения для активизации, развития исследовательского потенциала студентов и формирования у них практико-ориентированных навыков, представляющих ценность в контексте будущей профессиональной деятельности. Изучен потенциал проектных технологий, применяемых в ходе обучения студентов высших учебных заведений с точки зрения повышения эффективности образовательного процесса, ставящего своей целью формирование у обучающихся компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Ключевые слова: **проектные технологии, метод проектов, обучение в вузе, студенты, технологии обучения**

В современном мире образование – это то, что необходимо каждому человеку, который хочет стать полноценным членом общества и реализоваться в личном, творческом и профессиональном планах. Система образования в России, как и в других странах, удовлетворяет заказ общества и государства, нуждающихся во всесторонне и гармонично развитых личностях, способных быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям окружающей действительности и вливаться в общество, принося пользу с точки зрения его движения вперед. Сфера образования выступает в качестве одного из самых значимых в современном мире социальных институтов, оказывающих большое влияние на то, каким будет общество и государство, какие личности будут способствовать его развитию. Образование раскрывает и формирует интеллектуальный потенциал общества, активизирует человеческий капитал, обучая и воспитывая, как уже было сказано ранее, всесторонне развитых личностей с необходимым набором качеств, установок, ценностей и ориентиров. С начальной школы и до поступления в университет обучающиеся получают новые знания, умения и навыки об окружающем мире, формируют свое отношение к нему и людям, выбирают профессии, развиваются в личностном и творческом планах. Все это стало возможным благодаря системе образования, в которой на постоянной основе внедряются инновационные технологии обучения. Одной из них являются проектные технологии [1–5]. Вышеизложенное указывает на потребность реализации комплексных и фундаментальных исследований в данном ключе, что и определяет актуальность представленного исследования.

Целью данного исследования является анализ особенностей практического применения технологий, основанных на методе проектов в рамках образовательного процесса в высших учебных заведениях при изучении дисциплин, представленных в образовательной программе.

Основные задачи исследования видятся в следующем: анализ особенностей применения проектных технологий в образовательной сфере вуза как одного из методов обучения на всех курсах для активизации.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в разработке теоретических положений, методических и научно-практических рекомендаций по применению проектных технологий в образовательном процессе.

Теоретическая значимость статьи видится в расширении педагогического знания о значимости применения проектных технологий в образовательном процессе.

Практическая значимость состоит в направленности его результатов на совершенствование процесса применения проектных технологий в образовательном процессе.

Метод проектов начал применяться для обучения учащихся в 20-е годы прошлого века. Его использовали в американских школах как один из методов, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса и добиться положительных результатов с точки зрения успешного усвоения, закрепления знаний, умений и навыков у обучающихся. Представители «прагматической педагогики» придерживались мнения о том, что проект – это любая деятельность, ставящая своей целью решение поставленной проблемы и достигаемая за счет усилия группы обучающихся, объединенных между собой общим интересом. Результатом такой деятельности является развитие интеллектуального интереса у обучающихся. Но в современных реалиях понятие «метод проектов» претерпело некоторые изменения. К тому же проектные технологии начали применяться на всех уровнях системы образования, так как доказали свою эффективность на практике, особенно на примере высшей школы в рамках работы со студентами. На данный момент времени в системе высшего профессионального образования прослеживается четкая тенденция к внедрению масштабных изменений, призванных создать лучшие условия для успешного осуществления образовательного процесса, направленного на обучение специалистов, способных в перспективе составить достойную конкуренцию на международном уровне. Ориентация на такой результат обусловлена указом главы государства, принятого в 2018 году, в соответствии с которым перед высшей школой была поставлена следующая задача: обеспечить глобальную конкурентоспособность российского образования. Первым шагом в этом направлении стало внедрение инновационных технологий в образовательный процесс, одной из которых стали проектные технологии, зарекомендовавшие себя как универсальный, эффективный метод обучения студентов [1].

Среди особенностей использования проектных технологий при обучении студентов вузов можно выделить:

– формирование условий, способствующих активизации и развитию творческого потенциала и способностей студентов за счет вовлечения в созидатель-

ную, исследовательскую, научно обоснованную деятельность, связанную с будущей профессией, выбранной при поступлении в высшую школу;

– развитие целого набора качеств личности студентов для удовлетворения профессиональных интересов;

– ориентация на самостоятельную деятельность студентов вузов, реализуемую в формате индивидуальной или групповой работы. Также проекты могут реализовываться в парах, при этом на выполнение поставленной задачи дается определенный срок;

– основной задачей обучающихся становится решение выдвинутой преподавателем проблемы с ее раскрытием и последующим представлением полученных результатов;

– смещение акцента на практическую деятельность, предполагающую активное познание и совершение действий, способствующих успешному достижению поставленной цели [4].

Проектные технологии, применяемые на практических занятиях со студентами по разным дисциплинам, включенным в образовательную программу, формируют «площадку», где обучающиеся могут применить полученные знания, умения и навыки в условиях, приближенных к реальным, то есть выполнить поставленную задачу как будущий профессионал в выбранной сфере. Благодаря этому студенты закрепляют пройденный материал, формируют навыки и умения, получают первый опыт, начинают осознавать, в чем заключается суть их будущей профессиональной деятельности. Проектные технологии в высшей школе нашли свое применение в рамках обучения студентов всех специальностей как одна из форм самообразовательной деятельности, осуществляемой субъектом образовательного процесса по собственной инициативе и с целью получения новых знаний, умений и навыков, представляющих ценность в контексте будущей профессиональной деятельности [3]. Все чаще в вузах проектные технологии, предполагающие разработку и защиту проекта с решением строго обозначенной проблемы, выступают в качестве альтернативного способа организации образовательного процесса в вузе и освоения учебного курса в контексте одной из дисциплин по выбранной специальности. В традиционной системе проектные технологии являются дополнением, применение которых позволяет повысить эффективность обучения, сместив акцент с теории на практику, что для современного конкурентоспособного специалиста очень значимо. Применение проектных технологий в вузе предполагает разработку проекта, а этот процесс реализуется в поэтапном формате, среди основных этапов можно выделить:

– анализ ситуации, проблем для вхождения в ситуацию проектирования;

– формулировка идей, способных, по мнению студента, оказать положительное влияние на решение обозначенной проблемы с максимальной эффективностью и минимальными негативными последствиями. Все усилия направляются на разработку идеи или нескольких идей, каждая из них детализируется и прорабатывается в рамках определенной системы ценностей образования;

– в соответствии с выдвинутыми идеями и ценностями определяется то, какой будет цель проекта, при этом ориентиром является идеальный вариант. Формулируются различные подходы к решению обозначенной проблемы;

– оценка выбранных участниками проекта вариантов, позволяющих, как они считают, достичь успеха в решении обозначенной проблемы;

– раскрывается содержательная часть задач, являющихся обязательными с точки зрения своего осуществления для успешного достижения поставленной цели, определяются условия, средства, необходимые для успешной исполнения всех шагов по реализации проекта, варианты управления в проекте и система налаживания и поддерживания обратной связи между участниками проектирования;

– реализация проекта, а также организация деятельности, сочетающей в себе анализ, диагностику, оценивание. На их основе по мере необходимости вносятся изменения, также проект может быть доработан с учетом полученных данных;

– обобщение результатов, достигнутых по итогам реализации проекта, и их представление в доступном для восприятия формате [5].

Проектные технологии в образовательной среде вуза применяются с привязкой к определенной специальности, выбранной студентом. Такой подход позволяет углубить полученные на лекциях и практиках знания по дисциплине или дает возможность закрепить на практике умения и навыки. Каждый участник проекта получает пользу в контексте процесса своего становления как профессионала в выбранной сфере. Преподаватель, применяющий проектные технологии, берет на себя роль направляющего, модератора, корректирующего в случае необходимости направление деятельности студента или действий, совершаемых ими в ходе разработки, реализации, оценки проекта. При грамотном подходе к применению проектных технологий можно добиться положительных результатов, проявляющихся в том, что студент вуза учится:

– самостоятельно, без участия преподавателя или других субъектов образовательного процесса осуществлять анализ и отдавать предпочтение интересующей его сферы деятельности, характеризующейся наличием прямой взаимосвязи с будущей профессиональной деятельностью;

– оценка своих возможностей на практике. Разработка и реализация проектов позволяет студентам сформировать представление о том, насколько эффективно они могут справляться с поставленными задачами, применяя полученные на лекциях и практиках знания, умения и навыки;

– обосновывать и предпринимать шаги, способствующие постепенному достижению поставленной цели, брать на себя ответственность за совершаемые действия и принимаемые решения в рамках разработки, реализации и оценки результатов проектной деятельности в индивидуальном или групповом формате;

– различным формам взаимодействия. Применение проектных технологий в работе со студентами обусловливает потребность в налаживании взаимодействия с другими участниками, преподавателями, практикующими специалистами, чтобы получить необходимую информацию, помощь или ориентир в реализации проекта;

– оценивать результаты с точки зрения практической ценности и значимости полученного по итогам осуществления проекта в соответствии с утвержденным планом продукта для социума, конкретной социальной группы или отдельного субъекта [2].

При этом, как показывает практика, в высших заведениях профессионального образования проекты, разрабатываемые и реализуемые студентами, в большинстве случаев не несут в себе практической пользы и не связаны с теми проблемами, которые на данный момент времени требуют разрешения применительно к конкретной научной области, практической деятельности. В качестве примера можно рассмотреть вузы, осуществляющие подготовку студентов, выбравших технические специальности. Проблема в данном случае состоит в том, что в высшей школе образовательный процесс организуется и реализуется по стандартам, потеряв свою актуальность на данное время. Еще одной проблемой является то, что у таких вузов нет в наличии современного оборудования и приборов. Из-за этого не удается применять проектные технологии с максимальной эффективностью для всех субъектов образовательного процесса.

Проектные технологии в вузе предполагают вовлечение студентов в исследовательскую деятельность и разработку проектов. Среди распространенных видов студенческих проектов можно выделить:

– исследовательские проекты. В общем виде речь идет о научно-исследовательской работе, одним из ее обязательных этапов становится определение понятийного аппарата;

– информационные проекты. Их основная целевая задача заключается в сборе, анализе, систематизации информации, использующейся в качестве основы для формирования выводов, грамотного представления полученных результатов;

– творческие проекты. Принимая участие в разработке и реализации таких проектов, студенты получают возможность для активизации и развития своего творческого потенциала;

– телекоммуникационные проекты – это комплексная деятельность, осуществляемая студентами, предполагающая активное познание, творческая деятельность, реализуемая посредством применения электронных устройств;

– прикладные проекты. Их особенность заключается в том, что такие проекты характеризуются наличием детально прописанной структуры. У них есть сценарий, а каждый участник получает определенную роль [2].

Проектные технологии в вузе и их успешное применение в образовательном процессе позволяет студентам вне зависимости от тематики проекта формировать необходимые для будущего профессионала компетенции, что не представляется возможным в ходе освоения инструкции (учебника). Исследовательская деятельность способствует формированию у студентов навыков делегирования полномочий, учит их работать в группе, закрепляет навыки ведения переговоров и принятия решений [8].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что проектные технологии в вузе, применяемые в процессе обучения студентов, – это инновационный компонент системы высшего профессионального образования, оказывающий положительное влияние на повышение эффективности образовательного процесса применительно к любому направлению, выбранному студентом при поступлении. Проектные технологии в вузе являются эффективным инструментом и методом обучения, его применение способствует формированию профессиональных компетенций у студентов, позволяющих им успешно справляться с поставленными задачами в ходе осуществления профессиональной деятельности. Проектные технологии в вузе активизируют и развивают творческий потенциал студентов, что позволяет им проявлять креативность, находчивость при решении поставленных задач, получая при этом качественный результат.

Библиографический список

1. Баева Ю.В. *Метод проекта: определения, подходы, методика обучения*. Москва, 2013.
2. Батанина И.А. *Организация проектной деятельности студентов в высшем учебном заведении*: учебное пособие. Тула, 2021.
3. Булан И.Г. *Проектная деятельность студентов*: методическое пособие для преподавателей. Казань: Бук, 2017.
4. Вакуленко О.В. *Педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов вуза: (в сфере социально-педагогической деятельности):* монография. Москва, 2015.
5. Земсков Ю.П. *Основы проектной деятельности*: учебное пособие. Москва, 2020.

References

1. Baeva Yu.V. *Metod proekta: opredeleniya, podhody, metodika obucheniya*. Moskva, 2013.
2. Batanina I.A. *Organizaciya proektnoj deyatel'nosti studentov v vysshem uchebnom zavedenii*: uchebnoe posobie. Tula, 2021.
3. Bulan I.G. *Proektnaya deyatel'nost' studentov*: metodicheskoe posobie dlya prepodavatelej. Kazan': Buk, 2017.
4. Vakulenko O.V. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie proektnoj deyatel'nosti studentov vuza: (v sfere social'no-pedagogicheskoj deyatel'nosti):* monografiya. Moskva, 2015.
5. Zemskov Yu.P. *Osnovy proektnoj deyatel'nosti*: uchebnoe posobie. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-249-250

***Vovk E.V.,** Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Simferopol, Russia), E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

THE ROLE OF STUDENTS' SCIENTIFIC ACTIVITY IN IMPROVING THE FUNCTIONALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION. The article examines the process of applying distance learning technologies in the system of continuing professional education as an integral part of the educational process carried out in a continuous format, providing an opportunity for a professional in a certain field to carry out work in accordance with the current requirements for the qualification level. The work analyses features of distance learning technologies and their application in the process of forming professional competencies corresponding to the level and scope necessary for carrying out activities at the professional level in a particular field in the context of the concept of continuing education prevailing at the moment in vocational education. The potential of distance learning technologies has been studied in terms of increasing the efficiency, productivity and effectiveness of vocational education in the system of continuing education, significantly simplifying the opportunity to acquire new knowledge, skills and abilities on the job. This is valuable for any specialist who, on the one hand, wants to continue to perform the tasks assigned to him in the workplace, on the other hand, to meet the constantly changing requirements for the level of qualification, the list of formed competencies.

Key words: **distance technologies, vocational education, continuing education, professional activity, professional development, formation of new competencies**

***Е.В. Вовк,** канд. пед. наук, доц., Институт медиакоммуникаций, медиатехнологий и дизайна, Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Симферополь, E-mail: Ekaterina.tnu@mail.ru*

ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается процесс применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования как составной части образовательного процесса, осуществляемого в непрерывном формате, обеспечивающего возможность профессионала в определенной сфере осуществлять трудовую деятельность в соответствии с актуальными на данный момент требованиями, предъявляемыми к уровню квалификации. Проанализированы особенности дистанционных технологий и их применения в процессе формирования профессиональных компетенций, соответствующих уровню и объему, необходимых для осуществления деятельности на профессиональном уровне в конкретной сфере в контексте концепции непрерывного образования, преобладающей на данный момент времени в профессиональном образовании. Изучен потенциал дистанционных технологий с точки зрения повышения эффективности, продуктивности и результативности профессионального образования в системе непрерывного образования, заметно упрощающих возможность для получения новых знаний, умений и навыков без отрыва от профессиональной деятельности. Это представляется ценным для любого специалиста, желающего, с одной стороны, продолжать выполнять поставленные перед ним задачи на рабочем месте, с другой – соответствовать постоянно изменяющимся требованиям, предъявляемым к уровню квалификации, перечню сформированных компетенций.

Ключевые слова: **дистанционные технологии, профессиональное образование, непрерывное образование, профессиональная деятельность, повышение уровня квалификации, формирование новых компетенций**

В жизни современного человека информационные технологии занимают особое и значимое место, их влияние распространилось на все сферы жизнедеятельности. Образование в этом смысле не стало исключением. Следствием информатизации общества являются масштабные изменения, призванные упростить решение множества задач и внедрить технологии, расширяющие возможности людей, в том числе в профессиональной деятельности, что актуально для большинства специальностей, присутствующих на рынке труда.

Информатизация системы образования – это одно из важнейших направлений рассматриваемого глобального процесса, являющееся ценным и значимым для государства и общества, так как оно способствует формированию всесторонне развитых личностей и профессионалов, эффективно решающих поставленные задачи и двигающих общество по пути прогресса [1–6]. В этом и заключается актуальность данной работы.

Цель статьи: рассмотреть роль дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования.

Задачи: изучить особенности применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования и их влияние на образовательный процесс.

Научная новизна статьи заключается в обосновании значимости дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального обучения, которые являются неотъемлемой частью процесса подготовки высококвалифицированных специалистов. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о дистанционных технологиях в системе непрерывного профессионального обучения. Практическая значимость заключается в обосновании значения применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального обучения.

Возникновение и развитие системы дистанционного образования, основанного на применении дистанционных технологий, предполагающих применение информационно-телекоммуникационных сетей, стало следствием процесса развития информационных и коммуникационных технологий. На данный момент времени все ученые и исследователи сходятся во мнении о том, что дистанционное обучение является одним из самых перспективных и эффективных систем, лучше всего оно подходит для подготовки специалистов.

Содержательную часть понятия «дистанционное обучение» можно раскрыть следующим образом: комплекс образовательных услуг, предоставляемых гражданам, проживающим на территории страны и за ее пределами, посредством формирования и использования по назначению в образовательных целях информационно-образовательной среды на любом расстоянии от образовательных учреждений.

Дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального образования решают целый перечень проблем, актуальных для традиционного формата реализации образовательного процесса. Целесообразность применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования обусловлена тем, что благодаря им обучение становится доступным каждому. Это особенно важно для практикующих специалистов, осуществляющих трудовую деятельность. Все дело в том, что специалисты и профессионалы, как показывает практика, не всегда могут влиться в традиционный формат образовательного процесса, предполагающего посещение образовательного учреждения для прослушивания лекций и выполнения практических заданий, данных преподавателем [2].

Дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального образования сделали возможным реализацию на практике идеологии открытого и доступного образования, позволяющего любому человеку присоединиться к образовательному процессу. При этом не имеет принципиального значения то, где человек находится на данный момент времени.

В современных реалиях, где информационные технологии проникли и закрепились в системе образования, дистанционные технологии, основанные на использовании информационных и телекоммуникационных технологий, постепенно замещают традиционный формат обучения, так как обучение на расстоянии является более привлекательным для специалистов и профессионалов.

В рамках применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования в качестве основы процесса обучения выступает целенаправленная и контролируемая самостоятельная работа, которую выполняет специалист или профессионал, присоединившийся к образовательному процессу с целью получить новые знания, умения и навыки, чтобы более эффективно выполнять поставленные перед ним задачи. При этом учиться можно

в удобном для себя месте, посещать занятия в соответствии с утвержденным индивидуальным расписанием, для этого нужно только электронное устройство и подключение к Интернету. Также важно согласовать начало занятия с преподавателем и другими обучающимися по удобному каналу обратной связи [3].

Среди особенностей применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования можно выделить:

– гибкость. Специалисты обучаются в свободное от работы время в домашних условиях в том темпе, который им подходит. Получать новые знания, умения и навыки для повышения уровня квалификации и формирования новых компетенций можно столько времени, сколько необходимо конкретному специалисту для успешного освоения курса дисциплины;

– модульность. Применение дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования основывается на модульном принципе, его суть заключается в том, что отдельные курсы и их освоение дает специалисту возможность сформировать полное представление об определенных предметных областях. Благодаря этому практикующие специалисты могут формировать индивидуальный план обучения, состоящий из необходимых курсов;

– параллельность. Получать новые знания, умения и навыки посредством участия в образовательном процессе по изучению курсов можно одновременно с осуществлением трудовой деятельности, благодаря этому специалист продолжает работать и при этом повышает уровень своей квалификации и формирует новые компетенции;

– дальнодействие. Дистанционные технологии делают возможным обучение на любом расстоянии, что избавляет от необходимости в посещении образовательного учреждения. В таком формате специалист может обучаться на дому и изучать необходимые курсы, получая знания, умения и навыки, представляющие ценность для его профессиональной деятельности;

– асинхронность. Практикующий специалист и преподаватель работают по удобному для двух субъектов образовательного процесса расписанию;

– охват. Посещать занятия, организованные посредством применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования может любое количество специалистов, никаких ограничений по этому параметру нет;

– рентабельность. Применение дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования не требует больших финансовых вложений;

– новые информационные технологии. Образовательный процесс, реализуемый в дистанционном формате, предполагает применение всех видов информационных технологий. В контексте профессионального непрерывного образования предпочтение отдается новым информационным технологиям. Речь идет о компьютерах, компьютерных сетях, мультимедиа системах;

– социальность. Дистанционные технологии нейтрализуют такое явление, как социальная напряженность, на практике это выражается в том, что любой специалист вне зависимости от того, где он проживает и какой у него уровень дохода, может получать необходимые ему знания, умения и навыки [6].

Обозначенные выше особенности обусловили популярность и повсеместное применение дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования. В современных реалиях дистанционные технологии начинают постепенно отодвигать на второй план традиционный формат обучения, опять-таки в силу своих преимуществ, при этом они же предъявляют определенные требования к субъектам образовательного процесса, которым нужно соответствовать, чтобы повысить эффективность обучения и добиться результата в виде новых знаний, умений и навыков.

Применение дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального образования особенно актуально для России с учетом ее большой территории, что делает возможным предоставление образовательных услуг каждому, кто в них нуждается, для продолжения своей профессиональной деятельности, построения карьеры или получения повышения.

Дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального образования являются важнейшим направлением поддержки потенциала высшей школы, практикующих специалистов и профессионалов, желающих оставаться конкурентоспособными на рынке труда за счет повышения уровня своей квалификации и формирования новых компетенций для более эффективного выполнения профессиональных задач [6].

Дистанционные технологии универсальны и эффективны, их потенциал в контексте повышения эффективности обучению всех возрастных категорий обучающихся неограничен, так как современные информационные технологии развиваются, совершенствуются. Также появляются новые технологии, которые можно внедрить в образовательный процесс, сделав его более интересным, насыщенным и продуктивным для субъектов образовательного процесса, как обучающегося, так и преподавателя. Дистанционные технологии основаны на применении сложных информационных технологий, так как они находятся в тесной взаимосвязи по отношению друг к другу. Благодаря этому формируются условия для полного погружения в процесс обучения. При этом специалист получает максимальную пользу с точки зрения совершенствования своих профессиональных навыков или формирования новых для выполнения поставленных задач на рабочем месте.

Дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального образования формируют необходимые условия для того, чтобы обеспечить ретрансляцию знаний от преподавателя к обучающемуся в лице практикующего специалиста, нуждающегося в повышении своего уровня квалификации и формировании новых компетенций за счет расширения базы знаний, навыков и умений. С точки зрения эффективной передачи знаний и обеспечения доступа к актуальной на данный момент времени учебной информации дистанционные технологии не уступают традиционным средствам обучения, а при грамотном подходе могут даже превосходить их. Это обусловлено следующим обстоятельством: потенциал дистанционных технологий в системе высшего непрерывного образования все еще не раскрыт полностью [8].

Многолетний опыт применения дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального обучения на базе разных образовательных учреждений, помогающих специалистам повысить свой уровень квалификации и сформировать новые компетенции, доказывает предположение о том, что качество и структурное наполнение учебных курсов, так же как и качество образовательного процесса, основано на использовании дистанционных технологий, во многих случаях лучше, если сравнивать с традиционными формами обучения. С помощью дистанционных технологий в системе непрерывного профессионального обучения можно добиться максимальной вовлеченности обучающихся в лице практикующих специалистов в процесс освоения новых знаний, умений и навыков.

Интерактивные возможности дистанционных технологий очень обширны, при их грамотном использовании можно наладить и простимулировать обратную связь, повысив эффективность обучения за счет обмена информацией между субъектами образовательного процесса, что не представляется возможным, если речь идет о традиционных системах обучения. Поэтому сейчас многие курсы повышения квалификаций проводятся в дистанционном формате с применением дистанционных технологий, так как это удобно, просто и эффективно [5].

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального обучения позволяют практикующим специалистам повышать уровень квалификации и формировать новые компетенции без отрыва от трудовой деятельности, то есть можно работать и учиться параллельно. Дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального обучения дают возможность сформировать индивидуальную траекторию обучения, специалист может выбирать подходящие курсы, согласовывать с преподавателем дату и время проведения занятия, осваивать материал в удобном для себя темпе. Дистанционные технологии в системе непрерывного профессионального обучения доказали свою эффективность на практике, позволяя специалистам из разных сфер деятельности получать новые знания, умения и навыки, сохранять свою конкурентоспособность на рынке труда и успешно строить карьеру за счет повышения уровня квалификации и формирования новых компетенций.

Библиографический список

1. Булдашева О.В. *Подготовка будущих бакалавров педагогического образования к решению профессиональных задач*: учебно-методическое пособие. Шадринск, 2015.
2. Бурцева Е.Т. *Педагогические условия развития инновационных процессов в контексте непрерывного профессионального образования*. Невинномысск, 2014.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е. *Методика дистанционного обучения*: учебное пособие для вузов. Москва, 2018.
4. Лежнева Н.В. *Непрерывное профессиональное образование: проблемы и перспективы*: монография. Челябинск, 2013.
5. Маркина Н.Ю. *Непрерывное профессиональное образование: история, теория и практика:* учебное пособие. Невинномысск, 2014.
6. Нагаева И.А. *Дистанционные образовательные технологии в современном образовании:* монография. Москва – Берлин, 2018.

References

1. Buldasheva O.V. *Podgotovka buduschih bakalavrov pedagogicheskogo obrazovaniya k resheniyu professional'nyh zadach*: uchebno-metodicheskoe posobie. Shadrinsk, 2015.
2. Burceva E.T. *Pedagogicheskie usloviya razvitiya innovacionnyh processov v kontekste nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*. Nevinnomyssk, 2014.
3. Vajndorf-Sysoeva M.E. *Metodika distancionnogo obucheniya*: uchebnoe posobie dlya vuzov. Moskva, 2018.
4. Lezhneva N.V. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: problemy i perspektivy*: monografiya. Chelyabinsk, 2013.
5. Markina N.Yu. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: istoriya, teoriya i praktika:* uchebnoe posobie. Nevinnomyssk, 2014.
6. Nagaeva I.A. *Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v sovremennom obrazovanii:* monografiya. Moskva – Berlin, 2018.

Статья поступила в редакцию 24.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-251-253

Vysotskaya T.P., *senior teacher, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Vysotskaya.TP@rea.ru*

THE POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION TO NON-CORE UNIVERSITY STUDENTS. Based on the analysis of a wide specialized literature range, as well as the data obtained during the author's own pedagogical activities implementation, the ways inherent in modern digital educational technologies in improving the teaching physical education to non-core university students are established. The work highlights the need to intensify their use in connection with a number of objective trends accompanying the development of Russia at the present stage. The article analyzes the main content of the term "digital technologies", taking into account the most characteristic students' physical education process features at the current higher education system existence stage. The influence of these technologies on the students' activity in the relevant field intensification is analyzed. The researcher identifies the most serious obstacles to integrate digital technologies into physical education of future specialists. The possibilities for overcoming them are being identified.

Key words: **higher education, physical culture and sports at the university, physical culture and sports at non-core university, digital educational technologies, digital educational technologies in physical education of university students**

Т.П. Высоцкая*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Vysotskaya.TP@rea.ru*

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТАМ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ

На основании анализа широкого круга специальной литературы, а также привлечения данных, полученных в ходе реализации автором собственной профессионально-педагогической деятельности, устанавливаются возможности, присущие современным цифровым образовательным технологиям в плане повышения эффективности преподавания физической культуры студентам непрофильных вузов. Во Введении к статье доказывается необходимость интенсификации их использования в связи с рядом объективных тенденций, сопровождающих развитие нашей страны на современной стадии. Далее в статье анализируется основные особенности содержательной стороны термина «цифровые технологии» с учётом наиболее характерных черт процесса физического воспитания учащихся на текущем этапе существования системы высшего образования. Анализируется влияние этих технологий на интенсификацию активности студентов в соответствующей области. Определяются наиболее серьёзные препятствия, фиксирующиеся на пути интеграции цифровых технологий в систему физического воспитания будущих специалистов. Выявляются возможности для их преодоления.

Ключевые слова: **высшее образование, физическая культура и спорт в вузе, физическая культура и спорт в непрофильном вузе, цифровые образовательные технологии, цифровые образовательные технологии в физическом воспитании студентов вуза**

Актуальность темы, раскрываемой на страницах настоящей статьи, объясняется некоторыми особенностями той стадии развития, на которой сегодня находятся Россия и мир. Действительно, современное человечество живёт в реальности, где цифровые технологии, постоянно совершенствуясь, становятся все более важными средствами технического обеспечения большинства сфер деятельности. Высшее образование исключения не составляет [1].

С другой стороны, рост напряжённости на международной арене связан с необходимостью подготовки молодых людей, способных эффективно отстаивать интересы своей Родины. Помимо прочего это означает интенсификацию обучения основам физической культуры и спорта даже тех студентов, что осваивают не имеющие к ним прямого отношения направления подготовки [2].

В создавшихся условиях естественным образом обостряются проблемы, связанные с реализацией присущих информационным и телекоммуникационным технологиям (ИКТ) возможностей при обучении студентов непрофильных вузов соответствующей академической дисциплине (Н.В. Замятина, В.Б. Мандриков, А.А. Сомкин, И.А. Ушакова). Попытка частичного решения тех из них, что представляются автору наиболее важными, предпринята в рамках данного исследования.

Его цель, таким образом, состоит в демонстрации основных возможностей цифровых технологий в преподавании физической культуры студентам непрофильных вузов.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– раскрыть содержание термина «цифровые технологии» с учётом наиболее характерных особенностей процесса физического воспитания учащихся на современной стадии развития системы высшего образования в нашей стране;

– проанализировать влияние этих технологий на интенсификацию активности студентов в соответствующей области;

– определить наиболее существенные препятствия, существующие на пути интеграции цифровых технологий в систему физического воспитания будущих специалистов;

– выявить возможности, существующие для их преодоления.

Методы исследования, применявшиеся при решении перечисленных выше задач, включали анализ затрагивающей интересующую нас проблематику специальной литературы, а равно и рефлексию собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна статьи заключается в исследовании влияния современных цифровых технологий на интенсификацию активности студентов в области физкультуры и спорта.

Её теоретическая значимость состоит в определении наиболее существенных препятствий, встающих на пути интеграции средств ИКТ в систему физического воспитания будущих профессионалов непрофильных направлений подготовки.

Практическая значимость – в изучении возможностей, существующих сегодня для преодоления таковых.

Согласно представлениям современных педагогов, цифровые образовательные технологии представляют собой систему инновационных способов организации учебной и воспитательной деятельности, в том числе в области физической культуры и спорта. Объединяющим признаком для них служит использование аппаратных и программных средств, правильное применение которых позволяет реализовывать следующие преимущества: повышение наглядности транслируемой обучающимся информации; расширение возможностей для практической апробации формируемых знаний, умений и навыков; оперативный обмен необходимыми данными между участниками образовательного процесса; расширение возможностей для использования инновационных форм его организации (Н.З. Мунгиева, Я.Е. Рупасова, А.Х. Чупанов).

Учёные и практики отмечают, что основными целями использования таких технологий является оптимизация хода и результатов учебно-воспитательного процесса (В.И. Власова, Н.Ю. Демченко, Н.В. Замятина, Н.З. Мунгиева, О.Е. Никуленкова, И.А. Ушакова, А.Х. Чупанов). Например, в ходе изучения физической культуры преподаватели и студенты зачастую сталкиваются с различными травмами и заболеваниями вследствие неправильного подхода к подготовке и организации учебных занятий. Одной из основных причин возникновения подобной ситуации является устаревание многих, поныне бытующих в академической среде представлений о том, как правильно делать упражнения и организовывать тренировочный процесс. В свою очередь, не вполне корректная техника выполнения упражнений может привести к травмам суставов, мышц и связок. Сохраняется и риск переутомления, в современном мире также являющегося весьма распространённой причиной травм и заболеваний (В.И. Власова, Н.Ю. Демченко, Н.З. Мунгиева, И.В. Солнцев, А.А. Сомкин). Минимизации негативных последствий подобной ситуации может в значительной степени поспособствовать грамотное использование цифровых технологий.

Во введении к нашей статье уже отмечалось, что сегодня они проникают во все сферы жизни, не исключая спорт и физическую культуру. Широкое применение в данной сфере современных инструментов и приложений может значительно улучшить результаты занятий, помочь в мониторинге здоровья и достижении новых спортивных высот [3]. При этом важнейшими преимуществами их интеграции в соответствующий процесс являются удобство и доступность. Действительно, абсолютное большинство представителей современной студенческой молодёжи имеют в своём распоряжении смартфоны и другие устройства с возможностью доступа практически к любому цифровому образовательному ресурсу. Это облегчает применение учащимися необходимых приложений в любое время и в любом месте, в том числе по ходу проведения учебных занятий.

Особенно важным это представляется применительно к студентам, осваивающим непрофильные направления подготовки [4]. Практика показывает, что они, как правило, не очень хорошо осведомлены касательно существующих нормативных показателей в области физической культуры, о правилах их сдачи и выполнения упражнений, которые могут помочь в развитии необходимых для этого физических и нравственных качеств [3]. Использование же соответствующих аппаратных и программных средств позволит им во взаимодействии с преподавателем и другими обучающимися составлять, воплощать на практике и осуществлять контроль над усвоением индивидуальных программ тренировок, максимально учитывающих индивидуальные особенности и склонности каждого обучающегося. В структуру таких программ могут быть включены:

– основные и промежуточные этапы реализации физической подготовки;
– инструкции по выполнению тех или иных упражнений, распределению физических нагрузок.

Таким образом, реализация подобных программ позволит характеризующимся различными уровнями физической подготовленности, зачастую неопытным в деле их повышения студентам более эффективно использовать учебное время [2]. Риск травматизма при этом также снизится. С другой стороны, в текущих обстоятельствах широкое использование ИКТ на занятиях физической культурой сопряжено с рядом проблем. Рассмотрим их более подробно.

Для понимания сути данных проблем и их влияния на эффективность использования цифровых технологий при обучении физической культуре обратимся к данным статистики, приводимым некоторыми отечественными авторами. Они наглядно демонстрируют ряд весьма характерных с точки зрения нашего исследования моментов. Например, хотя большинство лиц, обучающихся в вузах, имеют базовые представления о существовании и целях использования цифровых технологий в образовании, на вопрос, знают ли они существовании и целях таких технологий в системе физической культуры и спорта, большинство студентов (65%) ответили «нет» (В.Б. Мандриков, О.Е. Никуленкова, Я.Е. Рупасова, И.В. Солнцев, И.А. Ушакова, А.Х. Чупанов).

Исследования показывают, что если принять меры к формированию у обучающихся начальных представлений о цифровых технологиях, могущих быть с успехом использованными при изучении физической культуры и спорта, а затем спросить, насколько эти технологии могли бы быть полезны для них, ответы будут выглядеть следующим образом (табл. 1).

Таблица 1

Ответы студентов российских вузов на вопрос «Насколько вы считаете цифровые образовательные технологии полезными для вас в системе физической культуры и спорта?»

Варианты ответов	Процент учащихся
Очень полезны	38
Полезны в некоторых учебных ситуациях	41
Бесполезны	21

Таким образом, почти 80% лиц, осваивающих программы организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации, считают, что рассматриваемые технологии могли бы им помочь при решении вопросов, связанных с изучением основ физической культуры и спорта (Я.Е. Рупасова, И.А. Ушакова, А.Х. Чупанов). Подобные результаты заставляют говорить о наличии у массы современной учащейся молодёжи осознанного стремления к содействию интеграции ИКТ в рассматриваемый процесс.

Тем более интересными представляются их ответы на вопрос «каковы основные препятствия, сдерживающие вас от широкого применения цифровых образовательных технологий при занятиях физической культурой и спортом?» (табл. 2).

Приведённые выше результаты опроса позволяют с определённой долей уверенности заявить что, во-первых, несмотря на то, что большинство студентов не знают о существовании и целях цифровых образовательных технологий в системе физической культуры и спорта, после осведомления молодые люди оценивают данную категорию ИКТ как, скорее, полезную в указанной сфере. Это указывает на серьёзный потенциал подобных технологий в смысле повышения мотивации и эффективности подготовки студентов. При этом главными препятствиями в ходе их интеграции являются нехватка у обучающихся свободного времени и недостаток соответствующих знаний, умений, навыков (Н.В. Замятина, Н.З. Мунгиева, О.Е. Никуленкова, Я.Е. Рупасова, И.В. Солнцев, А.А. Сомкин, А.Х. Чупанов).

Таблица 2

Ответы представителей студенческой молодёжи, обучающихся в непрофильных вузах, на вопрос о препятствиях для широкого использования цифровых технологий при обучении физкультуре и спорту

Варианты ответов	Процент учащихся
Недостаточная сформированность компетенций, касающихся основных принципов эффективной работы с такими технологиями	21
Отсутствие интереса	19
Дефицит свободного времени, в том числе из-за большой нагрузки по соответствующей дисциплине	60

Из вышеизложенного следует, что сегодня активность педагогов-исследователей и практиков, занимающихся вопросами оптимизации хода и результатов обучения физической культуре студентов непрофильных вузов, должна быть в значительной степени направлена на создание комплекса организационно-педагогических условий. Реализация таковых в повседневной образовательной практике связана с предоставлением будущим профессионалам возможностей для более широкого и эффективного использования цифровых технологий в рассматриваемой области [5].

Одно из таких условий – организация партнёрства между ОО с одной стороны, производителями и разработчиками цифровых образовательных технологий – с другой. Его соблюдение позволит обеспечить доступность и актуальность предлагаемых технологических решений [4].

В качестве другого значимого условия можно назвать проведение систематических исследований эффективности, степени интеграции таких технологий в образовательный процесс и их влияния на физическую подготовку обучающихся. Это позволит достигнуть приемлемой степени объективности в выборе наиболее эффективных стратегий и подходов к использованию ИКТ. Кроме того, соответствующие исследования могут стать действенным инструментом выявления возможных препятствий и проблем на соответствующем пути [5].

Бесспорно, необходимым организационно-педагогическим условием является обучение и поддержка не только студентов, но и преподавателей. Это позволит обеспечить успешное использование цифровых и других инновационных технологий и методик обучения физической культуре за счёт ликвидации одного из главных, если верить результатам социологического опроса, препятствий на данном пути [1].

С третьим связано четвёртое условие. Оно заключается в рационализации учебного времени. Достаточное развитие у субъектов образовательных отношений системы компетенций, связанных с применением ИКТ в сфере физической культуры и спорта, позволит эффективнее использовать соответствующий ресурс, высвобождая существенную его часть для полномасштабной реализации возможностей цифровых образовательных технологий [2].

Завершая анализ возможностей, присущих цифровым технологиям в плане преподавания физической культуры студентам непрофильных вузов, отметим, что рост их важности в данном сегменте подготовки будущих специалистов обусловлен объективными особенностями развития России и мира на протяжении трёх последних десятилетий. Широкое внедрение таких технологий позволит существенно оптимизировать ход и результаты соответствующей деятельности. Могущие возникнуть при этом затруднения поддаются коррекции в случае соблюдения описанных выше организационно-педагогических условий.

Библиографический список

1. Солнцев И.В. Применение инновационных цифровых продуктов в индустрии спорта. *Стратегические решения и риск-менеджмент.* 2021; № 12 (2): 184–189.
2. Замятина Н.В., Ушакова И.А., Мандриков В.Б. Медиа-компетентность преподавателя физической культуры в условиях цифровизации обучения. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2021; № 3 (193): 121–127.
3. Сомкин А.А. Дистанционные образовательные технологии по дисциплине «Физическая культура и спорт» в творческом вузе. *Известия Тульского государственного университета. Физическая культура. Спорт.* 2022; № 10: 32–43.
4. Рупасова Я.Е. Системные педагогические задачи подготовки управленческих кадров в перспективе инновационных стратегий и цифровизации образовательного пространства. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 94–98.
5. Мунгиева Н.З., Чупанов А.Х. Особенности организации педагогического процесса в условиях цифровизации образовательной среды вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 247–249.

References

1. Solncev I.V. Primenenie innovacionnyh cifrovyh produktov v industrii sporta. *Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment.* 2021; № 12 (2): 184-189.
2. Zamyatina N.V., Ushakova I.A., Mandrikov V.B. Media-kompetentnost' prepodavatelya fizicheskoj kul'tury v usloviyah cifrovizacii obucheniya. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2021; № 3 (193): 121-127.
3. Somkin A.A. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii po discipline «Fizicheskaya kul'tura i sport» v tvorcheskom vuze. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Fizicheskaya kul'tura. Sport.* 2022; № 10: 32-43.
4. Rupasova Ya.E. Sistemnye pedagogicheskie zadachi podgotovki upravlencheskih kadrov v perspektive innovacionnyh strategij i cifrovizacii obrazovatel'nogo prostranstva. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 94-98.
5. Mungieva N.Z., Chupanov A.H. Osobennosti organizacii pedagogicheskogo processa v usloviyah cifrovizacii obrazovatel'noj sredy vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 247-249.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 371; 37.012; 37.01 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-253-255

Gagiev T.A., *senior teacher, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: ittttt@mail.ru*
Kokaeva I.Yu., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, Department of Pedagogical Education, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov; Professor, Department of Pedagogy and Psychology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: irina_kokaevat@mail.ru*
Saidov Z.A., *Doctor of Sciences (Law), Professor, Rector, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: irina_kokaevat@mail.ru*

WAYS TO ENSURE STUDENT CYBERSECURITY IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE. The paper examines the conceptual category of "cybersecurity" and analyzes changes that occur in the educational space due to the increasing digitalization of human activity. Based on empirical observations, the main problems and threats that arise when modern students are immersed in the virtual world are identified. According to the authors, students from school should be introduced to the basics of cybersecurity, taught methods of recognizing and preventing cyberattacks. The authors identify groups of factors that can be dangerous for the psyche (consciousness) of students. Much attention is paid to the social aspect of cybersecurity, conditions for the formation of a culture of information security for children and adolescents in the modern information educational space are identified. Based on mental and social risk factors, practical recommendations are substantiated and developed to ensure the safe stay of children and adolescents in the information educational space. The researchers conclude that teachers need to pay more attention to ensuring security in the digital reality, in particular when students use social networks, computer games and mobile phones.

Key words: **cybersecurity, modern educational space, digitalization, media literacy of students**

Т.А. Гагиев*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский госуниверситет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: ittttt@mail.ru*
И.Ю. Кокаева*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, проф. ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: irina_kokaevat@mail.ru*
З.А. Саидов*, д-р юрид. наук, проф., ректор, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: irina_kokaevat@mail.ru*

СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В работе рассматривается понятийная категория «кибербезопасность обучающихся», проанализированы факторы риска, которые могут быть опасны в образовательной среде в связи с нарастающей цифровизацией человеческой деятельности. Авторами выделены группы факторов, которые могут быть опасными для психики (сознания) обучающихся. Большое внимание уделяется социальному аспекту кибербезопасности, выявлены условия формирования культуры информационной безопасности детей и подростков в современном информационном образовательном пространстве. На основе психических и социальных факторов риска обоснованы и разработаны практические рекомендации обеспечения безопасного пребывания детей и подростков в информационном образовательном пространстве. На основе эмпирических наблюдений выявлены основные проблемы и угрозы, которые возникают при «погружении современных обучающихся в «виртуальный мир». По мнению авторов, обучающихся со школьной скамьи необходимо знакомить с основами кибербезопасности, обучать их методам распознавания и предотвращения кибератак. Авторы делают вывод о том, что педагогам необходимо больше внимания уделять обеспечению безопасности в условиях цифровой реальности, в частности при использовании обучающимся социальных сетей, компьютерных игр и мобильных телефонов.

Ключевые слова: **кибербезопасность, современное образовательное пространство, цифровизация, медиаграмотность обучающихся**

Глобализация, цифровизация всех сфер деятельности человеческого общества, нарастающий поток информации и способов работы с ней – сегодня уже сложно провести чёткую границу между реальным и виртуальным миром, национальным и глобальным.

Проблемным вопросам обеспечения информационной безопасности обучающихся посвящён ряд научных трудов отечественных исследователей, таких как Е.С. Полат, Г.У. Солдатова, С.Н. Ильюхина, С.В. Олефир, А.В. Фёдоров и др. [6; 7; 8].

При этом, несмотря на повсеместное активное внедрение процессов информатизации и цифровизации в образовательную среду, до сих пор отсутствуют фундаментальные научные исследования в данной области, в частности в области исследования влияния информатизации образования на формирование психических процессов обучающихся и мировоззренческих взглядов подрастающего поколения.

Количество киберугроз растёт в геометрической прогрессии, с каждым днём дополняясь новыми видами информационного вмешательства в личную жизнь человека: вымогательством денег, распространением персональных данных и иной информации, с кражами с взлом сайтов и личных кабинетов.

Анализ исследований в области кибербезопасности затрагивает уже не только социальный аспект информационной безопасности взрослых, но и обучающихся детей и подростков, в то время как педагогический аспект остается малоизученным. В связи с этим поиск условий по обеспечению информационной безопасности обучающихся, сохранению их психического здоровья в современном образовательном пространстве становится крайне актуальным.

Цель исследования – проанализировать педагогические и методологические аспекты информационной безопасности современных обучающихся и определить эффективные способы обеспечения их кибербезопасности в образовательном пространстве.

Чтобы определить способы обеспечения кибербезопасности образовательной среды, нужно решить следующие задачи:

– оценить уровень существующей кибербезопасности, определить новые угрозы и риски, которые возникают в условиях цифровизации;

– разработать стратегию и план обеспечения кибербезопасности обучающихся на основе законодательных документов и возрастных особенностей;

– обучить педагогов и обучающихся основам кибербезопасности, правилам поведения в Интернете и мерам предосторожности.

Для решения поставленных задач использовались методы анализа специальной литературы по проблеме исследования, а также онлайн-опрос обучающихся.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных и методологических представлений, посвящённых вопросу обеспечения информационной безопасности обучающихся в современном информационном пространстве, уточнении понятия «кибербезопасность обучающихся в современном образовательном пространстве».

Практическая значимость исследования заключается в разработке конкретных способов обеспечения безопасности младших школьников в условиях образовательной среды.

В настоящее время большинство представителей подрастающего поколения имеют устойчиво сформированную зависимость от современных мультимедийных устройств, таких как смартфоны, планшеты, ноутбуки и иные гаджеты. Многие исследователи называют нынешних детей и подростков «цифровой личностью», или «Аватар» [1, с. 18]. Современные дети и подростки, как никакая другая возрастная категория, значительную часть своего времени проводят в информационном пространстве, получая оттуда значительный объём информации об окружающем мире. В 2020 году Федеральное агентство по делам молодёжи провело анкетирование подростков в возрасте от 9 до 19 лет, в результате которого обнаружило, что 49% респондентов в будние дни проводят в Интернете более 7 часов, а в выходные дни – более 10 часов (38%) [2, с. 7]. Репрезентативность выборки составила более 1000 человек.

Не только студенческая молодежь, но и дети младшего школьного возраста свободно используют смартфоны не только для игр, общения, но и как средство обучения [3, с. 107]. Современное поколение детей и подростков – это обучающиеся, у которых виртуальная реальность соединилось с реальностью настоящей. Цифровое пространство и Интернет становятся не только пространством новых образовательных возможностей, социализации обучающихся, но и серьезным «культурным орудием». Высокие темпы внедрения цифровых технологий в образовательное пространство на фоне низкой информационной культуры обучающихся делают их наиболее уязвимыми к киберугрозам [4, с. 64], опосредующим всю структуру офлайн- и онлайн-взаимоотношений обучающихся.

В нормативно-правовой документации [5], регламентирующей создание безопасной информационной среды, кибербезопасность образовательной среды представлена комплексом мер, направленных на защиту информационных ресурсов, персональных данных и непрерывность образовательного процесса от киберугроз. К способам обеспечения кибербезопасности обучающихся в образовательном пространстве мы относим использование антивирусного ПО, айерволов, шифрование данных, многофакторной аутентификации и обучение студентов – будущих учителей, самих обучающихся основам кибербезопасности.

В настоящее время для повышения уровня безопасности пребывания детей и подростков в информационном пространстве необходимо выявить риски, описать их и классифицировать. К основным рискам в информационном образовательном пространстве мы можем отнести:

– отсутствие должного контроля за пребыванием в информационном пространстве, а также контроля за потребляемым контентом;

– массовость и доступность информационного пространства для детей и подростков, а также снижение возрастной планки первого входа в данное пространство;

– ежегодное увеличение времени, проводимое детьми и подростками онлайн, а также недостаточно изученное в настоящее время влияние онлайн-пространства на психическое и физическое развитие организма подростка;

– изменение социальных ролей вследствие дезорганизации социальных связей в реальном мире и адаптации к цифровому аватару мира виртуального;

– отсутствие необходимого жизненного опыта у детей и подростков, вследствие чего данная категория неспособна адекватно оценивать возможные риски и угрозы виртуального пространства;

– отсутствие необходимых цифровых компетенций у родителей детей и подростков, а также у значительного количества педагогического состава образовательных учреждений, что не позволяет им адекватно контролировать процессы нахождения подростков в информационном пространстве и потребления ими контента данного пространства [6].

К основным рискам, непосредственно угрожающим психическому и социальному здоровью обучающихся, мы можем отнести следующие:

– риски нарушения межличностных коммуникаций вследствие особенностей виртуального взаимодействия цифрового мира;

– потребительские риски, возникающие вследствие нарушения прав потребителей вследствие приобретения в сети Интернет контрафактной продукции, потери персональных данных, хищения денежных средств и пр.;

– риск потребления негативного контента (порнографические материалы, материалы, содержащие сцены жестокости и насилия, пропаганда наркотиков, экстремистские материалы);

– киберугрозы (использование вредоносного программного обеспечения, боты, методы социальной инженерии);

– повышение уровня цифровой зависимости вследствие значительного времени, проведённого в информационном пространстве и замены многочисленных явлений мира реального на виртуальные эмоции и ощущения.

Рассматривая вопросы негативного влияния информационного образовательного пространства, можно выделить две группы факторов:

– факторы, связанные с негативным влиянием на формирование психики обучающихся [7, с. 56];

– факторы, связанные с негативным влиянием на формирование мировоззрения обучающихся в связи с изменением традиционной образовательной модели и педагогических подходов к образовательному процессу.

Рассмотрим данные группы факторов более подробно.

Анализируя факторы риска, негативным образом влияющие на психику обучающихся, мы можем назвать следующие:

– бесконтрольное времяпрепровождение детей и подростков в информационном пространстве, которое отражается на формировании и развитии когнитивных способностей (анализ, самокритика и реальное осознание своих действий);

– искажение мировоззренческих установок, которое сказывается на уровне агрессии, конфликтности, смещении морально-нравственных идеалов и ценностных установок, изменение модели поведения;

– бесконтрольное потребление информационного контента, социальных связей и коммуникаций, отсутствие достаточного жизненного опыта и невозможность адекватной оценки потребляемого информационного контента повышает уровень психоэмоциональной нестабильности и социальной напряжённости;

– нивелирование границ между миром реальным и миром виртуальным, формирование устойчивой информационной зависимости и потребности значительное количество времени проводить в виртуальном пространстве (данное обстоятельство наиболее характерно для поколения миллениалов и поколения «Z»).

К факторам второй группы факторов, которые влияют на формирование мировоззрения обучающихся, можно отнести:

– массовое внедрение цифровых и информационных технологий в образовательный процесс, замещение традиционных педагогических технологий новыми, информационными, инновационными и интерактивными технологиями и методиками, которые не до конца адаптированы для обучающихся начальной и основной ступени образования. Применение данных моделей на практике требует от обучающегося высокого уровня сформированных познавательных компетенций, которыми большинство обучающихся не обладают;

– усугубление кризиса поколений, вызванного невостребованностью информацией, накопленной старшим поколением и неготовностью младшего поколения к восприятию данной информации;

– снижение уровня коммуникативных способностей подрастающего поколения в социуме с одновременным увеличением уровня индивидуализма и построению индивидуальной модели жизни в отрыве от коллектива.

Прогнозирование, расчёт и минимизация последствий данных негативных проявлений процессов информатизации и современного общества и представляет собой суть информационной безопасности, которая в настоящее время является сложной системой, внутри которой происходят процессы взаимодействия между индивидуумом и социумом, младшим и старшим поколениями, различными культурами и группами человеческого общества, всевозможными идеями и ценностями.

Рассматривая социальный аспект информационной безопасности в образовательном пространстве, мы можем выделить следующие основные группы данной категории:

– безопасность личности в виртуальном пространстве. Формируется путём выработки у подрастающего поколения уверенности в своих действиях, совершаемых в виртуальном пространстве, через повышение информационной, правовой, экономической грамотности;

– превентивная безопасность личности. Достигается путём обучения детей и подростков специальным поведенческим навыкам и действиям в условиях воздействия негативного контента информационного пространства и иных возможных киберугроз.

Вышеописанные положения информационной безопасности в образовательном пространстве позволяют сформулировать следующие основные принципы формирования культуры информационной безопасности обучающихся в современном информационном образовательном пространстве:

– принцип системности: включает в себя синергетическое взаимодействие общественных и государственных институтов;

– принцип научности: заключается в непрерывном проведении научно-практических исследований по проблеме обеспечения информационной безопасности в образовательном пространстве детей и подростков, а также в проведении комплексных исследований воздействия информационных потоков, возникающих внутри современного информационного пространства, на физическую, социальную, психологическую и иные составляющие психических и мыслительных процессов подрастающего поколения;

– воспитательный принцип: предполагает реализацию воспитательных функций при нахождении обучающихся в информационном образовательном пространстве. Данная реализация подразумевает создание системы по пропаганде и поддержанию интереса подрастающего поколения к традиционным ценностям и морально-нравственным ориентирам, свойственным народам России;

– регуляторный принцип: подразумевает осуществление контроля контента, размещённого в информационном образовательном пространстве, а также регулировку прав доступа детей и подростков к данному контенту с учётом их возрастных особенностей, нужд и потребностей государства и гражданского общества РФ;

– принцип психологической поддержки: заключается в формировании информационной компетентности всех участников образовательного пространства, развитие навыков критической оценки контента, умений переключаться с реального мира в мир виртуальный.

Анализ всех вышеперечисленных факторов и принципов позволил нам разработать основные условия обеспечения безопасного пребывания обучающихся-подростков в информационном образовательном пространстве:

– условие приоритетного общественного внимания к наполнению информационного пространства и возможным возникающим в нём угрозам. Данное условие требует разработки системы нормативно-правового, финансового, технического, инфраструктурного, социального и иных методов управления информационным пространством;

– условие системного воздействия всех заинтересованных государственных и общественных структур на процессы формирования и развития информационного пространства, наполнение его определённым контентом, а также формирование государственного и общественного контроля над данным пространством [8, с. 460];

– условие проектного и методического сопровождения процесса развития информационного образовательного пространства для привнесения в него морально-нравственных и социально ориентированных технологий, направленных на формирование всесторонне развитой личности в условиях информационного образовательного пространства;

Для обеспечения обучающихся информационной безопасностью мы предлагаем следующие способы:

1. Обучать их цифровой этике, объяснять им правила сетевого этикета, уважение к частной жизни других людей и необходимость делиться только проверенной информацией.

2. Познакомить с основами безопасности в Сети Интернет, объяснить, что личная информация должна быть защищена, и встречаться с незнакомыми людьми из Интернета опасно.

3. Взрослые должны знать онлайн-мир ребёнка, а для этого необходимо проявлять интерес к тому, какие сайты он посещает, какие видео смотрит. Для контроля можно использовать браузеры, мобильные телефоны, планшеты и игровые приставки с функциями родительского контроля. Детям младшего школьного возраста и подросткам следует регулярно обновлять операционную систему и антивирусное программное обеспечение.

4. В процессе профессиональной подготовки студентов – будущих учителей учить обеспечению безопасности в информационном образовательном пространстве.

В 2023–2024 учебном году среди первокурсников ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова» и ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет им. А.А. Кадырова» был проведён онлайн-опрос, направленный на изучение их медиаграмотности и готовности к безопасному использованию потребляемого контента в информационном пространстве в соответствии с морально-нравственными поведенческими установками современного социума.

По результатам опроса были получены следующие результаты. Более 30% респондентов постоянно сталкивались с изображениями сцен жестокости и насилия в информационном пространстве, 15% респондентов сталкивались с информацией о способах приобретения, распространения и потребления наркотиков, а также о способах их изготовления в домашних условиях, такое же количество респондентов сталкивались с изображениями порнографического характера на просторах Интернета [9, с. 70].

Все вышеперечисленные негативные аспекты усугубляются тем, что обучающиеся, пребывая в информационном, цифровом пространстве, могут быть не только жертвами, но и сами выступать субъектами преступных деяний с использованием цифровых средств и технологий [10].

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что главным условием обеспечения безопасного пребывания обучающихся в информационном образовательном пространстве является формирование у них навыков информационной и цифровой безопасности, а также развитие осознанного понимания количественного и качественного наполнения тех рисков, которые могут быть в этом пространстве.

Повсеместное проникновение информационного пространства, а также цифровизация всех сфер деятельности человечества привела к глобальному масштабу проблематики обеспечения безопасности в информационном пространстве, которая может быть реализована только совокупными, системными усилиями государства, общественных организаций и педагогического сообщества.

Киберопасность заключается в том, что, воздействуя на психические процессы обучающихся, появляются жестокость, агрессия, антисоциальное, деструктивное поведение и другие признаки психологического нездоровья, которые разрушают социальные связи.

Мы убеждены, что современным детям уже с первого класса необходимо вводить внеурочные занятия, которые будут знакомить обучающихся с возможными рисками и угрозами цифрового пространства. Но для этого необходимо продумать возможность осуществления системной и планомерной подготовки будущих педагогов к работе в условиях новых современных цифровых угроз.

Библиографический список

1. Информационные системы, экономика и управление: ученые записки: сборник научных трудов. Ростов-на-Дону: Издательско-полиграфический комплекс РГЭУ (РИНХ), 2022; Выпуск 24. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=700214
2. Солдатова Г.У., Чигарькова С.В., Илюхина С.Н., Дренёва А.А. *Мы в ответе за цифровой мир: профилактика деструктивного поведения подростков и молодежи в Интернете*: учебно-методическое пособие: [16+]. Москва: Когито-Центр, 2019. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=696511
3. Кокаева И.Ю. Об использовании интренет-технологий в системе начального общего образования. *Цифровизация в системе образования: теоретические и прикладные аспекты:* III ежегодная Всероссийская научно-практическая конференция: сборник трудов конференции. Краснодар: Мир науки, 2022. Available at: https://izd-mn.com/pdf/09mnnpk22
4. Ле-ван Т.Н. *Здоровье и безопасность ребенка в цифровом и медиамире*: методическое пособие. Москва: иАРКТИ, 2014.
5. *О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию.* Федеральный закон от 29.12.2010 № 436-ФЗ Available at: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_108808/
6. Осмоловская И.М. Информационно-образовательная среда общеобразовательной школы. *Учитель в инновационном образовательном пространстве: историческая ретроспектива и прогностическая перспектива*: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Владимир, 2010. Available at: http://pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_
7. Кокаева И.Ю., Ярычев Н.У. *Педагогическая психогигиена:* учебное пособие для магистрантов. Грозный, 2019.
8. Олефир С.В. Информационно-образовательное пространство для детей и подростков: принципы формирования. *Фундаментальные исследования.* 2013; № 8, Ч. 2: 459–463. Available at: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943
9. Гагиев Т.А., Гогаев Г.П., Кокаева И.Ю. О манипулятивном влиянии медийной информации на современную молодежь. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К. Л. Хетагурова*. 2023; № 4: 66–71.
10. Пронина Л.А. Открытое информационно-образовательное пространство как компонент современного образования. *Гаудеамус*. Психолого-педагогический журнал. 2012; № 2 (20): 28–30.

References

1. Informacionnye sistemy, `ekonomika i upravlenie: uchenye zapiski: sbornik nauchnyh trudov. Rostov-na-Donu: Izdatel'sko-poligraficheskij kompleks RG`EU (RINH), 2022; Vypusk 24. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=700214
2. Soldatova G.U., Chigar'kova S.V., Ilyuhina S.N., Dreneva A.A. *My v otvete za cifrovoj mir: profilaktika destruktivnogo povedeniya podrostkov i molodezhi v Internete*: uchebno-metodicheskoe posobie: [16+]. Moskva: Kogito-Centr, 2019. Available at: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=696511
3. Kokaeva I.Yu. Ob ispol'zovanii intrenet-tehnologij v sisteme nachal'nogo obschego obrazovaniya. *Cifrovizaciya v sisteme obrazovaniya: teoreticheskie i prikladnye aspekty*: III ezhegodnaya Vserossijskaya nauchno-prakticheskaya konferenciya: sbornik trudov konferencii. Krasnodar: Mir nauki, 2022. Available at: https://izd-mn.com/pdf/09mnnpk22
4. Le-van T.N. *Zdorov'e i bezopasnost' rebenka v cifrovom i mediamire*: metodicheskoe posobie. Moskva: iARKTI, 2014.
5. *O zaschite detej ot informacii, prichinyayuschej vred ih zdorov'yu i razvitiyu*. Federal'nyj zakon ot 29.12.2010 № 436-FZ Available at: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_108808/
6. Osmolovskaya I.M. Informacionno-obrazovatel'naya sreda obscheobrazovatel'noj shkoly. *Uchitel' v innovacionnom obrazovatel'nom prostranstve: istoricheskaya retrospektiva i prognosticheskaya perspektiva*: materialy Mezhdunarodnoj zaochnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladimir, 2010. Available at: http:// pedagog.vlsu.ru/fileadmin/Dep_pedagogical/konf_
7. Kokaeva I.Yu., Yarychev N.U. *Pedagogicheskaya psihogigiena*: uchebnoe posobie dlya magistrantov. Groznyj, 2019.
8. Olefir S.V. Informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo dlya detej i podrostkov: principy formirovaniya. *Fundamental'nye issledovaniya*. 2013; № 8, Ch. 2: 459-463. Available at: https://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=31943
9. Gagiev T.A., Gogaev G.P., Kokaeva I.Yu. O manipulyativnom vliyanii medijnoj informacii na sovremennuyu molodezh'. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K. L. Hetagurova*. 2023; № 4: 66-71.
10. Pronina L.A. Otkrytoe informacionno-obrazovatel'noe prostranstvo kak komponent sovremennogo obrazovaniya. *Gaudeamus*. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2012; № 2 (20): 28-30.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-255-257

Gorbunova N.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF A HIGHER SCHOOL TEACHER AS A PEDAGOGICAL SYSTEM. The article considers the continuous professional education of a higher school teacher as a pedagogical system, the main purpose of which is the formation of specialists engaged in the education and training of the younger generation with competencies that allow to perform their tasks with maximum efficiency within the framework of professional activities on the basis of higher educational institutions. The article analyzes features of continuing education implemented in working with professionals who have completed their studies in higher education and have started practical activities for teaching and educating students at universities, in this case the author talks about higher school teachers who regularly improve their qualifications in the system of continuing education. The potential of continuing professional education as a pedagogical system based on the application of a whole set of teaching methods and techniques aimed at improving the qualifications of teachers engaged in teaching students within the framework of their professional activities has been studied. The list of methods, techniques, tools and technologies that act as the basis of continuing professional education is outlined, which is a pedagogical system aimed at the formation of specialists with formed competencies that allow them to teach students and successfully achieve their intended educational goals.

Key words: **continuing education, higher school, pedagogical system, higher school teacher, continuing professional education**

Н.В. Горбунова, *д-р пед. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: natalya-gor2008@yandex.ru*

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА

В статье рассматривается непрерывное профессиональное образование преподавателя высшей школы как педагогическая система, основной целевой задачей которой является формирование специалистов, занимающихся воспитанием и обучением подрастающего поколения, обладающих компетенциями, позволяющими им с максимальной эффективностью выполнять поставленные задачи в рамках профессиональной деятельности на базе высших учебных заведений. Проанализированы особенности непрерывного образования, реализуемого в работе с профессионалами, завершившими обучение в высшем учебном заведении и приступившими к практической деятельности по обучению и воспитанию студентов на базе вузов, в данном случае речь идет о преподавателях высшей школы, повышающих на регулярной основе свою квалификацию в системе непрерывного образования. Изучен потенциал непрерывного профессионального образования как педагогической системы, основанной на применении целого набора методов и приемов обучения, направленных на повышение уровня квалификации преподавателей, занимающихся обучением студентов в рамках своей профессиональной деятельности. Обозначен перечень методов, приемов, инструментов и технологий, выступающих в качестве основы непрерывного профессионального образования, представляющего собой педагогическую систему, нацеленную на формирование специалистов, обладающих сформированными компетенциями, позволяющими им обучать студентов и успешно достигать намеченных образовательных целей.

Ключевые слова: **непрерывное образование, высшая школа, педагогическая система, преподаватель высшей школы, непрерывное профессиональное образование**

Активное развитие технологий, науки и других сфер жизнедеятельности современного человека обусловили потребность в разработке и внедрении новой педагогической системы, способной помочь быстро приспособиться к новым условиям за счет формирования соответствующих компетенций. Результатом этого стало появление, внедрение и распространение концепции, предполагающей получение новых знаний, умений и навыков на протяжении всего периода осуществления профессиональной деятельности, постепенно трансформировавшейся в самостоятельную педагогическую систему. Центральное место в рассматриваемой концепции занимает следующая позиция: человек, получивший диплом о завершении освоения образовательной программы по одному из направлений в вузе, продолжает свое обучение и после официального трудоустройства.

Рассматриваемая система, сформировавшаяся не так давно, выступает в качестве попытки и необходимости приспосабливаться к постоянно изменяющимся условиям окружающей действительности, когда глобальные процессы и их влияние приводят к тому, что начинают формироваться новые тенденции. На фоне этого происходит изменение требований, предъявляемых к уровню компетенций профессионалов в разных сферах. Чтобы соответствовать им, специалисты проходят курсы повышения квалификации – это основной формат обучения, реализуемый в контексте концепции непрерывного образования на данный момент времени. Обучение, продолжающееся весь период, когда субъект образовательного процесса осуществляет профессиональную деятельность, становится неотъемлемой составляющей для любого профессионала и обеспечивается за счет таких образовательных услуг, которые можно получить в любом образовательном учреждении с привязкой к профессиональной деятельности. Это актуально для представителей разных профессий, в том числе тех, кто в рамках своей работы обучает студентов, так как требования, предъявляемые к уровню квалификации педагогических работников, тоже меняются под влиянием глобальных процессов [1–5].

На данный момент времени применительно к России сохраняет свою актуальность такая проблема, как снижение уровня квалификации специалистов, поэтому государство и общество начали искать выход из сложившейся ситуации. Решением стало непрерывное образование. В контексте отечественной системы образования непрерывное профессиональное образование выступает в качестве одного из важнейших направлений, цель которого заключается в том, чтобы сформировать у специалистов уровень квалификации, соответствующий актуальным на данный момент времени требованиям.

Цель данной статьи – выявление особенностей концепции непрерывного образования.

Основные задачи статьи видятся в следующем: на основе анализа психолого-педагогической литературы определить изученность методов, приемов, инструментов и технологий, выступающих в качестве основы непрерывного профессионального образования.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в обосновании необходимости поиска путей внедрения системы непрерывного профессионального образования педагогических работников, в том числе преподавателей высшей школы. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости непрерывного профессионального образования педагогических работников. Практическая значимость заключается в обосновании целесообразности реализации совокупности методов, приемов и технологий, способствующих повышению уровня квалификации педагогических работников в условиях постоянно изменяющихся требований, предъявляемых к данной профессии.

Непрерывное образование, реализуемое на всех ступенях системы образования, включая послевузовское образование, ставит своей основной целью предоставление доступа к знаниям и образовательным услугам, которые может получить каждый, кто в них нуждается. Это обеспечивается за счет активного внедрения и применения передовых информационных технологий и электронных устройств, делающих возможным организацию и реализацию образовательного процесса в дистанционном формате. Благодаря этому успешно достигаются образовательные цели, а все педагогические работники, желающие сохранить свою конкурентоспособность и не отставать в профессиональном плане от коллег, могут получать образовательные услуги без необходимости в перерыве в профессиональной деятельности.

Система послевузовского обучения, представляющая собой отдельную педагогическую систему, создает предпосылки, способствующие повышению образовательного потенциала личности за счет предоставления образовательных услуг в формате курсов повышения квалификации, реализуется на основе применения государственных, общественных институтов, современных информационных технологий [7].

Система послевузовского обучения носит адресный характер, другими словами, ориентирована на каждого отдельно взятого педагогического работника, который может разработать образовательный маршрут, подходящий только ему. Благодаря этому преподаватели высшей школы могут обучаться постоянно, присоединяться и выходить из учебного процесса, выбирать подходящий курс повышения квалификации и образовательное учреждение, предоставляющее образовательные услуги.

Совершенствование непрерывного профессионального образования преподавателей высшей школы находит свое выражение в формировании таких условий, при которых внедрение передовых и улучшение уже использующихся по назначению моделей непрерывного образования в педагогической системе предоставляет субъектам образовательного процесса следующие возможности:

– формировать образовательную траекторию, соответствующую с точки зрения своего содержания, направленности и приоритетов личным предпочтениям и образовательным потребностям преподавателя высшей школы;

– совершенствовать принципы и технологии, применяемые по назначению в рамках образовательного процесса, реализуемого в формате курсов повышения квалификации, разработанных специально для преподавателей высшей школы;

– получать образовательные услуги без отрыва от профессиональной деятельности в дистанционном формате в удобное время [2].

Непрерывное профессиональное образование как педагогическая система, субъектами которой являются преподаватели высшей школы, проходящие курсы повышения квалификации на регулярной основе, чтобы соответствовать требованиям, предъявляемым к их профессии, активно развивается и совершенствуется. На данный момент времени прослеживается четкая тенденция к ужесточению требований, которым должны соответствовать преподаватели высшей школы. Если в прошлом они выступали в качестве субъектов образовательного процесса, цель профессиональной деятельности которых заключалась в обучении студентов в соответствии с образовательными программами, разработанными для выбранных ими направлений будущей профессиональной деятельности, то в современных реалиях роль преподавателя высшей школы претерпевает изменения.

Курсы повышения квалификации, реализуемые в дистанционном формате посредством применения современных информационных технологий и электронных устройств, разработанных для тех, кто занимается обучением студентов в университетах по всей стране, – это мера и способ, которые носят комплексный характер и представляют пользу для педагогических работников в контексте их совершенствования в личностном, творческом и профессиональном планах. Прохождение курсов повышения квалификации на данный момент является одним из самых простых, эффективных и доступных способов получить новые знания, умения и навыки. Сделать это может каждый педагогический работник,

испытывающий соответствующую потребность. Курсы повышения квалификации выступают в качестве неотъемлемой составляющей системы непрерывного образования. Их прохождение помогает педагогам совершенствоваться как профессионалам, обмениваться опытом с коллегами, знакомиться с новыми технологиями, которые потом можно применять в работе со студентами, повышая тем самым качество и эффективность процесса обучения [1].

Прохождение курсов повышения квалификации в системе послевузовского обучения педагогических работников, осуществляющих профессиональную деятельность по обучению студентов вузов, предполагает следующее:

– методологическую подготовку – центральное место занимает база знаний, непосредственно связанная с реализацией профессиональной деятельности;

– использование педагогических знаний – сформированное представление об основных понятиях и категориях, положениях и принципах, актуальных для педагогики как одного из направлений в науке;

– освоение и применение на практике педагогических технологий, оказывающих положительное влияние на повышение эффективности обучения и качества образовательного процесса за счет максимального погружения студентов в изучение учебного материала на лекциях и практиках;

– развитие коммуникативных навыков и собственных рефлексивных способностей. Суть в данном случае сводится к постоянному анализу накопленного за все время осуществления профессиональной деятельности опыта, сопоставление с актуальными на данный момент времени требованиями и нормами, оценка [3].

Повышение уровня квалификации педагогических работников в системе послевузовского обучения – это мера и метод, оказывающий положительное влияние на совершенствование преподавателя в личностном, профессиональном, творческом планах. Это педагогическая система, предполагающая применение совокупности инструментов и технологий, преимущественно информационных, как показывает практика. Присоединяясь к этой педагогической системе в формате прохождения курсов повышения квалификации, педагогические работники удовлетворяют потребность в получении образовательных услуг. С каждым годом, как показывает практика, повышаются требования, предъявляемые к педагогическим работникам, обучающих студентов вузов, на которых государством и обществом возложило обязательство по формированию специалистов разных отраслей, способных эффективно выполнять поставленные задачи и конкурировать на рынке труда. Повышение требований в контексте педагогической системы, в основе которой лежит концепция непрерывного профессионального образования применительно к педагогическим работникам, с одной стороны, является проблемой, с другой – способствует развитию системы непрерывного профессионального образования, ее обогащению, расширению и обновлению. Сейчас роль и значимость системы непрерывного профессионального образования постепенно возрастают, что актуально не только для преподавателей высшей школы, но и специалистов других отраслей. Развитие этой педагогической системы, как считают исследователи, в долгосрочной перспективе будет способствовать удовлетворению потребности в постоянном повышении уровня квалификации преподавателей [5].

Среди преимуществ послевузовского обучения, реализуемого в формате курсов повышения квалификации, сконцентрированных в образовательных программах, разработанных для педагогических работников, можно выделить возможность для дальнейшего осуществления профессиональной деятельности, так как преподаватель своевременно проходит курсы повышения квалификации, получая новые знания, умения и навыки, тем самым формируя новые компетенции и обновляя теоретическую и практическую базу, оставаясь при этом конкурентоспособным специалистом на рынке труда; возможность получения и развития новых навыков, оказывающих положительное влияние на личностный, творческий и профессиональный рост педагогического работника, а также обеспечивающих доступ к продвижению по карьерной лестнице, так как новые навыки позволяют успешно решать новые задачи; расширение кругозора и формирование представления об актуальных на данный момент времени технологических и социальных тенденциях, способствующих изменениям различных сфер жизнедеятельности современного человека, в том числе затрагивающих и профессиональную деятельность преподавателя высшей школы. Послевузовское обучение в формате прохождения курсов повышения квалификации становится отдельной педагогической системой, ее существование помогает педагогическим работникам с минимальными затратами и максимальной эффективностью адаптироваться к новым условиям и требованиям, предъявляемым к профессии педагога.

Опираясь на данные тезисы, можно сделать выводы о том, что система непрерывного профессионального образования педагогических работников, в том числе преподавателей высшей школы, выступает в качестве меры и способа, позволяющих специалистам, на которых возложено обязательство по формированию всесторонне развитой личности и профессионала, обладающего всеми необходимыми компетенциями, сохранять и поддерживать высокий уровень квалификации и профессионализма для успешного выполнения задач по обучению студентов вуза на всех этапах освоения образовательной программы. Курсы повышения квалификации как неотъемлемая составляющая педагогической системы, основанной на концепции непрерывного образования применительно к педагогическим работникам, – это основной метод совершенствования преподавателей высшей школы в личностном, творческом и профессиональном планах. Непрерывное профессиональное образование преподавателей высшей школы постепенно трансформируется в отдельную педагогическую систему, характеризующуюся наличием своих образовательных целей, задач и применяющей совокупность методов, приемов и технологий, способствующих повышению уровня квалификации педагогических работников в условиях постоянно изменяющихся требований, предъявляемых к данной профессии.

Библиографический список

1. Дегтерев В.А. *Интегративно-дифференцированный подход в системе непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы*: монография. Москва, 2017.
2. Иванова М.О. *Система непрерывного профессионального образования: методы и механизмы управления*: монография. Москва, 2021.
3. Косякин Ю.В. *Теория и практика повышения эффективности педагогической деятельности* (для начинающих преподавателей высшей школы): учебное пособие для начинающих преподавателей высшей школы. Москва, 2009.
4. Мальчукова Н.Н. *Основы непрерывного профессионального образования*: учебное пособие. Москва, 2023.
5. Маркина Н.Ю. *Непрерывное профессиональное образование: история, теория и практика*: монография. Москва, 2014.

References

1. Degterev V.A. *Integrativno-differencirovannyj podhod v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya specialistov social'noj sfery*: monografiya. Moskva, 2017.
2. Ivanova M.O. *Sistema nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya: metody i mehanizmy upravleniya*: monografiya. Moskva, 2021.
3. Kosyakin Yu.V. *Teoriya i praktika povysheniya `effektivnosti pedagogicheskoj deyatel'nosti* (dlya nachinayuschih prepodavatelej vysshej shkoly): uchebnoe posobie dlya nachinayuschih prepodavatelej vysshej shkoly. Moskva, 2009.
4. Mal'chukova N.N. *Osnovy nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya*: uchebnoe posobie. Moskva, 2023.
5. Markina N.Yu. *Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie: istoriya, teoriya i praktika*: monografiya. Moskva, 2014.

Статья поступила в редакцию 15.09.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-257-259

Gorobets D.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: gdv.80@mail.ru*

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A COMPONENT OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION. The article considers teacher training as a component of the system of continuing professional and pedagogical education, which allows practitioners to successfully form new competencies for the effective fulfillment of tasks within the framework of education and training of the younger generation at different levels of the education system while maintaining competitiveness in the labor market. Features of practical implementation of the professional development process in the system of continuing professional and pedagogical education are analyzed, which involves familiarizing practitioners with relevant, effective, innovative means, tools, methods and technologies of teaching and educating students with the prospect of their application in practice in professional activities to improve the quality of the educational process. The importance of professional development in the system of continuing professional and pedagogical education is indicated as an integral part of a comprehensive process aimed at the formation of a specialist who has all the necessary competencies for professional activity and meets the requirements for him in terms of knowledge, skills and abilities in accordance with the requirements of the law and local regulations.

Key words: **professional development, teachers, continuing education, continuing professional and pedagogical education, system of continuing education of practicing teachers**

Д.В. Горобец, *канд. пед. наук, доц., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) ФГАОУВО «Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского», г. Ялта, E-mail: gdv.80@mail.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассматривается повышение квалификации педагога как составляющая системы непрерывного профессионально-педагогического образования, позволяющая практикующим специалистам успешно формировать новые компетенции для эффективного выполнения поставленных задач в рамках воспитания и обучения подрастающего поколения на разных ступенях системы образования с сохранением конкурентоспособности на рынке труда. Проанализированы особенности практического осуществления процесса повышения квалификации в системе непрерывного профессионально-педагогического образования, предполагающего ознакомление практикующих специалистов с актуальными, эффективными, инновационными средствами, инструментами, методами и технологиями обучения и воспитания обучающихся с перспективой их применения на практике в профессиональной деятельности для повышения качества образовательного процесса. Обозначена значимость повышения квалификации в системе непрерывного профессионально-педагогического образования как неотъемлемой части комплексного процесса, направленного на формирование специалиста, обладающего всеми необходимыми для осуществления профессиональной деятельности компетенциями и соответствующего предъявляемым к нему требованиям.

Ключевые слова: **повышение квалификации, педагоги, непрерывное образование, непрерывное профессионально-педагогическое образование, система непрерывного образования практикующих педагогов**

На данный момент в отечественной системе образования преобладает концепция непрерывного образования. Это обусловлено тем, что в современных, постоянно изменяющихся условиях возникает потребность в том, чтобы обучаться постоянно, получая новые знания, умения и навыки, что трудно реализовать только посредством самостоятельной работы, без участия других субъектов образовательных процессов, таких как преподаватели и образовательные учреждения. Суть концепции сводится к следующему: обучение не завершается после окончания вуза как последней ступени отечественной системы образования, а продолжается в течение всей жизни, пока специалист осуществляет свою профессиональную деятельность, и на него возлагается обязательство по соответствию требованиям, предъявляемым к его профессии. Концепция непрерывного образования и ее внедрение, распространение обусловлено объективной потребностью, а именно тем, что условия окружающей среды постоянно изменяются, и к ним нужно адаптироваться. Это становится возможным только в том случае, если непрерывно получать новые знания, умения и навыки, чтобы успешно продолжать профессиональную деятельность, составляя достойную конкуренцию другим специалистам [1–5].

Вышеизложенное указывает на потребность в реализации комплексных и фундаментальных исследований в данном ключе. Так, целью данного исследования является освещение теории комплексного подхода к проблеме реализации повышения квалификации педагога как составляющей системы непрерывного профессионально-педагогического образования.

Основные задачи исследования видятся в следующем: анализ особенностей практического осуществления процесса повышения квалификации в системе непрерывного профессионально-педагогического образования.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в разработке теоретических положений, методических и научно-практических рекомендаций по развитию потенциала повышения квалификации в системе непрерывного профессионально-педагогического образования как эффективного инструмента, позволяющего специалисту совершенствоваться в выбранной сфере деятельности за счет получения новых знаний, умений и навыков без отрыва от работы. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о значимости непрерывного профессионально-педагогического образования. Практическая значимость состоит в направленности его результатов на совершенствование процесса повышения квалификации в системе непрерывного профессионально-педагогического образования.

Непрерывное образование в контексте профессионально-педагогического образования – это процесс непрерываемого во времени и пространстве процесса развития способностей, которые могут быть общими и специальными, то есть привязанными к профессиональной деятельности и потребностям (профессионально-познавательным, духовным) специалиста, занимающегося воспитанием и обучением детей на протяжении всей жизни. В современных реалиях применительно к отечественной системе образования концепция непрерывного образования основана и реализуется на всех ступенях образования, включая послевузовское профессиональное образование педагогов. Основной составляющей системы непрерывного профессионально-педагогического образования являются курсы повышения квалификации, обязательные для прохождения всеми педагогическими работниками, испытывающими потребность в поддержании высокого уровня профессионализма, получении новых знаний, умений и навыков для успешного выполнения поставленных перед ним задач в ходе воспитания и обучения подрастающего поколения на базе образовательных учреждений [1].

Система непрерывного профессионально-педагогического образования включает в себя совокупность форм, среди которых можно выделить, как уже было сказано ранее, курсы повышения квалификации, самообразование, участие в методической работе по воспитанию и обучению детей в системе дошкольного, начального образования, в средней, старшей, высшей школе. Повышение квалификации выступает в качестве неотъемлемой составляющей системы непрерывного профессионально-педагогического образования, так как прохождение таких курсов, с одной стороны, является требованием работодателя, с другой – представляется как самый удобный формат профессионального совершенствования без отрыва от трудовой деятельности.

Повышение квалификации для современного педагога – это возможность продолжать свое совершенствование в качестве профессионала даже после окончания обучения в вузе, что особенно ценно в современных реалиях, когда требования и условия осуществления профессиональной деятельности постоянно меняются. Ценность этого способа обновления и актуализации знаний в том, что он актуален для любого педагогического работника, заинтересованного в том, чтобы совершенствоваться как профессионалу:

– освоение инновационных и передовых методов и технологий обучения, воспитания детей, позволяющих повысить эффективность образовательного процесса и создать оптимальные условия для усвоения и закрепления учебного материала;

– овладение дополнительными навыками, дающими возможность на более качественном уровне выполнять поставленные в рамках профессиональной деятельности задачи по воспитанию и обучению детей в ходе их обучения в образовательном учреждении;

– ознакомление с инновациями. Педагогика как наука и направление практической деятельности по воспитанию и обучению детей активно развивается. Следствием этого процесса является возникновение инновационных технологий. Прохождение курсов повышения квалификации позволяет ознакомиться с такими технологиями, сформировать представление о них и начать применять в профессиональной деятельности;

– расширение возможностей саморазвития и самореализации. Профессиональное становление и развитие является одной из важнейших составляющих всестороннего развития личности. В этом контексте курсы повышения квалификации в системе непрерывного образования закрывают потребность педагога в самосовершенствовании в личностном и профессиональном плане [6].

В системе непрерывного профессионально-педагогического образования повышение квалификации, с одной стороны, является его неотъемлемой составляющей, с другой – имеет огромное значение для практикующих специалистов, занимающихся в рамках своей деятельности воспитанием и обучением детей, что находит свое выражение в следующем:

– проходя курсы повышения квалификации в рамках послевузовского профессионального образования, педагоги добиваются своего самосохранения как профессионалов, успешно преодолевают возможное отставание и остаются конкурентоспособными специалистами на рынке труда, минимизируют расхождение между актуальным на данный момент времени уровнем и новыми требованиями к профессиональной деятельности по обучению и воспитанию детей;

– курсы повышения квалификации в системе непрерывного послевузовского образования способствуют самореализации специалиста в профессиональной деятельности, удовлетворяют потребность в познании, получении новых знаний, умений и навыков, представляющих ценность в контексте повышения своей эффективности как специалиста при выполнении поставленных задач на занимаемой должности в образовательном учреждении и системе образования в целом;

– повышая уровень своей квалификации, педагоги достигают профессионального статуса, получают признание коллег, позиционируя себя как первоклассного специалиста в сфере педагогики, успешно разрешающего любые проблемные ситуации и реализующего возложенную на него государством и обществом миссию – формирование всесторонне развитой личности обучающегося [9].

Условия окружающей действительности в современных реалиях динамичны, постоянно изменяются и обусловливают потребность в том, чтобы приспосабливаться к ним – это актуально для многих сфер, и профессиональная

деятельность не является исключением. Педагогическая деятельность активно развивается, расширяется и дополняется, каждый день появляются новые методы, средства, технологии обучения и воспитания обучающихся. Чтобы соответствовать этим изменениям, педагогическим работникам нужно приобретать новые знания и навыки, повышать свою компетентность. Только такой подход поможет оставаться высококлассным специалистом в постоянно изменяющихся условиях. Система непрерывного профессионально-педагогического образования призвана помочь педагогическим работникам сохранить свою конкурентоспособность и развиваться в профессиональном плане, проходя курсы повышения квалификации [3].

Главная особенность системы непрерывного профессионально-педагогического образования заключается в том, что она неограничена временными рамками, то есть происходит на протяжении всей жизни и обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием таких условий, в которых педагогический работник сможет самостоятельно получать необходимые ему знания, умения и навыки для успешного выполнения профессиональных задач. В контексте системы непрерывного профессионально-педагогического образования в России одной из основных форм послевузовского профессионального образования применительно не только к педагогическим работникам, но и к специалистам из других областей, является повышение квалификации, реализуемое в формате прохождения курсов [2]. На данный момент система непрерывного профессионально-педагогического образования, осуществляемая в разных форматах, включая повышение квалификации педагогических работников, реализует несколько функций, среди которых можно выделить профессиональную, социальную и личностную:

Профессиональная функция. Ее суть сводится к тому, чтобы обеспечить развитие у педагогического работника компетенций и квалификаций, необходимых для успешного осуществления профессиональной деятельности по обучению и воспитанию детей, а также формирование новых профессиональных возможностей, увеличение его трудовой динамики и сохранение конкурентоспособности.

Социальная функция – дает возможность дополнить и наполнить содержательную часть процесса взаимодействия педагогического работника как субъекта образовательного процесса и члена общества с социумом, экономической сферой и государством посредством формирования представления о новых видах деятельности, освоения новых знаний, технологий, методов, приемов, средств осуществления профессиональной деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения. Результатом является повышение уровня общей грамотности педагогического работника.

Личностная функция делает возможным удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей педагогического работника, интересов, увлечений и находит свое выражение в повседневной жизни, в чем и заключается ее ценность [4].

Исходя из этого, становится понятным следующее: система непрерывного профессионально-педагогического образования, реализуемая на практике через повышение квалификации в форме курсов, является обязательным условием, без которого невозможно устойчивое и эффективное развитие человеческого капитала в лице подрастающего поколения, страны в социальном и экономическом планах, ориентированных на долгосрочную перспективу. Система непрерывного профессионально-педагогического образования в современных реалиях обеспечивает доступ к непрерывному профессиональному развитию педагогических работников. Проходя курсы повышения квалификации, они получают новый индивидуальный и профессиональный опыт, что позволяет эффективнее справляться с поставленными задачами [1]. В системе непрерывного профессионально-педагогического образования повышение квалификации педагогических работников принято делить на три вида:

– краткосрочное прохождение курса повышения квалификации педагогическим работником занимает в среднем 72 часа. В течение этого периода специалист погружается в процесс изучения нового материала, получая на выходе новые знания, умения и навыки, необходимые для более эффективного осуществления профессиональной деятельности по обучению и воспитанию подрастающего поколения;

– семинары, в основе которых лежит конкретная проблема, имеющая отношение к профессиональной деятельности, или привязанные к определенной теме, являющейся актуальной для специалистов определенного профиля, занимающихся обучением и воспитанием детей в рамках своей работы. Прохождение курсов повышения квалификации в таком формате позволяет за относительно небольшой промежуток времени приобрести новые знания, умения и навыки, чтобы эффективно осуществлять профессиональную деятельность в новых условиях;

– длительное обучение. Предполагает углубленное изучение актуальных на данный момент времени проблем в строго обозначенном направлении деятельности педагогического работника, основной целевой задачей является обновление знаний или подготовка к успешному осуществлению новых профессиональных функций, возложенных на конкретного специалиста, работающего с детьми [5].

Таким образом, можно сделать выводы о том, что повышение квалификации как составляющая часть системы непрерывного профессионально-педагогического образования на практике реализуется в трех форматах: курсы, семинары, самообразование. В большинстве случаев педагогические работники отдают свое предпочтение курсам, так как данный формат сочетает в себе удобство, простоту и эффективность, а также не предполагает отрыва от профессиональной деятельности. Повышение квалификации как составляющая часть системы непрерывного профессионально-педагогического образования позволяет педагогическим работникам получать новые знания, умения и навыки, знакомиться и применять на практике передовые технологии, методы и средства для повышения эффективности образовательного процесса. Повышение квалификации как составляющая часть системы непрерывного профессионально-педагогического образования дает педагогическому работнику возможность сохранять свою конкурентоспособность, соответствовать актуальным требованиям, предъявляемым к его профессии, быстро адаптироваться к новым условиям осуществления профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Гончаренко Т.В. *Педагогические основы системы непрерывного многоуровневого профессионального образования*: монография. Москва, 2013.
2. Иманова А. *Дистанционное обучение в системе повышения квалификации педагогов.* Москва, 2019.
3. Лапина Е.В. *Ценностно-смысловая направленность повышения квалификации педагогов*: монография. Москва, 2018.
4. Лапковская С.А. *Повышение квалификации педагогов-воспитателей: конструктивно-развивающий потенциал среды профессионального общения*: монография. Москва, 2012.
5. Майданкина Н.Ю. *Актуализация потенциала для непрерывного образования педагога*: практико-ориентированная монография. Москва, 2019.

References

1. Goncharenko T.V. *Pedagogicheskie osnovy sistemy nepreryvnogo mnogourovnevogo professional'nogo obrazovaniya*: monografiya. Moskva, 2013.
2. Imanova A. *Distancionnoe obuchenie v sisteme povysheniya kvalifikacii pedagogov.* Moskva, 2019.
3. Lapina E.V. *Cennostno-smyslovaya napravlennost' povysheniya kvalifikacii pedagogov*: monografiya. Moskva, 2018.
4. Lapkovskaya S.A. *Povyshenie kvalifikacii pedagogov-vospitatelej: konstruktivno-razvivayuschij potencial sredy professional'nogo obscheniya*: monografiya. Moskva, 2012.
5. Majdankina N.Yu. *Aktualizaciya potenciala dlya nepreryvnogo obrazovaniya pedagoga*: praktiko-orientirovannaya monografiya. Moskva, 2019.

Статья поступила в редакцию 15.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-259-264

Gracheva O.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: oagra@hotmail.com*
Maslova I.B., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head of Department of Russian as a Foreign Language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: Irinamaslova0906@yandex.ru*
Kitanina E.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of General and Russian Linguistics, State Russian Language Institute n.a. A.S. Pushkin; Professor, Department of Russian Language as a Foreign Language, Institute of International Educational Programs, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: ella_kitanina@mail.ru*

LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS OF EFFECTIVE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE. The article offers recommendations necessary for teachers to teach Russian as a foreign language, identifies the specifics of the Russian language, manifested at all its levels, talks about the important role of linguodidactics, linguistic achievements of which contribute to the development of Russian studies and the methodology of the Russian language teaching. The results

of the analysis of linguistic facts presented in the article prove that linguistic units of one level, performing their function, can attract linguistic means of other levels to achieve it. Among the four types of speech activity at all stages of learning, the authors note the importance of reading as a way of immersing the student in the world of language and influencing his consciousness both formally and meaningfully. Russian as a foreign language is taught step-by-step, starting from the zero level, explains what the passport of the Russian verb is, emphasizes the need to use the table of inflections as a tool for the development of receptive and productive types of speech activity among students, the formation of necessary skills and abilities. Independent work of foreign students with the grammatical realities of the Russian language is important and significant, because it is the weighty foundation on which the building of knowledge and learning is built.

Key words: **linguodidactics, language levels, types of speech activity, passport of Russian verb, verbal valence**

***О.А. Грачева**, канд. филол. наук, доц., Институт международных образовательных программ, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: oagra@hotmail.com*
***И.Б. Маслова**, канд. филол. наук, доц., зав. каф. русского языка как иностранного Института международных образовательных программ, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: Irinamaslova0906@yandex.ru*
***Э.А. Китанина**, д-р филол. наук, доц., зав. каф. общего и русского языкознания ФГБОУ ВО «Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина», проф. Института международных образовательных программ, ФГБОУ ВО «Московский государственный лингвистический университет», г. Москва, E-mail: ella_kitanina@mail.ru*

ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

В статье предлагаются рекомендации, необходимые преподавателям по обучению русскому языку как иностранному, выявляется специфика русского языка, проявляемая на всех его уровнях, говорится о важной роли лингводидактики, лингвистические достижения которой способствуют развитию русистики и методики РКИ. Результаты анализа языковых фактов, приводимые в статье, доказывают, что языковые единицы одного уровня, выполняя свою функцию, для её достижения могут привлекать языковые средства других уровней. Среди четырёх видов речевой деятельности на всех этапах обучения авторами отмечается значимость чтения как способа погружения обучающегося в мир языка и воздействия на его сознание как формально, так и содержательно. В статье даётся пошаговая методика обучения русскому языку как иностранному, начиная с нулевого уровня, объясняется, что такое паспорт русского глагола, подчеркивается необходимость использования таблицы флексий как инструмента для развития у обучающихся рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, формирования у них необходимых навыков и умений. Самостоятельная работа иностранных обучающихся с грамматическими реалиями русского языка важна и значима, ибо является тем весомым фундаментом, на котором строится здание познания и обучения.

Ключевые слова: **лингводидактика, уровни языка, виды речевой деятельности, паспорт русского глагола, глагольная валентность**

Актуальность данного исследования заключается в интенсивно меняющихся вызовах, тенденциях, продиктованных временем, и, как следствие, в появлении новых реалий, в которых происходит как обучение РКИ, так и перестройка сферы образования в целом. Сегодня поменялись запросы на знания, умения и навыки, которыми должны обладать не только студенты, будущие специалисты в какой-либо профессиональной сфере, но и ученики средних образовательных учреждений, например, дети трудовых мигрантов, вынужденных билингвов, тоже изучающих русский язык как иностранный. Кроме того, со временем методика преподавания РКИ стала опираться на относительно новые понятия, такие как *языковая личность, языковая картина мира, когнитивный тип учащегося, стратегия обучения и усвоения* и др. В сфере российского образования при обучении молодых специалистов происходят изменения в связи с появлением нового стратегического партнёрства, укрепления связей с дружественными зарубежными государствами. Всё это повышает значимость новых методических разработок для эффективного обучения РКИ.

Как показывает обращение к научным работам последнего десятилетия, немаловажную роль в погружении в учебный процесс играет не только социокультурная адаптация, но и академическая [1, с. 201]. «Решение проблем, связанных с адаптацией студентов-иностранцев, повышает престиж учебных заведений и, как следствие, престиж России за рубежом» [2, с. 683–684]. Но на первый план выходят проблемы обучения, коммуникации в рамках обучения РКИ. Интерес вызывает позиция коммуникативной компетентности в диаде «учитель – ученик», в преподавании РКИ – это преподаватель-русист и обучающийся. В трудах В.А. Масловой русский язык рассматривается в аспекте кодов лингвокультурологии, так как «лингвокультурные коды формируют картину мира и занимают центральное место в национальном культурном пространстве, в то же время являясь средством структурирования культурного знания» [3, с. 33]. Ю.В. Солженкина, рассматривая язык научной коммуникации, такой необходимый обучающимся, затрагивает проблему вариативности лингвистических терминов и их значений [4]. Немало написано работ о формировании умений самостоятельной работы при смешанном обучении русскому языку как иностранному [5]. При многообразии мнений и подходов к обучению РКИ остаётся область, недостаточно разработанная учёными – устранение недостатков в работе преподавателя-русиста, касающихся подготовки материала изучения, оценочных средств; речевой деятельности преподающего и обучающегося; эффективного постижения терминолексики. В настоящее время выработаны лишь самые общие рекомендации, не восполняющие вышеперечисленные лакуны в обучении РКИ в соответствии с новейшими реалиями.

Цель нашего исследования заключается в выявлении лингводидактических основ эффективного обучения русскому языку как иностранному и в разработке пошаговой методики обучения русскому языку как иностранному, начиная с нулевого уровня.

Цель исследования обусловила необходимость решения следующих задач:

– установить типовые ошибки обучающихся на разных ступенях образования;

– проанализировать трудности, с которыми сталкиваются обучающиеся;

– выявить закономерности в освоении материала и причины, влияющие на возникновение того или иного типа ошибок;

– проанализировать учебники по обучению русскому языку как иностранному;

– разработать методику, направленную на формирование видов речевой деятельности, особенно чтения.

В ходе исследования авторами использовались следующие методы: метод наблюдения, описательный метод, метод сравнительно-сопоставительного анализа – для определения и анализа трудностей обучающихся.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые были рассмотрены следующие научно-методические положения:

– конкретизированы трудности обучающихся при изучении русского языка как иностранного в связи с новыми реалиями;

– предложены методические рекомендации по преодолению возникновения комплекса ошибок при изучении русского языка иностранной аудиторией;

– предложена пошаговая методика обучения русскому языку как иностранному, начиная с нулевого уровня;

– разработан паспорт русского глагола.

Теоретическая значимость данной статьи заключается в следующем: 1) рассмотрен ряд актуальных проблем теории и практики преподавания РКИ, важных как для практики преподавания иностранных языков вообще, так и для методики РКИ в частности; разработаны теоретические основы лингводидактического подхода и его применение в методике преподавания РКИ.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты внедрены в практику преподавания РКИ, а также могут использоваться при разработке учебных пособий, программ и учебников для обучения РКИ, в лекционных и практических курсах в системе российского и зарубежного образования.

Ни у кого не вызывает сомнений утверждение о русском языке как о сложной языковой системе и о невозможности овладения данным языком в полной мере. Желающих изучить русский язык страшат многочисленные языковые трудности, которые у них возникают в процессе учёбы. Известно, что русский язык – это флективный язык, то есть обладающий разветвлённой системой флексий существительных, прилагательных, глаголов, местоимений и числительных. Но если обучающему русскому языку как иностранному помочь обучающимся постичь логику построения, взаимодействия и взаимообусловленности языковых единиц всех уровней, раскрыть механизм предсказуемой сочетаемости данных единиц между собой, указать на корреляцию плана выражения и плана содержания морфем друг с другом, то обучение русскому языку как иностранному будет успешным, знания обучающихся прочными, перенос навыков и умений на новый материал состоявшимся. Говоря о языковых технологиях интенсификации в обучении русскому языку как иностранному, нельзя не отметить «приём утрированного подчёркивания корреляции значения и формы, то есть демонстрацию постоянного соотнесения означаемого и означающего языковых единиц» [6, с. 44–45]. Нельзя забывать и о том, что «современное образовательное пространство представляет собой форму трансляции социального и культурного опыта от по-

коления к поколению на уровне, превышающем естественный, неосуществимый без специально организованных процессов обучения и воспитания» [7, с. 56].

Обучение русскому языку как иностранному как цель предполагает обучение лексике и грамматике, всем четырём видам речевой деятельности – *рецептивным*: аудированию, чтению; *продуктивным*: говорению, письму. На каждом этапе обучения в приоритете оказывается тот или иной аспект при одномоментном процессе ведения всех аспектов. Ослабление или усиление внимания на те или иные виды речевой деятельности зависит от этапа обучения. Так, например, когда иностранные обучающиеся приступают к изучению русского языка, то во главу угла ставится письмо в виде перевода печатных букв в словах в скоропись, ибо от обучающихся требуется уход от латиницы, привыкание к иной, кириллической, графике, связывание этой графики с новым звуковым комплексом. Далее значительный вес приобретает грамматика: знакомство с частями речи и их ролью в функционировании предложения; вопросно-ответный механизм порождения речи, тесно связанный с тема-ремным оформлением высказывания. Далее необходимо более пристально обратить внимание на лексику, которую следует расширить за счёт синонимических (изофункциональных) рядов, антонимов, фразеологизмов и упорядочить. Следует отметить, что из всех аспектов обучения, на наш взгляд, доминирующим должно быть чтение.

Конечно, поиск методики, методов, технологий, которые позволили бы иностранным учащимся добиться приблизительно такого же владения русским языком, какое есть у носителя русского языка, всегда присутствует в работе преподавателя-русиста. Последний старается дать иностранным обучающимся и фоновые знания, поскольку они важны в понимании лексического значения, семантики, прагматики и этимологии слова, смысла, прецедентности текста. Главное – это 1) видение преподавателем русского языка как иностранного своего предмета глазами иностранного обучающегося, 2) понимание трудностей, которые испытывают иностранные обучающиеся при овладении языка, 3) предотвращение провоцирования на ошибки некорректной презентацией материала, 4) изыскание приёмов, которые помогли бы сформировать у обучающихся достаточную языковую базу, языковое чутьё. Понятно, что при общих положениях методики РКИ технологии обучения будут разниться в зависимости от родного языка иностранного обучающегося и его возраста. Обучение – процесс творческий; поиск инноваций – безграничный; методика – одновременно наука и искусство. Некоторые рекомендации по обучению русскому языку как иностранному были бы полезны преподавателям этой дисциплины. Поскольку в нашу жизнь стремительно вошли компьютерные технологии, компрессируя время и сокращая расстояния, необходимо подчеркнуть важность и необходимость их задействования при обучении русскому языку как иностранному, ибо они оказались крайне полезными и эффективными в обсуждаемой области применения. В качестве входного тестирования, определяющего степень профессиональной подготовленности к работе в иностранной аудитории, преподавателям русского языка как иностранного предлагаем обратить самое пристальное внимание на 20 вопросов и ответить на них, поскольку они являются ключевыми в методике преподавания русского языка как иностранного.

1. Нужно ли преподавателю русского языка как иностранного (РКИ) знакомиться с культурой и языком обучающегося?
2. Как называется наука, описывающая языковые факты с точки зрения преподавания языка как иностранного?
3. В каких группах слов целесообразнее всего предъявлять обучающимся существительные?
4. Какую важную тетрадь преподаватель должен вести вместе с обучающимся?
5. Что следует давать обучающимся в скобках, поясняя комплексную характеристику паспорта глагола?
6. С помощью каких технологий можно добиться автоматизации навыков у обучающихся?
7. Чем характеризуется флексия в русском языке?
8. Какому виду речевой деятельности отдаётся предпочтение на всех этапах обучения?
9. По какому принципу строится предложение, текст в русском языке?
10. Почему в преподавании РКИ глаголу уделяется особое внимание?
11. К какой таблице должны обращаться обучающиеся после определения вопроса, требуемого глаголом?
12. Что такое вопрос для обучающегося?
13. Для чего нужна паспортизация глаголов?
14. Какая группа среди глаголов характеризуется своеобразием грамматики и словообразования?
15. Какой падеж предлагается обучающимся изучать в первую очередь?
16. Какова основная единица обучения в РКИ?
17. Какие 2–3 категории существительных необходимо знать иностранному обучающемуся, чтобы по таблице окончаний прилагательных и существительных найти правильную флексию?
18. При презентации обучающимся нового слова предпочтение отдаётся переводу их на родной язык или толкованию в контексте?
19. Скольким русским интонационным конструкциям следует обучать?
20. Изучение какой глагольной категории вызывает у учащихся многочисленные ошибки?

Любой преподаватель-русист, обучающий аудиторию, для которой русский язык является иностранным, постоянно совершенствуя свою методику, интересуясь новейшими достижениями в данной области, ищет способы корректного предъявления иностранной аудитории языкового материала. Эти способы помогли бы снять многочисленные трудности, с которыми обучающиеся сталкиваются при знакомстве с языковыми особенностями русского языка, и тем самым минимизировать количество совершаемых ими ошибок, привить своим ученикам так называемое «чувство языка». Кроме того, иностранные обучающиеся в первую очередь изучают русский язык, чтобы получить на этом языке профессиональные знания по выбранной специальности. Следовательно, неоспорима важность и необходимость заниматься и языком специальности, который имеет в каждом конкретном случае свои языковые особенности, что влечёт за собой разработку и написание специальных пособий, а также непосредственное участие в этом предметников, специалистов по образовательному профилю. Если русисты компетентны в парадигматике, синтагматике, словообразовании языковых единиц, то в ведении предметников имеется сам содержательный контент предложений, текстов.

Специфика русского языка пронизывает все его уровни. Иностранные обучающиеся прежде всего знакомятся с новыми качественными и количественными характеристиками звуков (частотой основного тона, интенсивностью, длительностью), познают кириллическую графику букв и новую связь графики букв с произношением звуков, осмысливают другую систему устройства фонем (в русском языке это гласные переднего, среднего, заднего рядов, верхнего, среднего, нижнего подъёмов; согласные звонкие и глухие, твёрдые и мягкие), осваивают слоговой способ чтения слов. Английский язык, которым в большинстве случаев владеют иностранные обучающиеся, может на первых порах сослужить им хорошую службу. Несмотря на то, что звуки родного языка могут быть «ложными друзьями» русского языка, тем не менее они могут принимать участие в звуковой адаптации обучающихся. Новым для обучающихся оказываются понятия подвижного ударения, ритмических моделей слов, мелодики синтагм.

Немалую трудность представляет для иностранных обучающихся состав русского слова, его многочисленные морфемы, каждая из которых выполняет определённую функцию – словообразовательную или словоизменительную. Особенностью словоизменительных морфем является выявление их только в противопоставлении другим членам их парадигмы, а словообразовательные морфемы характеризуются семантическим своеобразием, сложностью взаимодействия с другими лексическими значениями, заключёнными в составе слова. Морфемы в русском языке соединены на основе фузии, что вызывает чередования на стыках морфем, как гласных, так и согласных. Однако эти чередования регулярны и могут быть предсказуемы, на что преподаватель-русист должен обратить внимание иностранных обучающихся: «чем более предсказуемы чередования в глаголах, тем меньшее число пучков граммем в парадигме они маркируют, чем менее предсказуемы чередования, тем большее количество пучков граммем в парадигме они интенсифицируют…» [8, с. 153]. Обилие и функциональная загруженность русских флексий, когда одна языковая форма одномоментно выражает совокупность граммем (асимметричность означаемого и означающего русских флексий, а также явления флексийной омонимии, изофункциональности и полифункциональности – отличительная черта русской грамматики) приводят иностранных обучающихся в отчаяние. Для выражения другого пучка граммем необходима замена флексии. Такая лингвистическая процедура вызывает у обучающихся русскому языку большие затруднения, поэтому преподаватель-русист обязан системно упорядочить данный материал и буквально дать в руки иностранным обучающимся надёжный инструмент для ориентирования в русской грамматике, при этом необходимо с большой с осторожностью привлекать английские грамматические реалии для объяснения русских.

Одной из аксиом методики преподавания РКИ является обучение на синтаксической основе, то есть обучающиеся должны понимать, каков принцип связи между словами в предложении, познать подвижную и инверсионную природу порядка слов, которая строится в русском языке на тема-ремном алгоритме. Объяснять подобное языковое своеобразие призвана лингводидактика – наука, которая описывает языковые факты с точки зрения преподавания языка как иностранного и которая является неотъемлемой частью учебного процесса.

Успех процесса обучения иностранных учащихся русскому языку зависит от того, насколько лингводидактика способна отвечать требованиям обучения. Вопрос обучающегося: «ПОЧЕМУ это в языке так или иначе?» не должен остаться без ответа, а потому лингводидактик может и должен заниматься лингвистическими изысканиями и вносить свой клад в русистику. Известно, что «лингводидактика относится к самому сложному аспекту русского языка. Преподаватель-русист как ответственная языковая личность тщательно отбирает дидактический материал, продумывая каждый этап урока, помня о том, что его речь, во-первых, должна быть понятной студентам; во-вторых, она должна представлять собой адаптированный для иностранной аудитории эталон» [9, с. 77].

Нужды методического характера стимулируют лингвистическое изучение многих языковых вопросов, таких как определение рода существительных с нулевым флексийным морфом, условия выбора флексийных алломорфов прилагательных мужского рода, единственного числа, именительного-винительного неодушевлённого падежа и другие, то есть все те, по поводу которых у обучающихся русскому языку есть недопонимание и вопросы, на которые у русистики

нет ответов на данном уровне развития. Иностранные учащиеся болезненно воспринимают исключения в языке, поэтому лингводидактику нужно дойти до причин «сбоя» и доступно объяснить обучающимся, почему язык вынужден прибегнуть к данной форме. Для этого за ответом ему следует обратиться к другим уровням языка. Именно лингводидактик, будучи как теоретиком, так и практиком, помогает обучающимся свободно ориентироваться в русской грамматике. Думается: чтобы эту грамматику корректно представить, преподавателю русского языка имеет смысл в общем ознакомиться с грамматикой родного языка обучающегося, взять на вооружение запас лингвистической терминолексики.

Итак, цель обучения – сформировать у иностранных учащихся «чувство языка», заложить прочную языковую базу по четырём видам речевой деятельности: аудирование, чтение, говорение, письмо – развить навыки и умения языковых компетентностей. Именно обильное чтение для улучшения письма в плане правильного оформления своих мыслей находится в приоритете. Неполные предложения, невербальные средства при говорении помогают говорящему быть понятым, тогда как письмо должно быть оформлено грамматически и лексически по канонам кодифицированного русского литературного языка. Без чтения добиться этого не представляется возможным, ибо только благодаря письменному тексту происходит погружение иностранного обучающегося в мир языка, насыщает его сознание и формально, и содержательно. Читая, иностранный обучающийся знакомится с лексикой, со структурой предложения и текста, приобретает фоновые знания. Не будет чтения – не будет абсолютного аудирования, интересного говорения, достойного письма.

Вопрос КАК? тесно связан с технологиями обучения. Преподавание русского языка как иностранного предполагает два аспекта: 1) великолепное знание системы языка, его уровней, функционирования его единиц; 2) мастерство, творческий подход к своей профессии. Если быть внимательным к русскому языку, то он непременно откроет свои тайны.

Обучение начинается со знакомства с русской азбукой. В РКИ её преподавание строится по-другому, нежели в методике русского языка как родного. Следует разделить в азбуке гласные и согласные и выстроить их определённым образом: гласные – **а-я, о-ё, у-ю, э-е, ы-и;** согласные – **б-п, в-ф, д-т, з-с, ж-ш, г-к, м, р, л, н, й, х, ч, ц, щ,** демонстрирующие признак глухости-звонкости, а также согласные распределяются по признаку твёрдости-мягкости. Затем должно быть соединение каждого согласного с каждым гласным -СГ, например, ра-ря, ро-рё, ру-рю, рэ-ре, ры-ри, чтение незнакомых слов, написание фонетических диктантов, изучение ритмических моделей (ударный слог должен произноситься чётко с определённой частотой основного тона, определённой длительностью и определённой интенсивностью по сравнению с первыми, вторыми предударными и заударными слогами). Даже при правильной артикуляции иностранными обучающимися русских звуков, но неправильном интонировании смысл высказывания искажается. Вот почему важна работа над интонацией высказываний и синтагм (в РКИ следует обучать пяти интонационным конструкциям).

Вводятся слова-существительные (одушевлённые и неодушевлённые), объединённые тематически: семья, квартира, продукты, одежда и обувь, транспорт, природа, времена года и т. д. Тут же обращается внимание учащегося на форманты оформления рода, а затем и множественного числа. Целесообразно вести с ними тетрадь со словами и картинками.

Важным постулатом методики преподавания РКИ является реализация понятых учащимися языковых единиц в речи, то есть на коммуникативной основе – уровне предложения. Чтобы учащийся заговорил, ему необходим глагол, на активное овладение которым тратится большое количество времени, на который в РКИ обращается особое внимание [2]. Вместе с иностранными учащимися ведётся так называемая глагольная тетрадь, куда заносятся глаголы несовершенного и совершенного вида с управлением, то есть с вопросами, которых требует тот или иной глагол (вопросы являются своего рода конкретизаторами грамматического поля), приводится вся словоизменительная парадигма с указанием типа спряжения, а впоследствии – и формы полных и кратких причастий, деепричастий, синтагматика глагола, т. е. его сочетательная способность с определёнными словами. Здесь же в целях расширения словаря учащегося даётся словообразовательное гнездо данного глагола. Работа с глаголом тщательная, последовательная, ибо глагол является основой предикации и обладает сложными грамматическими категориями, как то: временем, наклонением, видом, залогом, возвратностью и так далее. Глагольная тетрадь заполняется по мере прохождения тем. На выходе должен быть сделан паспорт глагола. С самого начала надо приучать иностранных обучающихся к системной работе над упорядочиванием словоформ, пониманию, что у глаголов несовершенного вида имеется три времени, а у глаголов совершенного вида – два, что глаголы несовершенного вида содержат в себе идею «участия в процессе» без указания на достижение результативности, чем отличается глагол совершенного вида. Следует отметить, что вид – такая категория глагола, которая вызывает у учащихся даже этапа В2 многочисленные ошибки, поэтому работе над видом следует уделять большое внимание. Парадигматический аспект описания определённого глагола предполагает все формы времён несовершенного и совершенного вида, формы повелительного наклонения единственного и множественного числа обоих видов, формы условного (сослагательного) наклонения обоих видов, все возможные формы причастий и деепричастий обоих видов. Если для пассивного владения русским языком обучающемуся нужно только узнавать в устных и письменных текстах причастия по суффиксам -**ущ/-ющ, -ащ/-ящ, -вш/-ш, -ем(-ом)/-им, -анн/(-е)нн, -т** и понимать значение формы, то для активного владения обучающийся должен овладеть кухней образования причастий, для чего необходимо знать вид и переходность/непереходность глагола. Так, глаголы несовершенного .вида переходные *(читать)* имеют 3 формы причастий: действительные настоящего и прошедшего времени – *читающий, читавший* – и страдательное настоящего времени – *читаемый;* глаголы совершенного вида переходные (*прочитать*) имеют 2 формы причастий: действительное прошедшего времени – *прочитавший* – и страдательное прошедшего времени – *прочитанный;* глаголы несовершенного вида непереходные *(работать)* имеют 2 формы причастий: действительное настоящего времени – *работающий* – и действительное прошедшего времени – *работавший;* глаголы совершенного вида непереходные (вернуться) имеют одну форму причастия: действительное причастие прошедшего времени – вернувшийся. Причастия – прерогатива письменной формы языка. Их обилие – в научных текстах, в текстах художественной литературы. При написании своего выступления к презентации на научную тему, сочинения обучающийся обязан использовать причастия как экономную форму выражения дополнительной информации. В устной форме высказывания обучающемуся следует делать трансформации причастных оборотов на обороты со словом *который*, где также есть определённые правила функционирования, а именно – род и число слова *который* заимствуется у существительного, к которому это причастие относится, замещая его при этом, а его падеж зависит от управления глагола и конструкции, в которой находится. Например: Ему нравится медицина, котор*ую* **о**н изучает с удовольствием. Или: Ко мне пришли друзья, котор*ых* я пригласила на день рождения. В результате постоянной работы с причастиями и их трансформациями будут сняты трудности у обучающихся в понимании текстов, а речь обучающихся будет куда более богатой.

В парадигматический аспект включаются и деепричастия несовершенного и совершенного вида соответственно с суффиксами -**а/-я; -в/вши**(сь). Деепричастия также являются экономным средством выражения информации, дополняющей главную. Особенность деепричастий заключается в наличии одного и того же субъекта, выполняющего как основное действие, так и дополнительное, причём деепричастиями несовершенного вида производится действие, параллельное главному (*Я завтракал, просматривая сообщения по телефону*), а деепричастиями совершенного вида осуществляется действие, предшествующее по времени главному (*Услышав звонок, ученики быстро начали собирать ранцы*). Для активного владения деепричастиями обучающимся мало узнавать их в тексте и понимать значение деепричастного оборота, они также нуждаются в трансформациях, в переводе в придаточные предложения разного типа, как-то: времени (*После того как ученики услышали звонок, они быстро начали собирать ранцы),* причины, цели, условия, уступки.

Синтагматический аспект «паспорта» глагола предполагает наличие максимального количества вопросов, вовлечённых в поле функционирования определённого глагола. Каждый вопрос «обрастает» конкретными словарными реализациями. Например: спешить-поспешить 1) куда? (домой, в школу, на работу), 2) к кому?/к чему? (к другу, к началу урока), 3) + инфинитив (делать добро), 4) как? (очень, напрасно, зря), 5) с чем? (с покупкой машины).

Словообразовательный аспект также включён в паспорт глагола. Уже на ранних этапах обучения необходима работа с морфемным составом слов и с образованием новых (производных) слов от мотивирующей основы с помощью словообразовательных аффиксов. Например, глагол *работать,* являясь вершиной словообразовательного гнезда, должен дать словообразовательную «поросль» в виде слов: *работа, безработица, безработный, работник, работница, рабочий*, *зарабатывать-заработать.* Для обучающихся, для которых русский язык иностранный, важны лишь наиболее часто употребляемые слова, понимание того, как при неизменности основного значения слова в него с помощью определённых формантов привносятся новые значения, накладываясь на уже имеющиеся В нашем случае с глаголом *спешить – поспешить* обучающимся следует дать для расширения словарного запаса и понимания словообразовательных процессов в русском языке слова спешка, неспешно, наспех, поспешность.

Предоставленные обучающимся лексико-грамматические единицы необходимо продемонстрировать в функционировании. Это функциональный аспект паспорта глагола. Для этого даются контексты, наиболее употребимые носителями языка. Например: 1. *Если сейчас не поспешить купить смартфон, то потом он подорожает.* 2. *Я Вам не советую спешить с ответом*. 3. *К чему вся эта спешка*? 4. *Писатель спешил закончить рассказ к Новому году, так как в издательстве с нетерпением ждали его рукопись*. 5. *Мои часы спешат на 5 минут.* Чтобы активизировать данный глагол в речи, обучающемуся предлагается ответить на вопросы: 1. *Вы спешите утром, когда собираетесь в школу, в университет, на работу*? 2. *Как Вы думаете, в каких случаях нужно спешить, а в каких нет*? Если есть к данному глаголу фразеологизмы, устойчивые выражения, пословицы/поговорки, их также следует» прикрепить» к паспорту глагола. Например:1. *Поспешишь – людей насмешишь*. 2. *И жить торопится, и чувствовать спешит.* Обучающемуся следует рекомендовать запоминать предложения и словосочетания, поскольку в таком готовом виде они используются всем обществом.

Работа над паспортом глагола кропотливая, занимающая много времени, однако результаты не замедлят себя ждать: лексика и грамматика будут прочно усвоены обучающимися.

Подобная глагольная тетрадь была создана относительно глаголов математики с той лишь разницей, что в парадигматике наличествуют только те глагольные формы, которые функционально значимы для математики. Если русисты компетентны в системе образования определённых словоформ, то научные контексты – это прерогатива предметников. Например: *пересекаться – пересечься* 1. *Линии пересекаются в точке А*. 2. *Прямая пересеклась с плоскостью в некоторой точке*. 3. *Параллельные прямые не пересекутся ни в одной точке*. 4. *Пересечение этих поверхностей происходит по некоторой линии*. В предложениях приводятся разные словоформы данного глагола и однокоренные слова с тем, чтобы обучающиеся уясняли, что они представляют собой не разные слова.

В глагольной тетради по языку физики мы пошли ещё дальше, а именно наглядно иллюстрируя грамматический аспект глаголов: активные и пассивные конструкции, действительные и страдательные причастия с трансформациями в обороты со словом *который,* деепричастия несовершенного и совершенного вида с трансформациями в придаточные предложения.

Поскольку обучающиеся получают на русском языке разные специальности, постольку преподавателю рекомендуется создавать такие паспорта глаголов по языку разных специальностей. Несмотря на то, что это русский язык, однако в подсистемах языка специальностей он разнится с лексической, грамматической, словообразовательной точек зрения, а также в функционировании.

Среди глаголов особое место занимают глаголы движения, которых насчитывается 14 пар и которые характеризуются своеобразием как грамматики, так и словообразования. Это не видовые пары, поскольку все они несовершенного вида. Их отличие состоит в обозначении характера направления: конкретные глаголы движения типа *идти* связаны с однонаправленностью движения, а глагол *ходить*, действие которого повторяется, предполагает движение в разные стороны. К глаголам движения присоединяются пространственные префиксы: *по-, при-, у-, в(о), вы-, под-, от-, до-, обо-, за-, про-, пере-*, которые переводят конкретные глаголы в разряд глаголов совершенного вида. Иностранным учащимся следует активно овладеть восьмью парами: идти – ходить, ехать – ездить, лететь – летать, бежать – бегать, плыть – плавать, нести – носить, везти – возить, вести – водить и производными от них глаголами с приставками. Поскольку понимание приставочных глаголов движения усваивается наглядно, их следует презентовать графически. Определённый глагол обладает определённой валентностью, а потому обучающимся для конструирования фразы нужно знать, какой падеж употребляется после данного глагола, а также какой род и число будут у изменяемого существительного. Здесь на помощь приходит таблица окончаний прилагательных и существительных, которую можно сравнить с географической картой, нотами, дорожными знаками. Она существенно помогает учащимся не растеряться среди обилия окончаний и «по адресу» «попасть» именно в ту «квартиру», в какую нужно.

Будучи флективным, русский язык изобилует окончаниями, приводящими учащихся в отчаяние. Однако флексии, имеющие план выражения и план содержания, представляют собой логически стройную систему, с которой уже на раннем этапе обучения русскому языку как иностранному следует знакомить учащихся, показывая им место вновь встречаемой флексии (окончания) в таблице окончаний прилагательных и существительных. Тем самым учащиеся получают в руки инструмент для развития своих рецептивных и продуктивных видов речевой деятельности, формирования своих навыков и умений, это способствует заложению у них прочных основ грамматики и облегчает учебный процесс всем его участникам**.**

Таблица представляет собой матрицу, состоящую из осей: падежной и родо-числовой. Падежи даются по вертикали в традиционном порядке с вопросами (думается, что называть падежи числами некорректно, поскольку в названии падежей уже заключено их назначение). Каждый падеж, помимо основного значения (И. – субъекта, Р. – приименной, Д. – адресата, В. – объекта и направления, Т. – совместности, П. – места и объекта мысли), имеет и дополнительные значения, которые группируются вокруг конкретного падежа и фиксируются обучающимися. Здесь же даётся изменение по падежам личных местоимений-существительных и возвратное местоимение *себя* По горизонтали – названия м. р., ж. р., ср. р., мн. ч. В точках пересечения этих координат находятся флексии прилагательных и существительных., которые выполняют одну функцию – служат выражению одних грамматических значений, поэтому изучать и преподавать подобные функциональные комплексы, к которым применим термин «согласованные флексийные морфы», следует в синтагматическом аспекте, в качестве роли надёжного средства выражения и узнавания грамматического содержания (пучка граммем) наряду с соотносимыми с ними флексийными морфами существительных. При опущении прилагательного возрастает опасность появления омонимичности и полифункциональности флексийных морфов существительных. Целостность данного блока предполагает и некоторую их фонематическую (звуковую) близость. Думается, обращение внимания обучающихся на устройство предложно-падежной системы и обучение их пользованию данной таблицей повысит эффективность обучения.

Языковые игры на занятиях русского языка как иностранного наглядно показывают суть языкового явления, функционирование его в речи, при этом активизируется мыслительная деятельность обучающего, у него возникает желание достичь результата, особенно если это происходит в условиях соревнования**.**

Для интенсификации учебного процесса обучения русскому языку как иностранному огромную роль играет методически верно выстраиваемое предъявление лексического и грамматического материала, тщательно расписываемого к каждой проходимой учащимися теме. Обучающимся следует предлагать в качестве упражнений предложения, в которых нужно определить, на какие вопросы отвечает каждое слово, с тем, чтобы менять ремы в зависимости от запроса говорящего. Например: *На торжественной линейке первого сентября директор школы вручал почётные грамоты победителям летней спартакиады.* Поскольку текст является основной единицей обучения, а обучающиеся должны их создавать постоянно в разных областях знаний и в разной форме, постольку им следует знать законы коммуникативной организации текста. Именно говорящий или пишущий даёт коммуникативную установку на актуальное членение. В тексте выделяется Тема (данное, предмет сообщения) текста и Рема (новое) текста. В зависимости от способов передачи информации тексты делятся на тексты параллельного строя и последовательного строя. В текстах параллельного строя темы предложений могут быть новые, но в рамках Темы текста. Например: *На первом этаже школы находятся столовая, спортзал и кабинет директора. Второй этаж отдан младшим классам. Третий этаж занимают старшеклассники. На четвёртом этаже проводятся разные мероприятия в актовом зале*. То есть тема текста (в данном месте) концентрирует вокруг себя лучики-ремы предложений. В текстах последовательного строя тема предшествующего высказывания становится ремой последующего. Например: *Сегодня ученики пишут диктант. Диктант сложный. Сложен он потому, что проверяются знания учеников на все правила. Эти правила они изучали целый год.* Подобное построение похоже на поезд с вагонами. Отсюда следует, что порядок слов служит для выражения актуального членения. Рема всегда находится в конце предложения. Однако если рему выделять интонационным ударением, то она может стоять впереди темы. Например: *На природе хорошо.* ***Хорошо*** *на природе!* Дополнительным средством выражения актуального членения могут быть частицы. Темы, как правило, сопровождают частицы *а, же,* а рему – частицы *лишь, только.*

Завершая исследование, в первую очередь отметим, что русский язык не только язык бизнеса (хотя он может быть таковым) [10], но и язык культуры и добра. На русском языке с помощью прекрасных средств выразительности (эпитетов, метафор, сравнений и так далее) написаны замечательные произведения, вошедшие в сокровищницу мировой литературы. Преподаватели русского языка – проводники учащихся в мир большой культуры. С помощью русского языка они закладывают у них нравственные основы, укрепляют дружбу между народами.

Успех конечного результата учебного процесса во многом зависит от способности учащихся самостоятельно овладевать знаниями. Самостоятельная работа учащихся с грамматическими реалиями русского языка важна и значима, ибо является тем весомым фундаментом, на котором строится здание познания и обучения. Корректно изложенный и объяснённый преподавателями русского языка учебный материал должен быть проработан учащимися с помощью серии упражнений. Он закрепляется и доводится у учащихся до автоматизма при использовании ими компьютерных технологий. Преподавание русского языка как иностранного ценно и значимо, ибо его целью является научить людей понимать друг друга.

Библиографический список

1. *Портрет образовательного мигранта. Основные аспекты академической, языковой и социокультурной адаптации*: коллективная монография. Томск: РАУШ МБХ, 2011.
2. Сергеева Л.В. Академическая мобильность: виды и формы адаптация иностранных студентов в России. *Устойчивое развитие российских регионов: экономическая политика в условиях внешних и внутренних шоков*: сборник материалов XII Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: УрФУ, 2015: 681–687.
3. Маслова В.А. Русский язык в аспекте кодов лингвокультурологии. *Вестник РУДН.* Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2016; № 3: 27–33.
4. Солженкина Ю.В. Язык научной коммуникации (проблема семантического варьирования термина). *Вестник РУДН.* Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2016; № 3: 64–67.
5. Завьялова О.С., Фан Н.Ш. Формирование умений самостоятельной работы при смешанном обучении русскому языку как иностранному. *Русистика*., 2024; Т. 22, № 2: 262–275.
6. Грачева О.А. Эффективные технологии интенсификации в обучении русскому языку иностранных учащихся подфака. *Актуальные вопросы реализации образовательных программ на подготовительных факультетах для иностранных граждан:* сборник статей VII Всероссийской научно-практической конференции. Москва: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2023: 42–47.
7. Китанина Э.А. Активные процессы в письменной научной речи: культурологический и лингводидактический аспекты. *Русский язык за рубежом*. 2019; № 1: 56–60.
8. Грачева О.А., Копылова П.А. Консонантные чередования при словоизменении современных русских глаголов. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2015; № 5 (29): 153–158.

9. Черкашина Т.Т., Новикова Н.С., Чернова Ю.В. Как не надо вести урок РКИ: анализ отрицательного дидактического материала. *Русский язык за рубежом*. 2019; № 4: 71–77.
10. Грачева О.А. *Паспорт русского глагола. А1 – В1*. Москва: Русский язык. Курсы, 2022.
11. Гузина О.С., Маслова И.Б., Саврова О.Б. *Учебный словарь по цитологии и эмбриологии: для иностранных студентов-медиков*. Москва: Российский университет дружбы народов, 2010.
12. Попова Т.П., Малинина И.А. Использование онлайн-курса как компонента технологии смешанного обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. *Педагогика и психология образования*. 2020; № 1: 125–145.

References

1. *Portret obrazovatel'nogo migranta. Osnovnye aspekty akademicheskoj, yazykovoj i sociokul'turnoj adaptacii*: kollektivnaya monografiya. Tomsk: RAUSh MBH, 2011.
2. Sergeeva L.V. Akademicheskaya mobil'nost': vidy i formy adaptaciya inostrannyh studentov v Rossii. *Ustojchivoe razvitie rossijskih regionov: `ekonomicheskaya politika v usloviyah vneshnih i vnutrennih shokov*: sbornik materialov XII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Ekaterinburg: UrFU, 2015: 681-687.
3. Maslova V.A. Russkij yazyk v aspekte kodov lingvokul'turologii. *Vestnik RUDN.* Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya». 2016; № 3: 27-33.
4. Solzhenkina Yu.V. Yazyk nauchnoj kommunikacii (problema semanticheskogo var'irovaniya termina). *Vestnik RUDN*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2016; № 3: 64-67.
5. Zav'yalova O.S., Fan N.Sh. Formirovanie umenij samostoyatel'noj raboty pri smeshannom obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu. *Rusistika.*, 2024; T. 22, № 2: 262-275.
6. Gracheva O.A. `Effektivnye tehnologii intensifikacii v obuchenii russkomu yazyku inostrannyh uchaschihsya podfaka. *Aktual'nye voprosy realizacii obrazovatel'nyh programm na podgotovitel'nyh fakul'tetah dlya inostrannyh grazhdan*: sbornik statej VII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Moskva: Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2023: 42-47.
7. Kitanina `E.A. Aktivnye processy v pis'mennoj nauchnoj rechi: kul'turologicheskij i lingvodidakticheskij aspekty. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2019; № 1: 56-60.
8. Gracheva O.A., Kopylova P.A. Konsonantnye cheredovaniya pri slovoizmenenii sovremennyh russkih glagolov. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2015; № 5 (29): 153-158.
9. Cherkashina T.T., Novikova N.S., Chernova Yu.V. Kak ne nado vesti urok RKI: analiz otricatel'nogo didakticheskogo materiala. *Russkij yazyk za rubezhom*. 2019; № 4: 71-77.
10. Gracheva O.A. *Pasport russkogo glagola. A1 – V1*. Moskva: Russkij yazyk. Kursy, 2022.
11. Guzina O.S., Maslova I.B., Savrova O.B. *Uchebnyj slovar' po citologii i `embriologii: dlya inostrannyh studentov-medikov*. Moskva: Rossijskij universitet druzhby narodov, 2010.
12. Popova T.P., Malinina I.A. Ispol'zovanie onlajn-kursa kak komponenta tehnologii smeshannogo obucheniya inostrannym yazykam v neyazykovom vuze. *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*. 2020; № 1: 125-145.

Статья поступила в редакцию 27.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-264-266

Guseva N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow); senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: englevel-1@mail.ru*

THE SPECIFICS OF THE DIAGNOSIS OF LEXICAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES. The article is devoted to a close analysis of the diagnosing lexical skills in foreign language classes conducted with modern non-linguistic universities students process specifics. Based on the analysis of the author's pedagogical experience, as well as the involvement of a wide specialized literature range, the lexical skills role and place in the future non-linguistic professional foreign language competence structure are established. The researcher identifies possible difficulties that may arise in the way of their formation. The author gives the term "diagnostics" its meaning and generalized description in relation to such academic discipline. The article analyzes what role it can play in the course of solving such problems in the organizational and pedagogical conditions typical for most higher education organizations in Russia. Taking into account the relevant circumstances, the search for the most effective form of diagnostic tasks is also carried out. Examples of such are given.

Key words: **higher education, foreign language in non-linguistic university, lexical skills, pedagogical diagnostics, linguistic didactic testing**

Н.В. Гусева, *канд. пед. наук, доц., ФГКВОУ ВО «Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ», г. Москва; доц. ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», г. Москва, E-mail: englevel-1@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ДИАГНОСТИКИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Статья посвящена пристальному анализу специфики процесса диагностики лексических навыков на занятиях по иностранному языку, проводимых со студентами современных неязыковых вузов. На основании анализа педагогического опыта автора, а также привлечения широкого круга специальной литературы устанавливаются роль и место лексических навыков в структуре иноязычной компетентности будущего профессионала нелингвистического профиля. В качестве следующей исследовательской задачи была определена попытка выявления возможных затруднений, могущих возникнуть на пути их формирования. Далее автор даёт обобщённую характеристику сущности и структуры термина «диагностика» применительно к изучению иностранного языка. После этого в статье анализируется, какую роль она может играть по ходу решения такого рода проблем в организационно-педагогических условиях, характерных для большинства организаций высшего образования, действующих на территории Российской Федерации. С учётом соответствующих обстоятельств осуществляется и поиск наиболее эффективной формы диагностических заданий. Приводятся примеры таковых.

Ключевые слова: **высшее образование, иностранный язык в неязыковом вузе, лексические навыки, педагогическая диагностика, лингводидактическое тестирование**

Актуальность темы, рассматриваемой на страницах настоящей статьи, обосновывается особенностями текущей стадии развития человеческого общества. Распространение современных средств удалённой коммуникации и их совершенствование, наблюдаемые в последние десятилетия, позволяют существенно интенсифицировать процессы установления и поддержания контактов между специалистами нелингвистических профилей, живущими и работающими в разных странах (О.И. Коваль, Н.В. Потапова, Н.Н. Сергеева).

С другой стороны, сегодня вид homo sapiens стоит перед рядом глобальных вызовов. Его выживание и дальнейшее развитие во многом зависят от оперативности и успешности поисков ответа на таковые. Это, в свою очередь, представляется возможным при условии координации усилий учёных и практиков, проживающих в точках земного шара, находящихся на значительном удалении друг от друга (Ж.А. Абалян, А.Ш. Габдуллина, Д.А. Жерздева, Н.В. Лагута, С.В. Пивнева, Н.И. Соколова, З.И. Трубина). Таким образом, в текущих условиях активизация взаимодействия между профессионалами высокого уровня, представляющими разные этнокультурные общности, является не только возможной, но и необходимой.

Сказанное подразумевает необходимость совершенствования процесса обучения иностранным языкам студентов, осваивающих неязыковые специальности. В частности, внимания заслуживает формирование лексических навыков (А.Ш. Габдуллина, О.И. Коваль, Н.В. Лагута, Н.И. Соколова, Н.Н. Сергеева). Говорить же о сколько-нибудь успешном завершении процесса их складывания мы можем только при условии грамотно организованной диагностики хода и результатов такового [1]. Соответствующей деятельности посвящено настоящее исследование.

Его цель, таким образом, состоит в рассмотрении специфики процесса диагностики лексических навыков на занятиях по иностранному языку, проводимых со студентами современного неязыкового вуза.

С поставленной целью коррелируют следующие задачи:

– определить роль и место лексических навыков в структуре иноязычной компетентности будущего профессионала нелингвистического профиля;

– выявить возможные затруднения, могущие возникнуть на пути их формирования;

– исследовать сущность и структуру термина «диагностика» применительно к изучению ИЯ;

– выяснить, какую роль она может играть по ходу преодоления указанных выше трудностей;

– найти наиболее эффективную форму диагностических заданий;
– привести примеры таковых.

Применявшиеся во время решения этих задач методы исследования включали анализ специальной литературы и рефлексию собственного педагогического опыта автора.

Научная новизна исследования во многом сводится к тому, что на его страницах были определены роль и место лексических навыков в структуре иноязычной компетентности будущих специалистов, бакалавров и магистров, осваивающих нелингвистические направления подготовки.

Теоретическая значимость состоит в исследовании сущности и структуры термина «диагностика» применительно к изучению ИЯ студентами соответствующих профилей.

Практическая значимость – в выявлении затруднений, могущих возникнуть на пути их формирования, а также роли, которую в ходе преодоления таких трудностей играет грамотно организованная педагогическая диагностика.

Не будет большим преувеличением сказать, что система иноязычных лексических навыков составляет основу для формирования всех видов речевой деятельности. К ним относятся:

– чтение,
– аудирование,
– говорение,
– письмо [2].

К моменту завершения обучения современные студенты неязыкового вуза должны быть знакомы не только с базовой, но и с профессиональной лексикой. И в период освоения соответствующих образовательных программ уровень сформированности этих навыков должен обеспечивать обучающимся возможности для эффективного развития общих и профессиональных знаний и умений, предписанных соответствующими стандартами. Им, например, необходимо овладеть интересующими нас компетенциями настолько, чтобы уметь эффективно использовать специальную литературу и/или документацию, написанные на осваиваемом языке и связанные с будущей профессиональной деятельностью [3]. Соответственно, изучение ИЯ предполагает знакомство уже учащихся младших курсов с большим объёмом иноязычной лексики.

Реализация столь масштабной работы, естественно, связана с определёнными затруднениями. К наиболее существенным относятся низкая мотивация к изучению иностранного языка, а равно незнание или недостаточное знание учащимися путей формирования соответствующих компетенций [2]. Другими словами, многие лица, осваивающие нелингвистические направления подготовки, не могут и не хотят активно участвовать в формировании у себя навыков, интересующих нас в рамках настоящего исследования. Административному работнику, преподавателю и методисту, занимающимся решением данной проблемы, в обязательном порядке следует помнить: освоение студентами системы соответствующих лексических единиц всегда имеет коммуникативную направленность (О.И. Коваль, Н.В. Лагута, Н.В. Потапова, Н.И. Соколова).

По этой причине важной задачей педагогического работника является реализация различных инновационных стратегий, позволяющих активизировать продуктивное общение между субъектами учебно-воспитательного процесса. Изложенные в научной и методической литературе такие стратегии позволяют сформировать иноязычные лексические навыки обучающихся на уровне, соответствующем требованиям современного общества (Д.А. Жерздева, О.И. Коваль, З.И. Трубина). И все они подразумевают широкую реализацию методик педагогической диагностики [1].

Сказанное приводит нас к необходимости дать определение этому феномену. Большинство учёных и практиков, занимающихся соответствующей проблематикой, склонны трактовать дефиницию «диагностика» или «педагогическая диагностика» применительно к процессу изучения иностранных языков студентами, осваивающими нелингвистические направления подготовки, как особый род познавательно-преобразующей деятельности (Ж.А. Абалян, Д.А. Жерздева, Н.В. Лагута, С.В. Пивнева, Н.Н. Сергеева, З.И. Трубина). Отличительный его признак – направленность на распознание и учёт индивидуальных и групповых особенностей обучающихся, их состояний и свойств.

Данный процесс реализуется по двум равнозначным направлениям. К ним относятся:

– оптимизация хода и результатов изучения иностранных языков внутри образовательного пространства нелингвистического вуза;

– развитие системы профессиональных и личностных компетенций обучающихся, осваивающих неязыковые специальности [4].

Реализация такой диагностики на занятиях по иностранному языку делает возможным установление обратной связи между участниками образовательных отношений. Она позволяет повысить эффективность и оперативность обмена информацией, касающейся хода учебного процесса, достижений и наиболее типичных затруднений будущих высококлассных специалистов в ходе освоения образовательных программ по интересующей нас дисциплине. Соответственно, для всех категорий субъектов учебно-воспитательного процесса существенно расширятся возможности в плане адекватной оценки результатов собственной деятельности, а значит, и для планирования её реализации на последующих этапах.

Разбирая теоретические и практические вопросы, так или иначе связанные с эффективной педагогической диагностикой, нельзя не упомянуть различные формы, в которых могут быть представлены соответствующие задания. По существу, формы представляют собой способы диагностики. Главный критерий их эффективности – возможность внесения прогрессивных новшеств в процесс изучения иностранных языков. Таким образом, действенная форма диагностического задания должна способствовать улучшению процесса распознавания и учёта формируемых у студентов лексических навыков [5].

Если судить по этим параметрам, то оптимальным представляется лингводидактическое тестирование [4]. Реализация данной формы диагностики, как следует из её названия, предполагает использование тестовых заданий. Каждое из них при этом представляет собой минимальную единицу лингводидактического теста. Её успешное выполнение предполагает корректную вербальную или невербальную реакцию тестируемых.

Остановимся на важных с точки зрения раскрытия темы настоящей статьи свойствах лингводидактических тестов. Прежде всего, их объектом является коммуникативная компетенция, структура каковой включает, в том числе, и лексические навыки. К характеристикам, которые позволяет определить использование подобных тестов, мы можем отнести:

– степень обученности;
– прогресс обучающихся в ходе освоения иностранного языка [3].

Ввиду вышеизложенного лингводидактические тесты обладают рядом значимых преимуществ по сравнению с другими формами диагностики. В этой связи, прежде всего, необходимо сказать о широких возможностях такого тестирования в плане стандартизации процедур. Это, в свою очередь, позволяет существенно сократить затраты времени и сил преподавателя на проведение тестов и обработку их результатов [5]. Подобных положительных изменений позволяет добиться также компактная письменная или (в случае реализации дистанционной и смешанной моделей обучения) электронная форма тестовых заданий. Следует отметить также и большую, в сравнении с нетестовыми заданиями, объективность. Она повышает эффективность процедур, направленных на анализ результатов тестирования. Следующее преимущество – выборочный способ ответов. Он обеспечивает объективность в подсчётах результатов теста [2]. Всё это ведёт к повышению эффективности мотивации тестируемых студентов.

Лингводидактические тесты, применимые в ходе диагностики студентов нелингвистических направлений подготовки, могут быть условно разделены на две группы (табл. 1).

Таблица 1

Группы лингводидактических тестов, применимых в ходе диагностики студентов нелингвистических направлений подготовки

Группа	Компетенции, на которые ориентированы задания тестов, входящих в неё
Речевые тесты	Предоставляют широкие возможности в плане изучения степени сформированности навыков, связанных с чтением и говорением
Языковые тесты	Позволяют выявить уровень развития у обучающихся лексических навыков, связанных с аудированием и письмом [3]

Приведём пример речевого теста.

Give English equivalents to the following words and phrases.

злоупотребление	обвиняемый в преступлении подсудимый
злонамеренный поджог	словесное оскорбление и угроза физическим насилием
дача или получение взятки, взяток; взяточничество	совершить преступление
уголовное право	торговля наркотиками
смертная казнь, высшая мера наказания	подлог или подделка документов
кража личности, кража идентификационной [личной] информации: незаконное использование чужой личной информации, такой как номер кредитной карты, паспортные данные и т. д., обычно с целью извлечения финансовой выгоды	лишение свободы, взятие под стражу; заключение в тюрьму
незаконные операции с ценными бумагами на основе «внутренней» информации о деятельности компании-эмитента	присяжные, состав присяжных; коллегия присяжных; суд присяжных
мисдиминор: категория наименее опасных преступлений, граничащих с административными правонарушениями	тяжкое убийство: убийство, совершённое с заранее обдуманным злым умыслом
вид условного осуждения, при котором осужденный остается свободным до повторного совершения правонарушения, но находится под надзором	преступления, связанные с нарушением общественного порядка
случайная кража	приговаривать к тюремному заключению

Теперь продемонстрируем возможный вариант теста языкового.

Match the words or word combinations to their definitions:

1) kidnapping	a. a person who commits an illegal act
2) prosecution	b. the infliction of unlawful personal violence on another person, even where the contact does no physical harm
3) phishing	c. is the act of offering someone money or something valuable in order to persuade them to do something for you
4) jury	d. physical punishment, such as caning or flogging
5) offender	e. the action of forging a copy or imitation of a document, signature, banknote, or work of art
6) assault	f. the state of being imprisoned; captivity
7) battery	g. the action or crime of stealing
8) bribery	h. the fraudulent practice of sending emails purporting to be from reputable companies in order to induce individuals to reveal personal information, such as passwords and credit card numbers, online
9) corporal punishment	i. an act of abducting someone and holding them captive
10) extortion	j. the action or practice of driving fast and dangerously in a stolen car for enjoyment
11) forgery	k. the unlawful premeditated killing of one human being by another
12) imprisonment	l. a body of people (typically twelve in number) sworn to give a verdict in a legal case on the basis of evidence submitted to them in court
13) joyriding	m. an act that threatens physical harm to a person, whether or not actual harm is done
14) murder	n. the practice of obtaining something, especially money, through force or threats
15) theft	o. the institution and conducting of legal proceedings against someone in respect of a criminal charge

Подводя итог рассмотрению специфики процесса диагностики лексических навыков на занятиях по иностранному языку, проводимых со студентами современного неязыкового вуза, в первую очередь отметим важность развития указанной категории компетенций в процессе успешного изучения соответствующих дисциплин. Действительно, подобные навыки оказывают влияние на все виды иноязычной речевой деятельности. Вместе с тем, однако, современные учащиеся нередко характеризуются недостаточной мотивацией к их формированию и слабым знакомством со способами реализации такового. Ликвидировать подобные недостатки поможет обращение к инновационным образовательным стратегиям.

В свою очередь, реализация таких стратегий подразумевает интенсивную диагностику хода и результатов учебно-воспитательного процесса. На сегодняшний день оптимальной формой представления диагностических заданий является лингводидактическое тестирование. Оно имеет ряд преимуществ перед иными формами и при этом может быть легко осуществлено в организационно-педагогических условиях, характерных для большинства современных вузов.

Библиографический список

1. Габдуллина А.Ш. Развитие спонтанной иноязычной речи студентов высшей школы посредством геймификации: психологические аспекты. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 33–35.
2. Потапова Н.В., Сергеева Н.Н. Стратегии и тактики формирования иноязычных лексических навыков у студентов среднего профессионального образования. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики.* 2023; № 3: 133–144.
3. Коваль О.И. Мотивационные стратегии при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза. *Всероссийские педагогические чтения 2023:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Петрозаводск: Новая наука, 2023: 10–14.
4. Соколова Н.И. Цифровые ресурсы для организации дистанционного обучения английскому языку. *Дистанционное обучение: актуальные вопросы:* сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Чебоксары: БУ ЧР ДПО «Чувашский республиканский институт образования», 2020: 80–83.
5. Абалян Ж.А., Пивнева С.В. Потенциал и риски использования искусственного интеллекта в высшей школе при обучении иностранному языку в профессиональной сфере. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 5–7.

References

1. Gabdullina A.Sh. Razvitie spontannoj inoyazychnoj rechi studentov vysshej shkoly posredstvom gejmifikacii: psihologicheskie aspekty. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 33-35.
2. Potapova N.V., Sergeeva N.N. Strategii i taktiki formirovaniya inoyazychnyh leksicheskih navykov u studentov srednego professional'nogo obrazovaniya. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki.* 2023; № 3: 133-144.
3. Koval' O.I. Motivacionnye strategii pri obuchenii inostrannomu yazyku studentov neyazykovogo vuza. *Vserossijskie pedagogicheskie chteniya 2023:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Petrozavodsk: Novaya nauka, 2023: 10-14.
4. Sokolova N.I. Cifrovye resursy dlya organizacii distancionnogo obucheniya anglijskomu yazyku. *Distancionnoe obuchenie: aktual'nye voprosy:* sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Cheboksary: BU ChR DPO «Chuvashskij respublikanskij institut obrazovaniya», 2020: 80-83.
5. Abalyan Zh.A., Pivneva S.V. Potencial i riski ispol'zovaniya iskusstvennogo intellekta v vysshej shkole pri obuchenii inostrannomu yazyku v professional'noj sfere. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 5-7.

Статья поступила в редакцию 04.05.24

УДК 37.013.78

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-266-269

Djovthanova Kh.Kh., *postgraduate, Institute of Mathematics, Physics and Information Technology, Kadyrov Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: sapna1992@mail.ru*

THE BACHELOR'S WILLINGNESS TO IMPROVE THE INFORMATION LITERACY OF THE POPULATION. The article pays attention to pedagogical conditions proposed by various researchers for the educational process of bachelors who would become computer science teachers. The proposed approaches are mainly based on the development of students' competence and media literacy, which are further designed to improve the information literacy of differential categories of the population. Results of observation of students of two universities of the Chechen Republic undergoing specialized training under the bachelor's degree program contributed to the identification of a specific pedagogical condition necessary for the development of expected competence and media literacy. The basics of the identified condition consists in the unique competence of teachers of a pedagogical university, which can be acquired by them in elective courses organized by technology companies at the state level. The understanding by university teachers of the mechanism of creating digital products and their adaptation to the intuitive perception of various users after completing elective courses will contribute to the achievement by the teacher of educational results related to the high willingness of the bachelor to interact with various categories of the population.

Key words: **bachelor's degree, information literacy, population, digital product, competence, media literacy, elective course, technology company**

Х.Х. Джовтханова*, соискатель, Институт математики, физики и информационных технологий, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: sapna1992@mail.ru*

ГОТОВНОСТЬ БАКАЛАВРА ПОВЫШАТЬ ИНФОРМАЦИОННУЮ ГРАМОТНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ

В статье уделено внимание педагогическим условиям, предлагаемых различными исследователями для образовательного процесса бакалавров из числа будущих учителей информатики. Разработанные подходы в основном базируются на развитии компетентности и медиаграмотности студентов, которые в дальнейшем призваны повысить информационную грамотность дифференциальных категорий населения. Результаты наблюдения за студентами двух вузов Чеченской Республики, проходящими профильную подготовку по программе бакалавриата, способствовали выявлению конкретизированного педа-

гогического условия, необходимого для развития ожидаемых компетентности и медиаграмотности. Сущность выявленного условия состоит в уникальной компетентности преподавателей педагогического вуза, которая может быть обретена ими на элективных курсах, организуемых технологическими компаниями на государственном уровне. Понимание преподавателями вузов механизма создания цифровых продуктов и их адаптации интуитивного восприятия различными пользователями после прохождения элективных курсов будет способствовать достижению преподавателем образовательных результатов, связанных с высокой готовностью бакалавра взаимодействовать с различными категориями населения.

Ключевые слова: **бакалавр, информационная грамотность, население, цифровой продукт, компетентность, медиаграмотность, элективный курс, технологическая компания**

Актуальность настоящей статьи вызвана ускоряющейся информатизацией государственной системы и популяризацией электронных услуг среди населения. На данный период времени назрела потребность овладения каждым гражданином базовыми навыками компьютерной грамотности, так как сформировано понятие электронных документов, к примеру, паспорта гражданина. Многие общественные процессы уже переведены в интернет-пространство, что отвечает скорости мировых тенденций, а не специфике адаптации поколений общества к технологическим инновациям. Решением проблемы служит подготовка специалистов, которые выполняют посреднические образовательные функции и обеспечивают доступ отдельных категорий населения к возможностям государственных информационных услуг. Потребность в специалистах вызвана также образом жизни, к примеру, пожилых людей, для которых коммуникация является центральной частью их повседневного функционирования. Обучение пожилых граждан использованию информационных технологий в личных целях на государственном уровне способно решить ряд социальных проблем. Понимая актуальность специалистов по обучению, к примеру, пожилого населения инструментом информатизации, педагоги в настоящее время дискутируют о сопутствующих проблемах и вызовах, формирующихся в результате подготовки преимущественно бакалавров к выполнению обозначенной профессиональной роли. Среди проблем и вызовов педагоги называют уровень готовности студента взаимодействовать с населением, что требует создание уникальных педагогических условий.

Целью настоящей статьи выступает определение уникальных педагогических условий, необходимых для обеспечения бакалавров высоким уровнем готовности взаимодействия с населением в рамках общей тенденции информатизации жизни. На основе поставленной цели предлагается решить следующие сопутствующие задачи:

– изучить теоретические подходы к принятию педагогических решений по внедрению образовательных условий для бакалавров в сфере информатизации населения;

– выявить комплекс педагогических условий на современном этапе для достижения выраженной готовности среди бакалавров взаимодействовать с населением при предоставлении им возможности пользования информационными технологиями;

– сопоставить результаты практической апробации педагогических условий с взглядами ученых-теоретиков на предмет обнаружения результативных уникальных педагогических условий;

– предложить системообразующие педагогические условия для сохранения существующих результативных образовательных компонентов при обеспечении бакалавров высоким уровнем готовности взаимодействовать с населением.

Методами для поэтапного достижения указанных задач и поставленной цели выступают индукция, дедукция, сравнение, а также обобщение.

Научная новизна состоит в предложении проведения элективных курсов для преподавателей педагогических вузов, призванных на основе цифровых знаний от технологичных компаний впоследствии обеспечить высокую готовность бакалавров повышения информационной грамотности населения.

Теоретическая значимость заключается в анализе предлагаемых педагогических условий современными исследователями, которые усиливают компетенции студентов в условиях компьютеризации.

Практическая значимость состоит в выявлении взаимосвязанной структуры теоретических выводов и результатов наблюдения за студентами из числа будущих учителей информатики, которая способствовала формированию вывода относительно необходимости уникальной компетентности преподавателей вузов, влияющих на их степень готовности повышать информационную грамотность среди широких слоев населения.

Проблема повышения компьютерной грамотности населения среди педагогов дискутируется с регулярностью и последовательностью, которая зачастую вызвана законодательными и исполнительными инициативами. Некоторые инициативы представляют общественный интерес, так как затрагивают информатизацию диалога гражданина с государственными структурами. Вопрос компьютерной грамотности и его актуальность не обсуждается в научной среде как направление временного характера, предполагающее переход общества от одного состояния к другому.

Как население, так и представители науки и педагогики одинаково понимают и признают, что информатизация является неизбежной новой реальностью, которая с десятилетиями будет лишь увеличивать свое присутствие в жизни каждого человека. Непосредственно педагогов в последние годы беспокоит профессиональное становление будущих специалистов в условиях технологий, так как научные школы на протяжении многих веков базировались на личном взаимодействии специалиста с обществом.

Отныне посредником между специалистом и обществом становятся не научные идеи и разработки, а техническое устройство, с которым одновременно взаимодействуют две стороны для достижения общей цели. Уникальность ситуации при подготовке бакалавров состоит в том, что такие специалисты одновременно будут работать с человеком и техническим устройством. Тройственный диалог по схеме человек – устройство – человек в понимании роли бакалавра, призванного обучить другого человека компьютерной грамотности, обсуждается в педагогической науке нечасто. Однако специфику обозначенного диалога по схеме тройного взаимодействия представляется возможным определить путем тех педагогических условий, которые предусмотрены в научных публикациях для специалиста при работе с человеком и для специалиста при работе с элементами информатизации.

Педагог Т.В. Карпачева отмечает, что подготовка будущих специалистов, в том числе по программе бакалавриата, для упрощения ряда процессов должна проводиться на основе концепции. Как в отношении работы с другим человеком, так и относительно технических устройств концепции могут отличаться друг от друга, но включать идентичные педагогические условия. Общими условиями Т.В. Карпачева считает наглядные формы обучения, что актуально для работы бакалавров с гражданами в рамках приобщения к компьютерной грамотности [1].

Такие педагоги, как А.П. Еремина и А.В. Леденева, справедливо отмечают, что приоритетным педагогическим условием остается высокая компетентность педагога, которая обеспечивает образовательный процесс корректной траекторией и благоприятными результатами [2]. Научный взгляд указанных авторов соотносится с понятием готовности бакалавра повышать информационную грамотность населения, так как если такой специалист обладает выраженной компетентностью, то условия для взаимодействия с гражданами будут созданы естественным путем. Для преподавателей вузов вопрос компетентности сигнализирует о приоритетности углубления познавательной компетенции, в том числе на фоне коммуникативных навыков.

Многие уникальные педагогические условия на этапе освоения студентом программы бакалавриата изначально заложены в концепции профиля подготовки. Соответствующей точки зрения придерживаются В.В. Гриншкун и Т.Н. Суворова, которые поясняют специфику научных воззрений фундаментальной траекторией профессионального становления студента при помощи набора подходов и инструментов, применяемых преподавателями вуза на совместной основе. Вопрос персональной ответственности преподавателя вуза заслуживает дополнительного раскрытия ввиду того, что рассматриваемое личностное качество также характеризует степень готовности бакалавра повысить компьютерную грамотность населения [3]. Авторы В.В. Гриншкун и Т.В. Суворова не предлагают каких-либо педагогических условий для развития ключевого компонента когнитивной компетенции студента, однако ориентируют на самостоятельный поиск и осмысление педагогического решения, содействующего укреплению ответственности как качества для бакалавра. С высокой вероятностью научный труд авторов указывает на комбинацию методических подходов, которые уже зарекомендовали себя в структуре профессионального образования.

Е.Ю. Руденко, В.М. Гребенникова, Н.И. Никитина и С.Н. Вольхина на примере гражданского воспитания в условиях активной компьютеризации разъясняют целесообразность привлечения бакалавров к профессиональному комбинированию педагогических технологий. Данные авторы уточняют, что содержательная структура обучения с течением времени изменяется, однако для сохранения функциональности бакалаврам предпочтительно обладать базовыми педагогическими инструментами. В качестве основного довода исследователи приводят незыблемость образования как системы в случае, если педагог внедряет установленные на начальном этапе набор ресурсов профессионального значения [4].

Такие авторы, как В.И. Колыхматов [5], В.В. Шилов [6], Н.А. Хлебникова и Т.И. Оконникова [7], уделяют заметное внимание медиаграмотности будущего специалиста в качестве обязательного условия. Педагогические вузы могут помочь обучить других, однако сфера медиаграмотности не всегда входит в приоритет профессионального образования. Предпосылками для обозначенного навыка как условия такие авторы называют мероприятия по усилению рефлексивной компетенции. Их логика состоит в том, что бакалавр должен превратить элементы компьютеризации в ресурсы для получения профессионального образования и усиления функциональности собственной жизни. Вопреки мнению в педагогическом сообществе о том, что медиаграмотность является ИКТ-компетенцией, все указанные авторы индивидуально акцентируют внимание на существенно большей значимости медиаграмотности, которая превосходит набор навыков ИКТ-компетенции. Если учитывать научный вклад с учетом ракурса обучения отдельных категорий граждан элементам информатизации, то можно обнаружить, что педагогические условия заметно отличаются. Примером может выступить научная работа Н.В. Столяровой, которая предлагает обучать пожилых граждан

в идентичной степени цифровой компетенции, в какой она наблюдается при подготовке бакалавров [8]. Автор считает, что для будущего специалиста реализация подходов в отношении граждан, совпадающая с теми подходами, которые позволили ему освоить программу бакалавриата, создаст ситуацию знакомой образовательной обстановки, что будет способствовать проявлению педагогических способностей после завершения обучения.

Авторы А.А. Ефанов, М.А. Буданова и Е.Н. Юдина противоречат позиции предыдущего исследователя и в то же время подтверждают справедливость сторонников навыка медиаграмотности среди бакалавров. Они напоминают, что основным педагогическим условием, гарантирующим готовность бакалавра обучать население, является медиакомпетентность. Новизна идеи таких авторов состоит в целесообразности пересмотра самостоятельных видов работ в рамках программы бакалавриата. Результативность выполнения практических заданий на основе индивидуальных изысканий развивает в студенте цифровую компетентность и раскрепощает его перед ответственностью за потенциальные образовательные результаты населения в процессе осуществляемой компьютеризации [9].

На практике изучение результативных педагогических условий для помощи бакалаврам проявить готовность к обучению населения компьютерной грамотности представилась возможность путем изучения будущих учителей информатики в ФГБОУ ВО ЧГУ им. А.А. Кадырова и ФГБОУ ВО ЧГПУ. Наблюдение за студентами в течение 2019–2022 годов и спецификой внедряемого комплекса педагогических подходов показало, что арсенал преподавателей вузов, состоящий из методов и методик обучения, не является проявлением необходимых условий. Инфраструктура вуза может характеризоваться как образовательные условия, однако к педагогической составляющей она имеет косвенное отношение. Выяснилось, что степень готовности бакалавров повысить информационную грамотность населения оказывает влияние на компетентность преподавателей вуза, которые демонстрируют уникальность подходов при помощи элективных курсов. Таким образом, уникальная компетенция преподавателя на практике оказалась одним из немногих ключевых педагогических условий, которые достаточны для исключительной готовности бакалавра применить свои знания и умения в рамках обнаруживаемых тенденций информатизации общества. Форма проявления индивидуальной компетентности преподавателя посредством элективного курса доказала тесную взаимосвязь между готовностью преподавателя обучить бакалавра выполнению государственной задачи и его готовностью принять активное участие в повышении компьютерной грамотности различных категорий населения.

Обобщая теоретический вклад в раскрытие сущности педагогических условий и результаты наблюдения за студентами в процессе их участия в основной образовательной программе и элективных курсов, возможно предположить, что ядро готовности бакалавра обнаруживается в уникальной компетентности преподавателя. Сущность подобной компетентности заключается в обладании преподавателем вуза индивидуального жизненного и педагогического опыта, который передается преимущественно на элективных курсах и способствует укреплению познавательной, рефлексивной и ИКТ-компетенции. Результатом демонстрации преподавателем вуза уникальной компетентности как педагогического условия с высокой вероятностью становится медиакомпетентность и медиаграмотность, выступающие предметом научных дискуссий среди современных исследователей. В качестве системообразующего педагогического условия с учетом обнаруженных компонентов предлагается внедрение на государственном уровне элективных курсов для преподавателей вузов, которые призваны раскрыть индивидуальный потенциал для дальнейшей трансляции бакалаврам.

Элективные курсы могут быть организованы в рамках повышения квалификации, однако их отличительной особенностью должно явиться активное участие в качестве тьюторов ведущих представителей технологических компаний и их учебных центров. Потенциал таких коммерческих организаций для педагогических вузов очевиден ввиду накопления ими практического опыта разрабатывать цифровые продукты, интуитивно понятные широким слоям населения. Продолжительность элективных курсов может совпадать с другими образовательными инициативами в рамках повышения квалификации, однако специфика участия преподавателей должна состоять в их присутствии в технологических лабораториях и учебных центрах для погружения в предметную сущность цифровой компетенции.

Отсутствие на элективных курсах педагогического компонента объясняется достаточностью профессиональных компетенций преподавателей вузов, которые они могут применить после завершения курса при подготовке бакалавров к результативному взаимодействию с населением в рамках компьютеризации. Подходы в ИТ-индустрии отличаются от подходов в педагогической науке изначально практикоориентированностью и минимизацией теоретических предпосылок к разработке цифровых продуктов для дальнейшего использования населением.

Преподавателем вуза в целях формирования и углубления уникальной компетентности необходимо понять механизм функционирования цифрового продукта и подходы для его использования отдельными категориями населения. Обозначенные знания дополнят процесс формирования готовности бакалавров элементами рефлексивной компетенции, что, в сущности, является решением рассматриваемой педагогической проблемы в условиях компьютеризации общества. Соответственно, ни один из упомянутых авторов не противоречит результатам практического наблюдения за студентами анализируемых вузов Чеченской Республики, а выявленное педагогическое условие в процессе длительного наблюдения реализуемо лишь в случае наличия в образовательном процессе компонентов, указанных в настоящем исследовании. Готовность бакалавра принять участие в повышении цифровой грамотности населения трансформируется под влиянием качества коммуникативных процессов, особенно с преподавателями вузов, обладающих уникальной компетентностью. Данным качеством могут владеть и развить в себе все преподаватели педагогического вуза, что указывает на целесообразность организации элективных курсов без отрыва профессорско-преподавательского состава от профессиональной активности. Участие в технологических лабораториях и в учебных центрах возможно, в том числе на дистанционной основе, так как объем необходимых знаний по механизму разработки цифровых продуктов и их адаптации для интуитивного восприятия пользователями может демонстрироваться при помощи дистанционных технологий. В целях одновременного обеспечения процесса формирования предпочтительной готовности бакалавра и экономии бюджетных средств предлагается также разделить содержательную структуру элективных курсов на две части. В базовую часть могут быть включены основные тематические блоки технологических компаний, которые позволят преподавателям вузов при помощи педагогического инструментария обучить бакалавров взаимодействию с социально уязвимыми категориями населения, к примеру, с пожилыми гражданами.

Педагогические условия, предлагаемые различными современными авторами в научных работах, в основном группируются вокруг компетентности и медиаграмотности. Наблюдение за будущими учителями информатики, проходящими обучение по программе бакалавриата, показало, что теоретический аспект может быть реализован при наличии уникальной компетентности среди преподавателей вуза. Целевое назначение подобной компетентности состоит в возможности обеспечить предпочтительную готовность бакалавров к обучению разных слоев населения компьютерной грамотности. Решение педагогической проблемы при помощи элективных курсов для преподавателей вузов позволит распределить специализацию студентов посредством гарантии формирования выраженной готовности принять участие в помощи социально уязвимым слоям населения.

Библиографический список

1. Карпачева Т.В. Подготовка студентов к профессиональной педагогической деятельности в условиях информатизации образования. *Наука и образование*. 2022; № 1: 132–134.
2. Еремина А.П., Леденева А.В. Современные проблемы развития информационно-коммуникационной компетентности педагога. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 79-4: 38–41.
3. Гриншкун В.В., Суворова Т.Н. Особенности подготовки педагогов в условиях цифровой трансформации системы образования. *Вестник Московского университета.* Серия 20: Педагогическое образование. 2024; № 1: 95–110.
4. Руденко Е.Ю., Гребенникова В.М., Никитина Н.И., Вольхин С.Н. Моделирование процесса формирования профессиональной готовности учителей к гражданскому воспитанию подростков в информационном обществе. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 5 (102): 142–145.
5. Колыхматов В.И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога. *Ученые записки университета Лесгафта*. 2020; № 8 (186): 156–160.
6. Шилов В.В. Социально-политические и педагогические аспекты формирования интернет-культуры. *Власть*. 2019; № 3: 73–81.
7. Хлебникова Н.А., Оконникова Т.И. Оценка и анализ цифровой грамотности педагогов и студентов вуза как фактора готовности к использованию дистанционных образовательных технологий. *Вестник Удмуртского университета.* Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2020; № 4: 390–406.
8. Столярова Н.Б. Аспекты развития цифровых навыков у людей старшего поколения. *Проблемы современного педагогического образования.* 2022; №76-4: 312-315.
9. Ефанов А.А., Буданова М.А., Юдина Е.Н. Уровень цифровой грамотности школьника и педагога: компаративистский анализ. *Вестник РУДН.* Серия: Социология. 2020; № 2: 382–393.

References

1. Karpacheva T.V. Podgotovka studentov k professional'noj pedagogicheskoj deyatel'nosti v usloviyah informatizacii obrazovaniya. *Nauka i obrazovanie*. 2022; № 1: 132-134.
2. Eremina A.P., Ledeneva A.V. Sovremennye problemy razvitiya informacionno-kommunikacionnoj kompetentnosti pedagoga. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 79-4: 38-41.
3. Grinshkun V.V., Suvorova T.N. Osobennosti podgotovki pedagogov v usloviyah cifrovoj transformacii sistemy obrazovaniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie. 2024; № 1: 95-110.

4. Rudenko E.Yu., Grebennikova V.M., Nikitina N.I., Vol'hin S.N. Modelirovanie processa formirovaniya professional'noj gotovnosti uchitelej k grazhdanskomu vospitaniyu podrostkov v informacionnom obschestve. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 5 (102): 142-145.
5. Kolyhmatov V.I. Cifrovaya gramotnost' i navyki sovremennogo pedagoga. *Uchenye zapiski universiteta Lesgafta.* 2020; № 8 (186): 156-160.
6. Shilov V.V. Social'no-politicheskie i pedagogicheskie aspekty formirovaniya internet-kul'tury. *Vlast'.* 2019; № 3: 73-81.
7. Hlebnikova N.A., Okonnikova T.I. Ocenka i analiz cifrovoj gramotnosti pedagogov i studentov vuza kak faktora gotovnosti k ispol'zovaniyu distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij. *Vestnik Udmurtskogo universiteta.* Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2020; № 4: 390-406.
8. Stolyarova N.B. Aspekty razvitiya cifrovyh navykov u lyudej starshego pokoleniya. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya.* 2022; №76-4: 312-315.
9. Efanov A.A., Budanova M.A., Yudina E.N. Uroven' cifrovoj gramotnosti shkol'nika i pedagoga: komparativistskij analiz. *Vestnik RUDN.* Seriya: Sociologiya. 2020; № 2: 382-393.

Статья поступила в редакцию 20.08.24

УДК 372.881.111.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-269-271

Episheva O.S., *senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: OSEpisheva@fa.ru*

THE NECESSITY OF FOLLOWING READING PRINCIPLES IN TEACHING A SPECIALITY LANGUAGE AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS. The article deals with some peculiarities of foreign language training with students of non-linguistic higher education institutions based on the using texts of works in fiction literature that are issued by American and British publishers. There are some principles of teaching reading in a foreign language and text selection criteria which promote the interest of the students and expand their cognitive abilities and aims, encourage independent learning. They are also presented in the article. As the example of teaching reading literature on the discipline of "Economics", the list of English-speaking authors (classics and contemporaries), whose works are in demand and arouse students' interest, is provided. The conclusion is following: while developing textbooks on the discipline "Foreign language in professional sphere" the authors have to take into account cognitive value, comprehensiveness of the text and its subject peculiarities. Students will perceive working with text as a pleasure rather than as a speech activity if their attention is focused on the narrative rather than on complex collocations and grammatical structures.

Key words: **reading, foreign language training, university students, special language**

О.С. Епишева*, ст. преп., Финансовый университет при Правительстве РФ г. Москва, E-mail: OSEpisheva@fa.ru*

НЕОБХОДИМОСТЬ СОБЛЮДЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ

В статье рассматриваются некоторые особенности иноязычной подготовки студентов неязыкового вуза на основе использования текстов художественных произведений, которые были опубликованы американскими и британскими издательствами. Представлены принципы обучения чтению на иностранном языке и критерии отбора текстов для учебных пособий, которые способствуют заинтересованности обучаемых и расширению границ их познания, преследуют воспитательные цели, стимулируют самостоятельную учебную деятельность. На примере обучения чтению литературы по специальности по дисциплине «Экономика» представлен список англоязычных авторов (классиков и современников), чьи произведения пользуются спросом и вызывают интерес у студентов. Делается вывод о том, что при составлении учебных пособий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» авторам необходимо учитывать познавательную ценность, посильность текста и его тематические особенности.

Ключевые слова: **чтение, иноязычная подготовка, студенты вуза, язык специальности**

Подготовка специалистов, владеющих иностранным языком на уровне, достаточном для решения стоящих перед ними профессиональные задач, остается приоритетной для многих вузов России. ФГОС ВО последнего поколения по-прежнему включает владение иностранным языком как обязательный компонент системы высшего образования [1]. Экономические субъекты также заинтересованы в специалистах, которые могут осуществлять часть своих должностных обязанностей на иностранном языке, включая переписку с поставщиками, клиентами из-за рубежа и прочими стейкхолдерами [2]. Проведенный ВЦИОМ опрос отражает желание молодежи учиться или работать за рубежом (51% молодых людей в возрасте от 18 до 24 лет и 31% в возрасте от 25 до 34 лет) [3]. Таким образом, актуальность данной темы обусловлена поиском наиболее востребованных методических приемов в ходе изучения иностранного языка в неязыковом вузе. Цель статьи – определить принципы и критерии отбора текстового материала для использования во время обучения языку специальности. Задачи по достижению данной цели: проанализировать существующие принципы и критерии, актуальные для формирования текстового портфеля по изучаемой дисциплине; показать важность использования аутентичных текстов; выработать рекомендации по использованию текстовых материалов при обучении языку в неязыковом вузе.

Научная новизна статьи определяется выявлением дополнительных критериев в ходе обучения бакалавров языку специальности с применением текстов из художественных произведений англоязычных авторов (носителей языка), а также в описании противоречий между аутентичными материалами классического характера и реалиями повседневного речевого общения на иностранном языке (на примере английского языка). Теоретическая значимость статьи отражается в расширении знаний о методах использования учебных материалов в ходе освоения студентами дисциплины «Иностранный язык в профессиональной сфере». Практическая значимость включает конкретные примеры и рекомендации по использованию отдельных глав художественных произведений на английском языке во время подготовки учебников и учебных пособий для неязыковых вузов и в ходе проведения практических занятий во время подготовки специалистов сферы экономики и управления.

Методы исследования: теоретические основы (анализ литературных источников в области методики профессионального образования); эмпирические исследования (беседы с преподавателями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета); анализ отзывов студентов, принявших участие в опросе по теме «Профессионально ориентированное чтение».

В настоящее время все чаще педагоги средней и высшей школы отмечают повсеместный спад интереса учащейся молодежи к чтению, а ведь именно этот вид рецептивной деятельности является самым доступным для развития ментальных способностей [4; 5]. Подобно физическим упражнениям, которые укрепляют мышцы, чтение тренирует мозг человека и улучшает его когнитивные функции при правильной организации работы с книгой [6]. Во время чтения происходит постоянная обработка информации, устанавливаются связи между идеями и прошлым опытом человека, расширяется его словарный запас. Данный вид умственной деятельности помогает улучшить память, концентрацию и навыки критического мышления. Последние исследования нейробиологов доказывают, что чтение может даже замедлить процесс когнитивного спада у пожилых людей. Кроме того, чтение может оказать положительное влияние на эмоциональное состояние индивида. Оно может уменьшить стресс, повысить эмпатию и повлиять на способность понимать точку зрения других людей. Чтение также может быть формой эскапизма, позволяя личности исследовать различные миры и опыт других людей, не покидая пределов собственного дома. При этом разные виды чтения преследуют разные цели, которые ставит перед собой как читатель, так и педагог [7]. Несмотря на все эти преимущества, многие студенты во время опроса и бесед сетуют на то, что с трудом находят время для чтения в своем напряженном графике. Однако даже 15–30 минут чтения в день могут существенно изменить ситуацию. В этой связи педагогу важно предложить такие виды заданий на чтение, чтобы стимулировать его, подогревая интерес не только к литературе и печатному слову вообще, но и делая это с целью обогащения знаниями на основе изучения иностранного языка [8]. В этом может помочь четкое понимание принципов обучения чтению на иностранном языке, которые были сформулированы еще в прошлом веке, но не утратили своей значимости и актуальности [9]. Во-первых, чтение – это речевая деятельность, сопряженная с декодированием информации, представленной в виде символов (букв), и осознанием смысла прочитанного. Во-вторых, это – познавательный процесс, поскольку любая прочитанная информация дает пищу для размышлений, расширяя (в идеале) горизонты познания личности. Отсюда берет начало третий принцип обучения чтению на иностранном языке о том, что чтение – это одновременно и рецептивная, и репродуктивная деятельность. В-четвертых, понимание прочитанного должно опираться на структуру языка. Комиксы, популярные у детей и подростков, которые иногда не содержат вообще никакого текста, мы преднамеренно не относим к виду чтения. Опора на умение читать на родном языке при обучении иностранного языка – это пятый принцип. В-шестых, функционирование чтения как вида речевой деятельности требует выработки автоматизации (условно гово-

Таблица 1

Критерии при отборе профессионально ориентированных текстов из художественной литературы для обучения языку специальности в неязыковых вузах

Критерий	Описание	Практические рекомендации
Познавательная ценность	Определяется важностью информации, которая содержится в тексте, углубляет знания студентов в области выбранной специализации	Лингвистическая ценность может быть выражена в описании традиций той или иной страны, устоев социума или отдельно взятого коллектива, в знакомстве с мировоззрением представителей бизнеса, их психологией, отраженными в языке и через язык. Осмысление автором нравственно-этических позиций героев художественных произведений, отражение актуальных проблем современной жизни расширяют кругозор читателя и выполняют воспитательную функцию
Посильность текста	Учет степени языковой, структурной и смысловой сложности текста	В приложении к учебным пособиям стоит включать отрывки из художественных и адаптированных и неадаптированных текстов с тем, чтобы студенты могли выбрать для себя соответствующие их уровню подготовки. Такой подход способствует восприятию и переработке текста, одновременно мотивирует студентов с низким уровнем подготовки читать более сложные тексты, развивая их навыки самостоятельной работы в области освоения иностранного языка
Тематические особенности	Соответствие текстов учебным темам в рабочих программах дисциплин	Формирование профессиональных умений и навыков можно и должно осуществлять на основе художественной литературы. Это формирует не только профессионально-коммуникативную компетенцию студентов, но и удовлетворяет общеобразовательные цели, выстроенные на основе таксономии

ря, определенной скорости чтения, иначе обучающийся будет зацикливаться на процессе чтения, а не на понимании сути прочитанного). Для студентов высшей школы обучение чтению не является целью при овладении иностранным языком в профессиональной сфере. Особое внимание следует уделять развитию способов переработки смыслового содержания текста как законченного речевого высказывания [9]. Вместе с тем, читая на иностранном языке, студенты постоянно сталкиваются с новой лексикой, грамматическими структурами, стилистикой изложения материала. Мозг при этом, во-первых, активно обрабатывает эту информацию, укрепляя уже имеющиеся нейролингвистические связи, которые, в свою очередь, отвечают за изучение иностранного языка. Это улучшает долговременную память. Во-вторых, возникают новые нейронные связи, а значит, расширяется поле познавательной деятельности, словарный запас, улучшается общее понимание речи. Особой популярностью среди обучаемых, как показал опрос среди студентов Финансового университета, пользуются дополнительные тексты для чтения, взятые из художественной литературы, поэтому большое внимание русскоязычные авторы многочисленных учебных пособий для высшей школы уделяют отбору такого рода профессионально ориентированных текстов. Эмпирические исследования показывают, что из наиболее востребованных можно выделить три критерия (табл. 1).

Эмоциональная привлекательность текстов, которые используются для обучения языку специальности, также чрезвычайно важна. Студенты будут воспринимать работу с текстом как удовольствие, а не как речевую деятельность, если их внимание акцентировано на повествовании, а не на сложных коллокациях и грамматических структурах. В этой связи такие англоязычные авторы, как Эптон Синклер, Лесли Уоллер, Рэй Иммельман, Теодор Драйзер, Артур Хейли, Майкл Крайтон и др., и отрывки их произведений давно и успешно представлены в учебных пособиях (основных и для факультативной работы), созданных преподавателями Департамента английского языка и профессиональной коммуникации Финансового университета. Введение лексических единиц до работы с текстом, а также послетекстовые задания облегчают погружение в языковое поле учебной дисциплины. Еще один вопрос, с которым очень часто приходится сталкиваться преподавателям иностранного языка при обучении студентов языку специальности в высших учебных заведениях России, – это использование аутентичных материалов, которые одновременно составляют теоретическую основу любого учебного пособия и в то же время являются инструментарием при освоении неродного языка. Все опубликованные материалы на том или ином языке условно подразделяются на учебно-аутентичные и собственно аутентичные. В первую из двух упомянутых категорий (учебно-аутентичную) можно включить материалы, которые созданы авторами учебных пособий с целью введения в основы языка специальности. Их основная цель – это решение конкретных учебных задач, которые обозначены перед каждым преподавателем рабочей программой дисциплины согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования на основе учебных материалов. К ним можно отнести аудио- и видеозаписи, адаптированные тексты, дополнительные средства обучения, которые составляют канву любого современного учебно-методического комплекса (УМК). Для обучения бакалавров в неязыковом вузе необходимо использование специальной профессиональной лексики. Аутентичные тексты нарративного и фактологического характера, которые можно включать в учебные пособия как дополнительный элемент мотивации к активизации навыков познавательного чтения на иностранном языке, требуют обработки и адаптации. Составителям нужно учитывать не только возраст потенциальных читателей, разные уровни владения иностранным языком у студентов соответствующего года обучения и специальности, но и реалии процесса обучения, с которыми студенты сталкиваются на практике. В этой связи возникают разногласия: с одной стороны, студентов обучают, например, английскому языку специальности, который можно назвать «стерильным», т. к. он правильный и соответствует всем требованиям так называемого posh English (язык представителей высшего класса Великобритании); с другой стороны, после окончания университета выпускникам предстоит столкнуться не с текстами из учебника, написанными классическим английским языком, а со статьями, материалами конференций, деловой перепиской, отчетами, созданными многонациональными авторскими коллективами. Эти материалы составляют не только носители языка, для которых английский язык является родным, но и теми, кто владеет EIL (English as International Language – английский как международный язык). Возникает закономерный вопрос: могут ли эти материалы считаться аутентичными? Если исходить из классического определения аутентичности материалов, то нет. Но если опираться на требования практики и на реалии сегодняшнего дня, то да. Брадж Качру (Braj Kachru) в одной из своих работ описал использование английского языка в виде трех концентрических кругов [10]. Внутренний круг включает языки таких стран, как Соединенное Королевство Великобритании и Северной Ирландии, США, Австралия, Новая Зеландия, Южная Африка, Канада, Ирландская Республика и различные острова Карибского бассейна, Индийского и Тихого океанов. Внешний круг включает страны, где английский язык имеет особое значение, и к этой группе относится такие страны, как Индия, Пакистан, Филиппины. В этих регионах английский язык служит для коммуникации разноязычных групп населения. Кроме того, он преобладает в сфере высшего образования, юриспруденции, медицины и т. д. Расширенный круг включает страны, где английский язык не является официальным, но тем не менее играет важную роль в сферах бизнеса и туризма. В целом можно сказать, что в настоящее время количество носителей языка в разы меньше, чем количество людей, говорящих на их языке. Все это влияет на появление ряда тенденций, которые преподаватели также должны учитывать при отборе литературного материала при составлении учебных пособий для студентов неязыковых вузов. К ним относятся сниженная идеоматичность как письменной (в журналистике), так и устной речи (в видеоматериалах из новостей и соцсетей, например); использование слоев более высокого уровня как менее многозначных, имеющих латинские корни (в частности, в ущерб фразовым глаголам, которыми так богат английский язык); упрощение грамматических конструкций; пренебрежение правилами пунктуации на письме; упрощение и огрубление произношения; появления большого количества жаргонизмов и интенсивного развития терминосистемы, которая открыта для заимствований. Кроме того, еще одной проблемой является недостаток утвержденных норм в плане отбора аутентичного материала. Однако, исходя из практических соображений и существующих в международном сообществе тенденций, можно предпринять некоторые шаги, а именно: считать аутентичными источниками, пригодными для исполнения в учебном процессе, материалы, созданные с соблюдением норм английского как международного языка (EIL). При этом очень важно в ходе преподавания не скатиться до уровня примитивизма и упрощения языковых аспектов, а начинать, как это всегда было в российской высшей школе, с первых курсов обучения и с традиционных, классических основ иностранного языка. Со временем можно подключать и разговорную неофициальную речь, готовя студентов к языковым реалиям. Учитывая необходимость сочетания аутентичных текстов художественных произведений в учебных пособиях и требований текущего момента развития иноязычной практики, можно говорить о том, что перед преподавателями высшей школы встает еще одна задача: найти компромисс и грамотно балансировать между двумя полярными точками зрения на аутентичность.

Делая вывод о необходимости соблюдения принципов чтения при обучении языку специальности, нужно отметить, что педагог высшей школы должен научить студентов читать с разной степенью погружения в языковой материал и с разной точностью понимания. Просмотровое чтение, ознакомительное, изучающее чтение преследует разные цели и задачи, поэтому отбор материала на основе художественных произведений должен производиться на основе разных принципов. При этом важно учитывать познавательную ценность, посильность текста и его тематические особенности с тем, чтобы увлечь обучаемых процессом чтения, расширить горизонты их познания, повысить как уровень образованности, так и возможности развить профессиональные навыки, которые могут быть актуальны при решении производственных задач в будущем, после

окончания высшего учебного заведения. Вместе с тем отсутствие общепринятых стандартов аутентичности материалов для учебной деятельности в разы усложняет работу преподавателей иностранного языка для специальных (профессиональных) целей. Методические объединения современной системы высшего образования России и конкретно каждого вуза должны помочь разобраться с данной проблемой и проводить либо разъяснительную работу, либо обучение среди авторов, которые готовят к изданию учебники или учебные пособия по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере». Кроме того, целесообразно включать в такие издания художественные тексты из мировой классической литературы, адаптировав их и разделив на уровни: для начинающих (высокий уровень адаптации), для студентов со средним уровнем владения иностранным языком (минимальный уровень адаптации) и для продвинутых обучающихся с уровнем владения иностранным языком выше среднего (без адаптации, в оригинальном варианте).

Библиографический список

1. *ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика* (с изменениями и дополнениями от: 26 ноября 2020 г.). Available at: 380301_B_3_31082020.pdf (fgosvo.ru)
2. *Е-лингводидактика: развитие информационно-образовательной среды в высшей школе в эпоху цифровизации*: монография. Москва: Научные технологии, 2020.
3. *От «Газпрома» до «Норникеля»: где мечтают работать россияне в 2022 году. «Компания»*. 2022. Available at: https://dzen.ru/a/Y4C3DJfyVGAO0v0X
4. Ковшова Т.П., Гакельберг Т.Б. К вопросу об эффективности обучения в вузе. *Образование и проблемы развития общества*. 2020; № 2 (11): 83–92.
5. Аскарова В.Я., Зыховская Н.Л., Хафизов Д.М. *Чтение молодежи в век цифровых технологий: отражение универсальных смыслов в контексте регионального исследования.* Челябинск: Библиотека А. Миллера, 2022.
6. Гостева Н.Н., Гусев А.В. Современные методы работы с книгой. *Вестник Воронежского института высоких технологий*. 2017; № 1 (20): 105–107.
7. Кузнецова Т.И., Ражева Е.С. Обучение чтению как одному из аспектов речевой деятельности в неязыковом вузе на завершающем этапе подготовки. *Современные научные исследования и инновации*. 2016; № 12 (68): 1114–1118.
8. Кулешова А.В. Способы стимулирования самостоятельного чтения и развития культуры чтения. *Проблемы современной лингводидактики*. 2021; № 17: 38–45.
9. Фоломкина С.К. *Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе*. Москва, 1987.
10. Kachru Br. *Three circle model evaluation*. Available at: https://customwritings.co/kachrus-three-circle-model-evaluation/

References

1. *FGOS VO bakalavriat po napravleniyu podgotovki 38.03.01 `Ekonomika* (s izmeneniyami i dopolneniyami ot: 26 noyabrya 2020 g.). Available at: 380301_B_3_31082020.pdf (fgosvo.ru)
2. *E-lingvodidaktika: razvitie informacionno-obrazovatel'noj sredy v vysshej shkole v `epohu cifrovizacii*: monografiya. Moskva: Nauchnye tehnologii, 2020.
3. *Ot «Gazproma» do «Nornikelya»: gde mechtayut rabotat' rossiyane v 2022 godu. «Kompaniya»*. 2022. Available at: https://dzen.ru/a/Y4C3DJfyVGAO0v0X
4. Kovshova T.P., Gakel'berg T.B. K voprosu ob `effektivnosti obucheniya v vuze. *Obrazovanie i problemy razvitiya obschestva*. 2020; № 2 (11): 83-92.
5. Askarova V.Ya., Zyhovskaya N.L., Hafizov D.M. *Chtenie molodezhi v vek cifrovyh tehnologij: otrazhenie universal'nyh smyslov v kontekste regional'nogo issledovaniya.* Chelyabinsk: Biblioteka A. Millera, 2022.
6. Gosteva N.N., Gusev A.V. Sovremennye metody raboty s knigoj. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokih tehnologij*. 2017; № 1 (20): 105-107.
7. Kuznecova T.I., Razheva E.S. Obuchenie chteniyu kak odnomu iz aspektov rechevoj deyatel'nosti v neyazykovom vuze na zavershayuschem `etape podgotovki. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii*. 2016; № 12 (68): 1114-1118.
8. Kuleshova A.V. Sposoby stimulirovaniya samostoyatel'nogo chteniya i razvitiya kul'tury chteniya. *Problemy sovremennoj lingvodidaktiki*. 2021; № 17: 38-45.
9. Folomkina S.K. *Obuchenie chteniyu na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze*. Moskva, 1987.
10. Kachru Br. *Three circle model evaluation*. Available at: https://customwritings.co/kachrus-three-circle-model-evaluation/

Статья поступила в редакцию 28.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-271-274

Zainullin L.I., *Cand. of Sciences (History), senior teacher, Department of Public Law Disciplines, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Kazan, Russia), https://orcid.org/0009-0008-2650-190X, E-mail: zainullin.l.i@inbox.ru*

Zadimidchenko A.M., *Cand. of Sciences (Economics), Senior Lecturer, Surgut State Pedagogical University (Surgut, Russia), https://orcid.org/0000-0002-8746-1816, E-mail: zadimidchenko.a@mail.ru*

Tagibova A.A., *Cand. of Sciences (Sociology), Deputy President of the National Fund for Cultural Innovations "Peter the Great", Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0002-6731-5395, E-mail: a.a.tagibova@mail.ru*

POSSIBLE DIRECTIONS OF OPTIMIZATION AND REGULATION OF RELATIONS OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL ACADEMIC ENVIRONMENT TO INCREASE THE EFFICIENCY OF THE LEARNING PROCESS. The article is devoted to a problem of relations between a student and a teacher within the framework of the modern paradigm of higher education. The objective of the study is to classify forms of academic communication between a student and a teacher depending on their behavioral types. To achieve this, an expert survey is conducted with participation of current teachers of universities in Russia and Kazakhstan. Based on its results, the research identifies four types of students and four types of teachers prevailing in universities today. Characteristics of personal relationships between them are described, problem areas are highlighted, including those based on the characteristics of changing generations of students. The proposed typology will be useful for optimizing the educational process both at the private and legislative levels. The authors conclude that the typology of academic relations between a teacher and a student shows the diversity and ambiguity of modern university life. To minimize problems associated with them, the emerging complex teacher-student relationship should be better understood not only among participants in the academic environment, but also among state and regulatory authorities and the public as a whole.

Key words: **academic interaction, student, teacher, higher education, communication, typology**

Л.И. Зайнуллин*, канд. ист. наук, ст. преп., Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации, г. Казань, E-mail: zainullin.l.i@inbox.ru*

А.М. Задимидченко*, канд. экон. наук, доц., Сургутский государственный педагогический университет, г. Сургут, E-mail: zadimidchenko.a@mail.ru*

А.А. Тагибова*, канд. социол. наук, зам. президента Национального фонда культурных инноваций «Петр Великий», Московский государственный институт международных отношений (МГИМО), г. Москва, E-mail: a.a.tagibova@mail.ru*

ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена проблеме взаимоотношений студента и преподавателя в рамках современной парадигмы высшего образования. Целью исследования являлась классификация форм академической коммуникации между студентом и преподавателем в зависимости от их поведенческих типов. Для ее достижения был проведен экспертный опрос с участием действующих преподавателей университетов России и Казахстана. По его итогам были определены четыре типа студентов и четыре типа преподавателей, преобладающих в университетах сегодня. Далее описаны характеристики личностных взаимоотношений между ними, выделены проблемные места, в том числе основанные на особенностях сменяющихся поколений обучающихся. Авторы делают выводы о том, что типология академических отношений преподавателя и студента показывает многообразие и неоднозначность современной университетской жизни. Предложенная типология будет полезна для оптимизации образовательного процесса как на частном уровне, так и на законодательном.

Ключевые слова: **академическое взаимодействие, студент, преподаватель, высшее образование, коммуникация, типология**

Эффективность образовательного процесса в значительной степени зависит от развития субъект-субъектных отношений между преподавателями и студентами в учебном процессе, их межличностного взаимодействия на основе диалога, сотрудничества, партнерства [1]. Сегодня же происходит кардинальное изменение социальных ролей и позиций, отношений преподавателей и студентов согласно требованиями новой парадигмы в образовании [2]. Современные научные подходы свидетельствуют о том, что в мировом образовательном пространстве происходят процессы, при которых обучение приобретает непрерывный характер [3]. Студент становится соискателем и изготовителем личностных знаний [4], а педагог, в свою очередь, начинает выполнять функции организатора самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся [5]. Положительный результат в образовательном процессе такого рода достигается посредством межличностного взаимодействия студентов, активной коммуникации с преподавателями, учитывающей культурные особенности каждой личности [6]. Таким образом, отношения «студент – преподаватель» в рамках высшего образования способствуют личностной и профессиональной реализации будущего специалиста. Взаимодействие с преподавательским составом формирует у студента необходимые рабочие компетенции и модель будущего поведения [7]. Однако этот процесс затрудняет тот факт, что система ценностей студентов сегодня неоднородна за счет вариации их уровня мотивации к обучению и коммуникации [8]. Существует большое число студентов, активно использующих новые технологии в обучении, имеющих интерес к образовательному процессу и внеучебной деятельности университета. Для этой группы студентов важно взаимодействие с преподавателями, дающее начало их профессиональной реализации.

У другой же группы наблюдается негативное отношение к проактивному обучению, пониженный уровень мотивации, что сказывается и на уровне вовлеченности в межличностное взаимодействие студентов и преподавателей. Образовательная реальность нередко противоречит идеальной модели этих отношений, из-за чего возникают сложности в студенческой жизни и академической коммуникации учащихся.

Исследователи данной темы в основном выделяют типы взаимодействия преподавателя и студента, основываясь на контексте его осуществления. Так, Е.В. Бочкина [9] относит к ним лекции, семинары, коллоквиумы, деловые игры и прочие виды академических занятий. При проведении такой классификации не рассматриваются личностные особенности участников коммуникации, также влияющие на ее успешность. Попытки же исследователей дать характеристику образу современного студента зачастую приводят к обобщению всех представителей молодежи 18–25 лет. Например, в работе Т.Э. Белянской [10] выделены социально-личностные черты студентов, такие как стремление к самоопределению, планированию, общительность и пр., однако не учитываются индивидуальные характеристики их различных личностей.

Цель исследования: для решения поставленной проблемы необходимо рассмотреть различные формы общения в формате «студент – преподаватель», осуществить их классификацию, позволяющую выявить возможные направления их оптимизации и регулирования.

Задачи исследования. 1. Определить типы студентов и преподавателей в процессе академической коммуникации на основании экспертного опроса. 2. Выявить возможные типы взаимодействия между ними. 3. Дать характеристику академическим отношениям и их проблемным местам для дальнейшей выработки рекомендаций по их оптимизации.

Новизна настоящей же работы заключается в предпринятой попытке определить более узкие типажи как студентов, так и преподавателей в процессе их взаимодействия, охватывающие разнообразный спектр типового поведения.

Теоретическая значимость исследования*:* описанная в работе типология расширяет теоретическое понимание коммуникативных процессов, происходящих в рамках академического взаимодействия, а также помогает более четко сформулировать портрет студента и преподавателя в новой парадигме образовательного процесса.

Практическая значимость исследования заключается в возможности дальнейшей оптимизации образовательного процесса, в том числе на законодательном уровне. Классификация отношений «студент – преподаватель» и их участников дает возможность совершенствования учебного процесса для обеих сторон с учетом их коммуникативных особенностей, а также позволяет контролирующим органам выработать рекомендации по преподаванию и взаимодействию со студентами, отвечающие требованиям современного обучения.

Обоснование научных методов: был проведен экспертный опрос действующих преподавателей университетов на предмет повышения эффективности процесса обучения при помощи оптимизации и регулирования отношений студентов и преподавателей.

Электронные письма с предложением принять участие в опросе были высланы 62 экспертам, преподавателям российских и казахстанских вузов. Критерием отбора экспертного пула было наличие преподавательского опыта в вузе не менее 10 лет. Ответ с согласием на участие в исследовании пришел от 48 человек, после чего им были высланы электронные письма с исследовательскими вопросами (1) – (3).

(1) Каковы характерные типы студентов, с которыми имеют дело преподаватели вузов в своей преподавательской и исследовательской работе?

(2) Каковы характерные типы преподавателей, с которыми имеют дело студенты в процессе обучения в университете?

(3) Каковы возможные взаимоотношения между различными типами студентов и преподавателей?

В письмах было высказано пожелание обосновать ответы в свободной форме и дополнительно изложить собственное мнение по проблеме академических отношений преподавателей и студентов. Дальнейшая обработка результатов опроса была произведена методом теоретического обобщения, основанного на изученной научной литературе по теме взаимоотношений преподавателей и студентов, изданной за последние 5 лет.

По результатам экспертного опроса были выделены характерные типы студентов, с которыми имеют дело преподаватели вузов России и Казахстана в своей преподавательской и исследовательской работе. К ним относятся: студент-исследователь, студент-предприниматель, студент-минималист, студент-нарушитель. Экспертные характеристики типов студентов представлены на рис. 1.

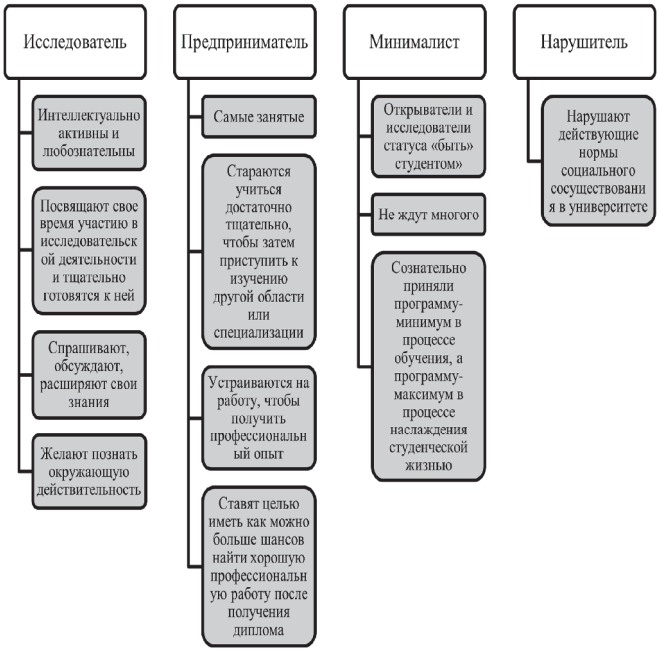


Рис. 1. Экспертные характеристики типов студентов

Также в ходе опроса были определены аналогичные характерные типы преподавателей, с которыми имеют дело российские и казахстанские студенты в процессе обучения в университете: преподаватель-исследователь, преподаватель-предприниматель, преподаватель-минималист, преподаватель-нарушитель. Экспертные характеристики типов преподавателей представлены на рис. 2.

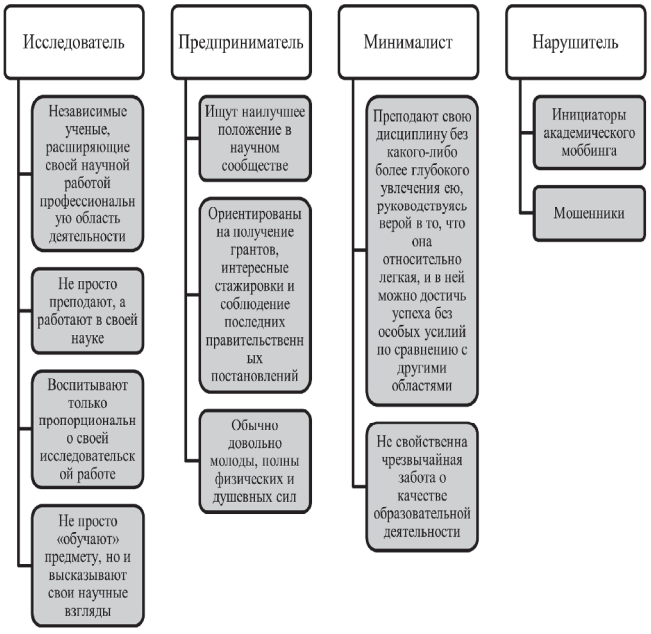


Рис. 2. Экспертные характеристики типов преподавателей

Благодаря такому большому разнообразию типов студентов и преподавателей сегодня существует множество возможных видов взаимоотношений между ними (табл. 1).

Таблица 1

Типы взаимоотношений между преподавателями и студентами в вузе

		Преподаватель			
		предприниматель	нарушитель	исследователь	минималист
Студент	предприниматель	1	3	2	3
	нарушитель	2	2	4	2
	исследователь	2	4	1	2
	минималист	2	2	2	1

Примечание: 1 – очень позитивный уровень академических отношений; 2 – позитивный уровень академических отношений; 3 – нейтральный уровень академических отношений; 4 – негативный (конфронтационный) уровень академических отношений

Согласно результатам экспертного опроса, первым характерным типом студентов, с которым имеют дело преподаватели вузов в своей работе (см. рис. 1), является тип *студента-исследователя* – участника исследовательской работы, начинающего ученого. Студенты, относящиеся к этому типу, обладают стремлением к обучению, что делает их наиболее успешными кандидатами в усвоении образовательной программы.

Другой тип студентов – последователи правил рыночной игры (*студенты-предприниматели*). Эта категория студентов наиболее чувствительна к адаптационным процессам в условиях сложившейся рыночной экономики, потому они отдают предпочтение карьерным целям, ставя их выше учебных.

Еще один тип современных студентов – *студенты-минималисты*. Данная группа является достаточно большой, потому ее возможно подразделить на следующие виды:

а) «ограниченные минималисты», которые хотя и оценивают свою успеваемость достаточно низко, довольны сданными зачетами и экзаменами. Они сосредотачивают свои «учебные» усилия на окончании последующих семестров, а не на развитии творческого потенциала, приобретении знаний и компетенций;

б) «программные минималисты», активно участвующие в развлекательных мероприятиях, организуемых студенческими клубами, сами в них состоящие. Они не стремятся к повышению успеваемости за счет изменения отношения к учебе и наличия иных ценностных ориентиров;

в) «прагматичные минималисты», которые следуют общей тенденции популяризации высшего образования, принимают принцип, согласно которому в настоящее время необходимо закончить обучение и получить университетский диплом. Эти студенты имеют большой потенциал, но не заинтересованы в современном процессе обучения [11].

Заключительный тип – *студенты-нарушители*, пренебрегающие действующими нормами социального сосуществования в университете. Они часто прибегают ко лжи в отношениях с другими участниками образовательного процесса, к плагиату и списыванию академических работ. Нарушение этики в коммуникации для них воспринимается как естественное положение дел, в котором обязательно присутствуют элементы принуждения [12].

Представленная типология основана на «идеальных» типах, однако дает характеристику наиболее встречающемуся типовому поведению студентов. Предложенные характеристики могут быть расширены на основе смешений типов, а также за счет дополнительных критериев, например, особенностей доминирующего поколения студентов [6]. Сейчас им является поколение Z, особенности которого сказываются как и на всех типах, так и определяют отдельного «типичного представителя».

Студент – «типичный представитель поколения Z» хорошо знаком с новыми технологиями в обучении, более терпим к современным социально-политическим явлениям, обладает предпринимательским мышлением, что дает ему преимущества в профессиональной среде. Однако представители этого типа также ценят комфорт и удовольствие в жизни, ждут партнерства и «благосклонности» от своих работодателей, менее эффективны в нестандартных рабочих ситуациях [13]. В образовательном процессе эти личностные особенности отражаются в ожидании от преподавателей подробных и простых рекомендаций по сдаче предмета. В будущем эта проблема может усугубиться за счет того, что основу студенчества будут составлять представители новейшего поколения Альфа, с раннего детства знакомые с инновационными технологиями и во многом опирающиеся на них в решении личных задач.

Далее по результатам экспертного опроса были выделены характерные типы преподавателей, с которыми имеют дело студенты в процессе обучения в университете (см. рис. 2). Первый, наиболее академически подкрепленный из них – *преподаватель-исследователь,* обладающий личными научными стремлениями и привлекающий к ним наиболее активных студентов. Помимо него после опроса были выделены аналогичные студенческим типы: преподаватель-предприниматель, преподаватель-минималист и преподаватель-нарушитель. Их характеристики схожи с соответствующими типами студентов, при этом в них учтено административное положение преподавателя в вузе.

При анализе желаемого образа взаимоотношений преподавателей и студентов следует указать на конфигурации *преподавателя-исследователя* и *студента-исследователя*, ориентированных на одни и те же цели. Их отношения отмечены явной общностью мыслей и дискуссий на университетских занятиях. Преподаватель-исследователь вдохновляет студента-исследователя на научную работу и делится личным опытом в этой области, что побуждает студента к проведению собственных исследований. Такие отношения конструктивны не только для обоих субъектов обучения, но и для качества знаний как такового [2].

Преподаватель-исследователь также может иметь вполне хорошие отношения со *студентом-предпринимателем*, ценя его энтузиазм. Однако, когда усилия студента-предпринимателя в иных сферах исключают более глубокое изучение студентом университетских предметов, в этих отношениях может возникнуть конфликт интересов.

Построение же отношений со *студентом-минималистом* требует особых усилий со стороны *преподавателя-исследователя*. Конструктивная форма этих отношений требует изменения отношения студента к обучению, что может быть достигнуто большим количеством усилий преподавателя по раскрытию его потенциала [14]. В случае взаимодействия со *студентом – «программным минималистом»,* по мнению экспертов, может быть эффективным использование интересов студента и поощрение его демонстрировать организаторские способности на лекционных и практических занятиях.

Вместе с тем, как полагают эксперты, изменение взглядов *студента – «прагматичного минималиста»,* руководствующегося стойким конформистским или конвенциональным способом участия в социальной жизни, потребует сильных стимулов, подлинного вовлечения преподавателя-исследователя в решение реальных образовательных задач, возникающих в области общего опыта со студентом. Наиболее сложными для преподавателя-исследователя являются отношения со *студентом-нарушителем*. Преподаватель-исследователь будет бороться с проявлениями студенческой нечестности и ненадежности, в том числе с плагиатом, свойственным нарушителю. В ответ со стороны студента может возникнуть как враждебность или агрессия, так и изменение отношения в виде эффективной ресоциализации. При реализации сценария ответной агрессии преподаватель-исследователь примет меры по исключению такого студента из учебной работы [15].

Иное качество взаимоотношений со студентами вырабатывается у *преподавателя-предпринимателя*. В первую очередь они вдохновляют схожих по образу мышления *студентов-предпринимателей*, но также часто дают импульс развитию и *студентов-исследователей*. Преподаватели-предприниматели привлекают их своей изобретательностью, однако студенты-исследователи также могут разочароваться в специфическом прагматизме своих менторов.

В академических реалиях встречаются и *преподаватели-минималисты*, которые в отношениях со студентами руководствуются, прежде всего, правилами формальной корректности, сохраняя и здесь присущую им лаконичность. Они стремятся к необременительному для них методу оценки учащихся, предъявляя достаточно минимальные требования, при этом не давая студентам глубокого понимания учебного материала. Эти преподаватели наиболее благосклонно оцениваются *студентами-минималистами* всех типов. Однако их коммуникация не дает импульса к выработке ответственного и творческого подхода к обучению у студента [16]. В отношениях со *студентами-нарушителями* преподаватель-минималист может избегать ситуаций открытой конфронтации, поэтому он не будет прилагать особых усилий, чтобы изменить отношение такого студента. Наоборот – иногда совершенно сознательно он будет «закрывать глаза» на его поведение, создавая тем самым видимость общественного признания такого поведения [6]. Самым спорным оказывается тип *преподавателей-нарушителей*, присутствие которых в академической среде, по мнению экспертов, «ставит под угрозу состояние всех членов университетского сообщества», «вносит фальшь и лицемерие, а то и более или менее скрытое насилие во взаимоотношения участников образовательного процесса». Такие преподаватели наименее опасны для *студентов-исследователей*, которые, как правило, достаточно быстро идентифицируют данный тип сотрудников вуза, часто противодействуя их нечестным начинаниям доступными правовыми и моральными средствами. *Студенты – «прагматичные минималисты»* или *студенты-нарушители* иногда сознательно подыгрывают такому преподавателю, предоставляющему простой способ завершить учебу [17].

Отношения всех типов преподавателей со студентами – типичными представителями поколения Z сегодня осложняются возникающей либерализацией [18; 19]. Воспитанные в массовой культуре, студенты поколения Z теряют адекватную дистанцию и уважение к преподавателю, что становится особенно утомительным для преподавателя-исследователя, который требует зрелости, творческого подхода и ответственности в учебном процессе. Наблюдаемый сегодня недостаток уважения к преподавателю проявляется в отказе от вежливых форм, в игнорировании правил вежливого поведения, в небрежном использовании ученых званий, в наспех сформулированных, местами пренебрежительных, сделанных без уважения к элементарным принципам приличия отзывах о преподавателе.

Проведенный экспертный опрос позволил составить типологию студентов, преподавателей и их взаимоотношений, дополненную характеристиками каждого из видов, что свидетельствует о выполнении поставленных цели и задач исследования. Полученные результаты расширяют известное сегодня представление о различных участниках академического процесса, дополняя его характеристиками, основанными на учебной мотивации и различиях поколений.

Типология академических отношений преподавателя и студента показывает многообразие и неоднозначность современной университетской жизни. Для минимизации связанных с ними проблем возникающие сложные отношения «преподаватель – студент» должны находить больше понимания не только среди участников академической среды, но государственных и контролирующих органов власти и общественности в целом.

Несмотря на возможность использования представленной типологии высшими законодательными и контрольными органами в этой области, при проведении оптимизации образовательного процесса они также должны учитывать, что создание обезличенной модели отношений между преподавателями и студентами может иметь отрицательные последствия. В связи с этим необходимо продолжать демонстрировать научной общественности, заинтересованным и неравнодушным лицам поиск оптимальных форм взаимоотношений в системе «преподаватель – студент», особенностей мировосприятия различными поколениями и типами.

Библиографический список

1. Макарова Л.Н. Взаимодействие преподавателей и студентов вуза и результативность образовательной деятельности. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2019; Т. 24, № 178: 7–12.
2. Макарова Е.Н. Формирование образовательного пространства вуза путем совершенствования взаимодействия «преподаватель – студент». *Гуманитарно-педагогические исследования.* 2023; Т. 7, № 2: 6–13.
3. Pirch V.D. Interaction of teachers and students in the era of digitalization. *Информационные технологии и искусственный интеллект – угроза для современного образования или шаг в сторону развития*. Москва: РЭУ им. Г. В. Плеханова, 2023; 194–200.
4. Лебедева О.В., Повшедная Ф.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент. *Вестник Мининского университета*. 2021; Т. 9, № 4 (37).
5. Dilmukhametova A., Talipova D. Information space as a factor in the perception of higher education. *Brazilian Journal of Law and International Relations*. 2023; № 2 (40): 119–129.
6. Zhuzeyev S., Zhailauova M., Shichkin I., Akimova O., Shadskaja I., Filonova A. Influence of academic relations between university teachers and students on educational process efficiency. *Revista Conrado*, 2024; № 20 (96): 640–647.
7. Tkalenko S.V. Tutors and students interaction in the process of corporate culture cultivation in higher professional educational organization. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*. 2020; № 1 (17): 109–115.
8. Преображенский А.П. О роли преподавателей в образовательных процессах. *Вестник Воронежского института высоких технологий*. 2019; № 1 (28): 134–136.
9. Бочкина Е.В. Способы взаимодействия между преподавателями и студентами в образовательных пространствах вуза. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2022; № 7-1 (70): 107–109.
10. Белянская Т.Э. Социально-психологические характеристики студенческого возраста. *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2020; № 3 (55): 220–227.
11. Тихонова И.И., Джанерьян С.Т., Гвоздева Д.И., Бакшеев А.И., Шафажинская Н.Е. Система оценивания успешности онлайн-обучения студентов в условиях карантинных ограничений. *ЦИТИСЭ*. 2024; № 2: 199–211.
12. Зборовский Г.Е., Амбарова П.А. Риски образовательной неуспешности учащейся молодежи. *Социологический журнал*. 2020; Т. 26, № 2: 60–81.
13. Yunissov Y., Imankul A., Urunbassarova E., Rakimzhanova S., Garcio de Velasco J.J.H., Seisekenova A., Tursynbaeva A. Perceptions of Life Success and Moral Qualities of a Modern Person of Generation Z: A Study of Economics and Humanities Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2023; № 12 (4): 193.
14. Tutkova I., Kudaiberdieva G., Kozhobekov K. Training of pedagogical staff in the context of digital didactics. *Revista Conrado*. 2024; № 20 (96): 279–283.
15. Бочарова О.А. Педагогические условия повышения эффективности взаимодействия преподавателя и студента. *Преподаватель высшей школы: традиции, проблемы, перспективы:* материалы X Всероссийской научно-практической Internet-конференции (с международным участием). Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2019: 33–37.
16. Ахметшин Э.М. Проблемы формирования профессиональной компетенции студентов вузов. *Современное педагогическое образование.* 2019; № 9: 4–9.
17. Gadzaova L., Goverdovskaya E., Alisultanova E., Moiseenko N., Peykarova N. Development of practical measures to improve the qualifications of university teachers in a changing educational environment. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. 2023; Vol. 27, № 00: e023058.
18. Козачек А.В., Бакшеев А.И., Анисимова В.В., Турчина Ж.Е. Образовательный процесс в вузе: основные закономерности и их влияние на организацию обучения. *Современное педагогическое образование*. 2024; № 6.
19. Ахметшин Э.М. Межкультурные коммуникации как основа формирования профессиональной компетенции студентов вузов. *Современное педагогическое образование*. 2020; № 10: 59–62.

References

1. Makarova L.N. Vzaimodejstvie prepodavatelej i studentov vuza i rezul'tativnost' obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2019; T. 24, № 178: 7-12.
2. Makarova E.N. Formirovanie obrazovatel'nogo prostranstva vuza putem sovershenstvovaniya vzaimodejstviya «prepodavatel' – student». *Gumanitarno-pedagogicheskie issledovaniya*. 2023; T. 7, № 2: 6-13.
3. Pirch V.D. Interaction of teachers and students in the era of digitalization. *Informacionnye tehnologii i iskusstvennyj intellekt – ugroza dlya sovremennogo obrazovaniya ili shag v storonu razvitiya*. Moskva: R`EU im. G. V. Plehanova, 2023; 194-200.
4. Lebedeva O.V., Povshednaya F.V. `Elektronnaya informacionnaya obrazovatel'naya sreda i sovremennyj student. *Vestnik Mininskogo universiteta*. 2021; T. 9, № 4 (37).
5. Dilmukhametova A., Talipova D. Information space as a factor in the perception of higher education. *Brazilian Journal of Law and International Relations*. 2023; № 2 (40): 119-129.
6. Zhuzeyev S., Zhailauova M., Shichkin I., Akimova O., Shadskaja I., Filonova A. Influence of academic relations between university teachers and students on educational process efficiency. *Revista Conrado*, 2024; № 20 (96): 640-647.
7. Tkalenko S.V. Tutors and students interaction in the process of corporate culture cultivation in higher professional educational organization. *Pedagogy and Psychology: Theory and Practice*. 2020; № 1 (17): 109-115.
8. Preobrazhenskij A.P. O roli prepodavatelej v obrazovatel'nyh processah. *Vestnik Voronezhskogo instituta vysokih tehnologij*. 2019; № 1 (28): 134-136.
9. Bochkina E.V. Sposoby vzaimodejstviya mezhdu prepodavatelyami i studentami v obrazovatel'nyh prostranstvah vuza. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2022; № 7-1 (70): 107-109.
10. Belyanskaya T.`E. Social'no-psihologicheskie harakteristiki studencheskogo vozrasta. *Uchenye zapiski. `Elektronnyj nauchnyj zhurnal Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 3 (55): 220-227.
11. Tihonova I.I., Dzhaner'yan S.T., Gvozdeva D.I., Baksheev A.I., Shafazhinskaya N.E. Sistema ocenivaniya uspeshnosti onlajn-obucheniya studentov v usloviyah karantinnyh ogranichenij. *CITIS`E*. 2024; № 2: 199-211.
12. Zborovskij G.E., Ambarova P.A. Riski obrazovatel'noj neuspeshnosti uchaschejsya molodezhi. *Sociologicheskij zhurnal*. 2020; T. 26, № 2: 60-81.
13. Yunissov Y., Imankul A., Urunbassarova E., Rakimzhanova S., Garcio de Velasco J.J.H., Seisekenova A., Tursynbaeva A. Perceptions of Life Success and Moral Qualities of a Modern Person of Generation Z: A Study of Economics and Humanities Students. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*. 2023; № 12 (4): 193.
14. Tutkova I., Kudaiberdieva G., Kozhobekov K. Training of pedagogical staff in the context of digital didactics. *Revista Conrado*. 2024; № 20 (96): 279-283.
15. Bocharova O.A. Pedagogicheskie usloviya povysheniya `effektivnosti vzaimodejstviya prepodavatelya i studenta. *Prepodavatel' vysshej shkoly: tradicii, problemy, perspektivy:* materialy H Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj Internet-konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem). Tambov: Izdatel'skij dom «Derzhavinskij», 2019: 33-37.
16. Ahmetshin `E.M. Problemy formirovaniya professional'noj kompetencii studentov vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2019; № 9: 4-9.
17. Gadzaova L., Goverdovskaya E., Alisultanova E., Moiseenko N., Peykarova N. Development of practical measures to improve the qualifications of university teachers in a changing educational environment. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*. 2023; Vol. 27, № 00: e023058.
18. Kozachek A.V., Baksheev A.I., Anisimova V.V., Turchina Zh.E. Obrazovatel'nyj process v vuze: osnovnye zakonomernosti i ih vliyanie na organizaciyu obucheniya. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2024; № 6.
19. Ahmetshin `E.M. Mezhkul'turnye kommunikacii kak osnova formirovaniya professional'noj kompetencii studentov vuzov. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie.* 2020; № 10: 59-62.

Статья поступила в редакцию 28.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-275-278

Zarutsky D.L., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Head of the educational unit, Deputy Head of Military Training Center, O.E. Kutafin Moscow State Law University (MGUA) (Moscow, Russia), E-mail: dima.zar89@mail.ru*

Gozhikov V.Ya., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Psychology of the Prince Alexander Nevsky Military University of the Ministry of Defense of Russian Federation; secretary of Scientific and Methodological Council for Social and Humanitarian Specialties, Federal Educational and Methodological Association of Military Educational Organizations of Higher Education of the Ministry of Defense of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: gojickow.v@yandex.ru*

ACTUAL PROBLEMS OF STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS (FUTURE OFFICERS) MILITARY TRAINING CENTERS, TAKING INTO ACCOUNT THE MENTAL (COGNITIVE) WARS AGAINST RUSSIA. The scientific article examines the main theoretical and applied provisions that determine the content of state-patriotic education of students (future officers) of military training centers at civilian universities. The authors substantiate the imperative of state-patriotic education in modern conditions, taking into account the mental (cognitive) war against Russia, as well as the approbation and introduction into the educational process of the university, appropriate pedagogical technologies, innovative forms and practices aimed at optimizing the formation of a comprehensively developed and qualitatively prepared personality of students as statesmen and patriots who will be able to continue with diligence and the initiative to solve combat training tasks during military service under contract in the military in peacetime and wartime conditions. The article concludes that the actual problems of state-patriotic education in the military training centers are directly related to countering the destructive influence of modern mental (cognitive) war. Such counteraction is a purposeful and controlled psychological and pedagogical process with the participation of all subjects of the basic university and the military training center.

Key words: **military training center, students (future officers), state-patriotic education, pedagogical technologies, mental (cognitive) warfare**

Д.Л. Заруцкий, *канд. пед. наук, нач. уч. части – зам. нач. Военного учебного центра при Московском государственном юридическом университете имени О.Е. Кутафина (МГЮА), г. Москва, E-mail: dima.zar89@mail.ru*

В.Я. Гожиков, *д-р пед. наук, доц., Военный университет имени князя Александра Невского Министерства обороны РФ, секретарь науч.-метод. совета по социально-гуманитарным специальностям федерального учебно-методического объединения военных образовательных организаций высшего образования МО РФ, г. Москва, E-mail: gojickow.v@yandex.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ (БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ) ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ С УЧЁТОМ МЕНТАЛЬНОЙ (КОГНИТИВНОЙ) ВОЙНЫ ПРОТИВ РОССИИ

В научной статье рассматриваются основные теоретические и прикладные положения, детерминирующие содержание государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) военных учебных центров при гражданских вузах. Обоснована императивность государственно-патриотического воспитания в современных условиях с учётом ментальной (когнитивной) войны против России, а также апробации и внедрения в образовательный процесс военно-учебных центров соответствующих педагогических технологий, инновационных форм и практик, направленных на оптимизацию формирования всесторонне развитой и качественно подготовленной личности обучающихся как государственников и патриотов, которые смогут в дальнейшем с усердием и инициативой решать учебно-боевые задачи в ходе прохождения военной службы по контракту в войсках в условиях мирного и военного времени.

Ключевые слова: **военный учебный центр, студенты (будущие офицеры), государственно-патриотическое воспитание, педагогические технологии, ментальная (когнитивная) война**

Актуальность исследования состоит в том, что военно-учебные центры (далее – ВУЦ), действующие в интересах военной безопасности государства, акцентируют внимание на военно-профессиональных и патриотических аспектах подготовки студентов (будущих офицеров), которая непосредственно связана с актуализацией мировоззренческих, общекультурных, психологических, духовных и интеллектуальных личностных потенциалов, формированием военно-профессиональных компетенций и субъектных качеств, задающих аксиологические (ценностные) основания и жизненные смыслы служения России [1–15]. Речь идёт о том, что подготовка в ВУЦ ориентирована не только на овладение необходимыми военными навыками, но и на развитие самостоятельности, ответственности за свои действия, личностное включение в военно-профессиональную деятельность на основе осознанного смысложизненного выбора государственно-патриотических ценностей. Следует отметить, что патриотизм, *во-первых*, является интегративным свойством личности, включающим патриотическое сознание, патриотические чувства и патриотическое поведение. *Во-вторых*, патриотизм соединяет в себе: а) сакральное (священное) и будничное; б) духовно-эмоциональное восприятие (видение) целого и конкретную фактическую реальность [2, с. 14–17; 7, с. 65–69; 14].

Президент Российской Федерации, Верховный главнокомандующий Вооруженными силами В.В. Путин особо отмечает, что у нашей страны нет и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма, так как это и есть национальная идея [10].

Государственно-патриотические качества офицерского корпуса, его верность присяге и воинскому долгу, воинская честь, храбрость, стойкость, самоотверженность, доблесть, мужество, сознательность, выдержка, выносливость, решительность и самообладание – главные факторы, которые делают армию непобедимой. Поэтому патриотическое воспитание в вузах и созданных на его базе ВУЦ представляет собой систематическую, целенаправленную и комплексную работу руководящего, профессорско-преподавательского состава по формированию у студентов (будущих офицеров) глубокого чувства любви к России как одно из самых мощных, возвышающих чувств. В этой связи представляет несомненный интерес теоретико-методологические и прикладные аспекты государственно-патриотического воспитания в ВУЦ, в том числе развития военно-профессионального самосознания, а также формирования информационно-психологической устойчивости с учётом ментальной (когнитивной) войны против России, развязанной её врагами («коллективным Западом», странами НАТО и др.), которые, в частности, стремятся к тому, чтобы студенческая российская молодежь отличалась нигилизмом, крушением идеалов, цинизмом, деформированным представлением о нравственных и духовных ценностях и долге перед Отечеством, не проявляла должного интереса к героическим боевым традициям государства [1 и др.].

Вышеназванные враги России открыто заявляют о своих целях посредством «ментальной (когнитивной) войны («завоёвывая» коммуникативно-информационное пространство, занимаясь «милитаризацией наук о мозге», изменяя не только то, что люди думают, но и то, как они действуют) провоцировать искажение мышления, познавательных процессов, рефлексивных суждений и т. п. Поэтому информационно-психологическая устойчивость (в контексте противодействия факторам «ментальной (когнитивной) войны) – это не только атрибут военных людей, но и непременный элемент жизни всех граждан России (в первую очередь молодежи), испытывающих наращивание информационного воздействия её врагов с целью размывания традиционных российских государственно-патриотических ценностей. Следовательно, в ВУЦ должны быть созданы педагогические условия, способствующие нейтрализации факторов ментальной (когнитивной) войны, которые не должны помешать развитию у студентов (будущих офицеров) их субъектного потенциала (в контексте повышения уровня осмысленности и экзистенциальной исполненности служения России, самовоспитания у себя военно-служебных важных качеств).

Научная новизна исследования: рассмотрены подходы государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) в ВУЦ в современных социокультурных ситуациях

Теоретическая значимость исследования: изучены педагогические условия эффективности государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) ВУЦ с учётом факторов ментальной (когнитивной) войны против России.

Практическая значимость исследования: показано, как современный военно-педагогический процесс в ВУЦ формирует у студентов (будущих офицеров) государственно-патриотические качества и информационно-психологическую устойчивость к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны.

Необходимо подчеркнуть, что, начиная с 2021 года, российский исследователь и военный эксперт А.М. Ильницкий, с позиций междисциплинарного познания активно разрабатывая научную концепцию, в которой ввёл в научный и общественно-политический дискурс термин «ментальная война», подчёркивая, что в настоящее время происходит совмещение инструментов войны и соперничества мирного времени, что определяет радикальные изменения в системе вызовов и угроз для России [6, с. 19–33].

При этом следует отметить, что понятия «ментальная война» и «когнитивная война» с определённой условностью рассматриваются нами как синонимы. Однако, с одной стороны, понятие «ментальная война» предстаёт как более широкое. Вместе с тем, с другой стороны, применительно к предмету исследования – педагогическим условиям эффективности государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) ВУЦ, эти понятия (в синергетического формате) неразрывно связаны, поэтому в тексте данной статьи употребляется словосочетание – «ментальная (когнитивная) война».

Краткий обзор исследований показал, что ментальные (когнитивные) войны – войны нового типа [1, с. 104–113; 6, с. 19–33; 8, с. 7–14; 15, с. 80–84 и др.]:

– являются войнами за умы и души, за слом воли и обнуление ценностного суверенитета (способна разрушить государственно-патриотические ценности и уничтожить страны, поменяв самосознание, мировоззрение, цели и приоритеты);

– выступают средством обеспечения враждебной стороне (врагам России) тотального контроля за информационным полем;

– включают дезинформацию, обеспечивая контроль над общественным сознанием, когда побежденная сторона не только утрачивает способность отстаивать свои государственно-патриотические ценности, но полностью ассимилирует чуждые и «фальшивые» для нее установки, которые навязал победитель.

Следует отметить, что информационно-психологические воздействия факторов ментальной (когнитивной) войны в настоящее время становятся все более изощренными, вследствие: 1) высокой технической оснащенности, наличия соответствующих программно-технических средств нападения, интенсивного развития информационных технологий дезинформации и нарушения нормального и достоверного функционирования информационных процессов; 2) акцента на скрытные методы и способы (высокой степени секретности и скоординированности) деятельности заинтересованных структур в ходе проведения соответствующих мероприятий; 3) возможности управления восприятием (факты того или иного события могут быть серьезно искажены посредством текстовых, звуковых и видеоинформационных приемов); 4) привлечения к сотрудничеству для осуществления дезинформации профессионалов из СМИ; 5) популяризации использования смартфонов (планшетов и т.п.), которые являются не только «удобной вещью», но и средством психологических манипуляций и непосредственным передатчиком информации враждебной стороне [1, сс. 104–113; 6, с. 19–33; 8, с. 7–14; 15, с. 80–84 и др.].

Методологическим основанием исследования актуальных проблем государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) в ВУЦ с учётом ментальной (когнитивной) войны против России стало комплексное применение (в контексте успешно функционирующего в современной психолого-педагогической науке многоуровневого методологического анализа) системного, личностно-деятельностного, компетентностного, субъектного и других концептуальных подходов (А.Я. Анцупов, И.А. Алёхин, А.В. Барабанщиков.).

Системный подход даёт возможность рассматривать государственно-патриотическое воспитание студентов (будущих офицеров) в ВУЦ как подсистему развивающейся открытой общей системы (органически объединяющую в себе процессуальные и результативные составляющие) с учётом ментальной (когнитивной) войны против России.

Личностно-деятельностный подход позволяет анализировать государственно-патриотическое воспитание в контексте педагогического условия полноценного развития и саморазвития личности студентов (будущих офицеров) в ВУЦ (с учётом ментальной (когнитивной) войны против России).

Компетентностный подход в ВУЦ предстаёт в исследовании как процесс и результат формирования военно-профессиональных компетенций на основе обучения и государственно-патриотического воспитания (в условиях ментальной (когнитивной) войны против России

Субъектный подход исходит из того, что субъектность – самобытность и самоценность, а построение «субъект-субъектных» отношений в ВУЦ осуществляется в интересах государственно-патриотического воспитания (в условиях ментальной (когнитивной) войны против России).

Государственно-патриотическое воспитание студентов (будущих офицеров), во-первых, анализировалось через их становление в ВУЦ как субъектов, способных созидать свой образ «Я – российский офицер, защитник России». Во-вторых, учитывались целенаправленность, всеобщность, объективность, многомерность, многофакторность, непрерывность и зависимость этого процесса от конкретной военно-политической ситуации, в том числе боевого опыта СВО на Украине [2, с. 14–17; 3; 4; 5 и др.].

На основе теоретического анализа и констатирующего эксперимента в исследовании выявлены и обоснованы эффективные педагогические пути государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров) в контексте их целевой подготовленности к военно-служебной деятельности в войсках по контракту в ВУЦ (с учётом факторов ментальной (когнитивной) войны против России).

В ходе констатирующего эксперимента в вышеуказанных ВУЦ со студентами (будущими офицерами) старших курсов (n = 129) для исследования результативности их государственно-патриотического воспитания (в контексте их целевой подготовленности к военно-служебной деятельности в войсках по контракту) применялись анализ документов; прямое и косвенное педагогическое наблюдение; методика Э. Шейна «Якоря карьеры» (адаптация В.А. Чикер и В.Э. Винокурова); методика «Уровень субъективного контроля» (адаптация Е.Ф. Бажина, С.А. Голынкиной, А.М. Эткинда); методика «Военно-профессиональная мотивация» (Б.В. Овчинников, А.Ф. Боровиков); опросник А.А. Реана «Мотивация успеха и боязнь неудачи»; методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) и др.).

При этом использовались обоснованные *критерии*:

– *ценностно-мотивационный критерий* (уровень сформированности государственно-патриотических качеств, мотивации «достижения успеха», ценностно-мотивационного отношения к будущей офицерской профессии, способности противостоять деструктивному влиянию факторов ментальной (когнитивной) войны против России;

– *когнитивно-целевой критерий* (уровень освоения с учётом вышеназванных факторов, общевоенных и общекультурных компетенций, в том числе государственно-патриотических ценностных ориентаций и информационно-психологической устойчивости к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны;

– *деятельностно-процессуальный критерий* (уровень сформированности государственно-патриотических качеств, субъектной активности студентов, их участия в «моделировании» в ВУЦ военно-служебной деятельности в войсках; степень полноты и точности в выполнении практических, ситуативных, нестандартных (в ситуациях риска) учебно-боевых задач, а также информационно-психологической устойчивости к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны);

– *личностно-рефлексивный критерий* (уровень сформированности государственно-патриотического сознания, информационно-психологической устойчивости к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны, потребностей в постоянном самосовершенствовании, адекватности самооценки и рефлексии достигнутых результатов личной подготовленности в ВУЦ, способности к укреплению «ресурса успеха», уверенности в своих силах и т. п.);

– *результативно-оценочный критерий* (уровень сформированности государственно-патриотических качеств, информационно-психологической устойчивости к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны, а также военно-профессиональной идентичности в контексте подготовленности к решение служебно-боевых задач в войсках по соответствующим военно-учётным специальностям).

В ходе *констатирующего эксперимента в вышеуказанных ВУЦ со студентами (будущими офицерами) старших курсов (n = 129)* установлено, что их государственно-патриотические ценностные ориентации и информационно-психологическая устойчивость в решающей степени влияют на построение ими жизненных планов построения будущей офицерской карьеры (высокий уровень (35%) и средний (достаточный) уровень (58%). Вышеуказанные студенты характеризуются: а) уверенным усвоением основных военно-профессиональных знаний, а также знаний о методах и средствах деструктивного вражеского влияния в условиях ментальной войны; б) осознанием своих способностей и умений для боевой деятельности (базирующихся на самореализации, субъектной активности, самоутверждении, понимании и принятии себя, ориентации к преодолению препятствий, готовности к риску, чувстве ответственности и стремлении к лидерству). Опрос показал, что эти студенты «с надеждой и оптимизмом смотрят в будущее», «считают престижным подготовку в ВУЦ и овладение профессией офицера».

Семантические универсалии оценки ими представлений о качествах выпускника ВУЦ представлены доминирующими дескрипторами, в числе которых «Военный профессионал»; «Патриот»; «Смелый»; «Ответственный»; «Умный»; «Сильный»; «Мужественный»; «Знающий»; «Трудолюбивый»; «Организованный».

Вместе с тем, у 7% студентов диагностирована лишь удовлетворительная степень сформированности государственно-патриотических качеств, военно-профессионального самосознания и офицерских карьерных устремлений. Для них характерна пассивная (без должного усердия и инициативы) готовность к вхождению в офицерское сообщество и удовлетворительный уровень информационно-психологической устойчивости к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны.

В исследовании (посредством экспертного опроса представителей командования и профессорско-преподавательского состава ВУЦ (n = 15), а также анкетирования и интервьюирования студентов (n = 129) выявлены факторы и причины, которые могут оказывать негативное воздействие на воспитание патриотических качеств у будущих офицеров. В числе этих факторов и причин: 1) неполные (бессистемные) знания об истории и традициях Вооружённых сил РФ (недостаточно сформированное чувство ответственности за судьбу России); 2) недостаточное умение связывать патриотизм и повседневную жизнь; 3) ситуативное принятие (непринятие) патриотических ориентиров в качестве личностно значимых; 4) фрагментарное представление о методах и приемах патриотического самовоспитания (недостаточное осознание необходимости их использования в учебной и военно-служебной деятельности); 5) частичное отсутствие собственных патриотических убеждений (неустойчивое проявление патриотических эмоций и чувств); 6) отстраненность от коллектива (преобладание индивидуализма в поступках и действиях); 7) недостаточное развитие не только патриотических, но

и военно-профессиональных качеств, проявление элементов безответственного отношения к обучению.

Как показало исследование, система мер в ВУЦ по противодействию деструктивному влиянию на студентов (будущих офицеров) современной ментальной (когнитивной) войны включает [1, с. 104–113] государственно-патриотическое воспитание, развитие способности к критическому мышлению, вооружение базовыми знаниями о феномене ментальной (когнитивной) войны; мониторинг состояния информационно-психологической безопасности, в том числе непрерывный поиск новых очагов информационно-психологической напряженности и пресечение акций деструктивного влияния, а также защиту информационной инфраструктуры ВУЦ от применения информационно-технических средств и методов воздействия; непрерывный поиск и устранение уязвимостей в содержании военно-политической и воспитательной работы, в том числе в психолого-педагогическом сопровождении самостоятельных действий студентов, направленной на противодействие вражеским методам и инструментариям ментальной (когнитивной) войны (табл. 1):

Таблица 1

Самостоятельные деяния студентов, направленные на противодействие вражеским методам и инструментариям ментальной (когнитивной) войны

Самостоятельные действия студентов	Краткая характеристика
Различение фактов и эмоций	Действия и стремления, направленные на распознание вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны, в том числе отличие эмоционально окрашенной информации от объективных фактов; осознанное управление своими эмоциями, чтобы они не искажали восприятие событий
Критическое мышление	Способность к распознанию вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны, в том числе к анализу информации с выделением ключевых моментов и оценки достоверности источников; критическая оценка выводов и аргументов, непринятия их на веру без должной проверки
Сопротивление манипуляциям	Понимание приемов манипуляции и умение их распознания как вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны, в том числе знание способов защиты от влияния манипуляторов; осознание тактики манипуляции (использование страха, внушения чувства вины или создание ложного впечатления авторитетности)
Психологическая устойчивость	Психологическая устойчивость к вражеским методам и инструментарию ментальной (когнитивной) войны. Способность эффективно справляться со стрессом, давлением и негативными воздействиями в информационной среде

Логика исследования показала, что наличие многообразных и сложных характеристик изучаемого феномена диктует многообразие критериев её диагностики у студентов (будущих офицеров) ВУЦ. При этом субъективными критериальными показателями выступают: а) наличие у них особой мировоззренческой и поведенческой установки на противодействие деструктивному влиянию вражеских методов и инструментария ментальной (когнитивной) войны; б) устойчивость мотивации «достижения успеха» в учебной и военно-служебной деятельности.

В исследовании установлено, что через собственную ценностно-смысловую сферу и субъектную активность студенты (будущие офицеры) ВУЦ обретают индивидуальность, развивают интеллект и вырабатывают способность к противодействию антипатриотизму, манипулированию и фальсификации истории Отечества, а также к продуктивной деятельности в учебной и военно-служебной деятельности, в том числе посредством саморазвития информационно-психологической устойчивости и противодействия деструктивному влиянию методов и инструментария современной ментальной (когнитивной) войны [1, с. 104–113; 2, с. 14–17; 3; 4 и др.].

Как показал констатирующий эксперимент, *современный военно-педагогический процесс в ВУЦ позволяет развивать у студентов (будущих офицеров) государственно-патриотические качества и информационно-психологическую устойчивость к деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны посредством:*

– активной пропаганды военно-исторического прошлого России, её героического наследия и военно-боевых традиций вооруженных сил, а также трудового и ратного подвига русского народа по защите своей страны;

– лекций, семинаров, бесед, «круглых столов», классно-групповых упражнений, наблюдения, консультирования, ситуационного моделирования, тренингов, деловых и ролевых игр, дискуссий и др.);

– интерактивных форм проведения занятий;

– использования информационных порталов МО РФ и электронных обучающих комплексов (электронных учебников и учебных пособий с вопросами для самоконтроля; материалами к семинарским и практическим занятиям; схемами и контрольными тестами; видео-, фотоиллюстрации и т. п.);

– мастер-классов, в том числе проводимых офицерами – участниками СВО на Украине;

– развития умений и способностей самостоятельно мыслить, анализировать и обобщать факты, характеризующие отдельные элементы деструктивного вражеского влияния в условиях ментальной войны;

– создания в ВУЦ положительного эмоционального фона, а также государственно-патриотической образовательной среды, включающей по отношению к студентам как будущим офицерам адресность, конфиденциальность, субъектность, диалогичность, фасилитацию и т. п.;

– привитие студентам чувства гордости и глубокого уважения и почитания символов РФ: Флага, Гимна, Герба и военно-исторических святынь Родины, а также уважения к Конституции РФ, законности, нормам общественной и коллективной жизни;

– использования апробированных выводов и рекомендаций военно-научных психолого-педагогических исследований по конкретной проблематике развития у студентов (будущих офицеров) государственно-патриотических качеств, в том числе способности к противодействию деструктивному вражескому влиянию в условиях ментальной войны;

– обязательного привлечения студентов к активному участию в различных физкультурно-спортивных мероприятиях военно-прикладного и военно-патриотического характера;

– наглядной демонстрации в методическом классе ВУЦ различных материалов, отражающих вопросы государственно-патриотического воспитания студентов (будущих офицеров), а также активного использования периодической армейской печати, сборников, бюллетеней, информационных листов, справочников, таблиц, схем и т. п.;

– военно-научных конференций;

– коммуникативной связи с деятельностью «Юнармии», военно-исторических музейных комплексов, патриотических объектов и участия в интернет-проектах.

Необходимо подчеркнуть, что смысложизненные государственно-патриотические ориентации в ВУЦ студентов (будущих офицеров) в контексте сложного смыслового строения их сознания и информационно-психологической устойчивости [1, с. 104–113; 3; 4; 5, с. 19–25; 7, с. 65–69; 14]:

– становятся регуляторами поведения, оказывая сильное влияние на формирование адаптационного и инновационного потенциала личности;

– регулируют личностную деятельность в динамической обусловленности связей «ситуация – мысль – смысл – действие»;

– раскрываются как движение от деятельности к индивидуальному сознанию, так и от индивидуального сознания личности к деятельности;

– определяют переход от жизненного смысла к смыслу экзистенциальному – высшему уровню смысловой регуляции (саморегуляции) как осознанию возможностей и ответственности за принятие или отвержение, за личностный выбор.

Как показало исследование, важно не только качественно подготовить в ВУЦ студентов (будущих офицеров) по военно-учётным специальностям, но и сформировать ментально-когнитивную составляющую их личности на основе государственного патриотизма и твердой веры в значимость офицерской миссии, которая позволила бы им уверенно осуществлять «боевые действия» как на обычном «поле боя», так и на ментально-информационном, в том числе вырабатывать у подчинённых патриотические качества.

Ведущим принципом государственно-патриотического воспитания в ВУЦ (в условиях ментальной (когнитивной) войны против России является развитие у студентов (будущих офицеров) личностного качества – *информационно-психологической устойчивости*, которая (обладая долговременным эффектом и являясь стратегическим средством выпускников ВУЦ для успешной службы в войсках в условиях мирного и военного времени), непосредственно связана: а) с системой личностных смыслов, высоким уровнем военно-профессиональной подготовленности, государственно-патриотической ценностной основой жизнедеятельности; б) с обладанием мотивацией достижения, отвагой, мужеством, психическими возможностями, упорством при столкновении с трудностями, готовностью противостоять враждебным информационно-психологическим воздействиям; в) с поведенческими (деятельностными, коммуникативными и мыслительными) актами, интеллектуализацией, миропониманием и предпочтительными способами информационного обмена).

Развитие информационно-психологической устойчивости, обеспечивающей «иммунитет», неуязвимость, особую мировоззренческую и поведенческую установку противодействия деструктивному информационно-психологическому влиянию в условиях ментальной (когнитивной) войны против России, является императивным условием качественной подготовки студентов (будущих офицеров) в ВУЦ. При этом информационно-психологическая устойчивость студентов (будущих офицеров) ВУЦ с учётом факторов «ментальной (когнитивной) войны – качество личности, позволяющее противостоять деструктивному информационно-психологическому воздействию врагов России, сохранять военно-профессиональную мотивацию, моральные нормы и государственно-патриотические ценностные ориентации.

Актуальные проблемы государственно-патриотического воспитания в ВУЦ непосредственно связаны с противодействием деструктивному влиянию современной ментальной (когнитивной) войны. Такое противодействие – целенаправленный и управляемый психолого-педагогический процесс с участием всех субъектов базового вуза и ВУЦ (включая самих студентов (будущих офицеров), обладающих особой мировоззренческой и поведенческой установкой по выявлению (изучению), предупреждению, ослаблению, устранению (ликвидации) и отражению опасностей и угроз, способных нанести неприемлемый (недопустимый объективно и субъективно) вред развитию высокого уровня их личностных военно-профессиональных качеств, в том числе государственно-патриотического самосознания и «иммунитета» (устойчивости, неуязвимости) к информационно-психологическому воздействию, которое оказывается врагами России. Студенты (будущие офицеры) как субъекты, обладающие государственно-патриотическими установками, посредством своего познания и действия «конструируют бытие» (они обращены в будущее, в их жизни есть цель, ценности и смысл (внутренняя потребность в саморазвитии и самодвижении по пути овладения офицерской профессией).

Библиографический список

1. Белошицкий А.В., Мещерякова Е.И. Методологические подходы к воспитанию будущих офицеров в условиях современной ментальной войны. Военная мысль. 2023; № 5: 104–113.
2. Выдра О.В., Дмитриева Л.В. Военно-патриотическое воспитание курсантов в военных вузах. *Гуманитарный вестник военной академии ракетных войск стратегического назначения*. 2019; № 3 (16): 14–17.
3. Гожиков В.Я. *Инновационные психолого-педагогические подходы к научно-методическому сопровождению образовательного процесса в военном вузе*: монография. Москва, 2019.
4. Заруцкий Д.Л. *Совершенствование общевоенной подготовки студентов военных учебных центров.* Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва, 2021.
5. Заруцкий Д.Л. Социально-психологические и педагогические факторы совершенствования общевоенной подготовки студентов в военных учебных центрах. *Мир образования – образование в мире*. 2020; № 1 (79): 19–25.
6. Ильницкий А.М. Ментальная война России. *Военная мысль*. 2021; № 8: 19–33.
7. Марков К.В. Теоретические основы воспитания патриотизма у студентов учебного военного центра. *Образование и воспитание*. 2017; № 1 (11): 65–69.
8. Мещерякова Е.И. О формировании готовности к информационному противоборству в процессе воспитания курсантов военных вузов. *Гаудеамус*. Психолого-педагогический журнал. 2021; Т. 20, № 2 (48): 7–14.
9. Путин В.В. Россия на рубеже тысячелетия. *Мое Отечество.* 2000; № 1: 4–19.
10. Путин В.В. *Патриотизм – «это и есть национальная идея»*. Available at: /http://tass.ru/politika/2636647
11. *Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей*. Указ Президента Российской Федерации от 09.11.2022 № 809. Available at: http://kremlin.ru›acts/bank/48502
12. *Об определении Порядка приема и обучения граждан РФ в военных учебных центрах при федеральных государственных образовательных организациях высшего образования*. Приказ Министра обороны РФ от 26.08.2020 г. № 400. Москва, 2024.
13. Малозёмов А.В. Боевой опыт специальной военной операции как условие воспитания нравственно-волевой устойчивости у военнослужащих десантных войск. *Военный академический журнал*. 2024; № 1 (41): 35–39.
14. Юршин А.Д. *Формирование гражданственности будущих офицеров в образовательном процессе военного вуза*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Воронеж, 2024.
15. Устинов И.Ю. Ментальная война: дефиниционный эскиз в интеграции философии, психологии и военной науки. *Вестник ВГУ*. 2023; № 2: 80–84.

References

1. Beloshickij A.V., Mescheryakova E.I. Metodologicheskie podhody k vospitaniyu buduschih oficerov v usloviyah sovremennoj mental'noj vojny. Voennaya mysl'. 2023; № 5: 104-113.
2. Vydra O.V., Dmitrieva L.V. Voenno-patrioticheskoe vospitanie kursantov v voennyh vuzah. *Gumanitarnyj vestnik voennoj akademii raketnyh vojsk strategicheskogo naznacheniya*. 2019; № 3 (16): 14-17.
3. Gozhikov V.Ya. *Innovacionnye psihologo-pedagogicheskie podhody k nauchno-metodicheskomu soprovozhdeniyu obrazovatel'nogo processa v voennom vuze*: monografiya. Moskva, 2019.
4. Zaruckij D.L. *Sovershenstvovanie obschevoennoj podgotovki studentov voennyh uchebnyh centrov.* Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva, 2021.
5. Zaruckij D.L. Social'no-psihologicheskie i pedagogicheskie faktory sovershenstvovaniya obschevoennoj podgotovki studentov v voennyh uchebnyh centrah. *Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire*. 2020; № 1 (79): 19-25.
6. Il'nickij A.M. Mental'naya vojna Rossii. *Voennaya mysl'*. 2021; № 8: 19-33.
7. Markov K.V. Teoreticheskie osnovy vospitaniya patriotizma u studentov uchebnogo voennogo centra. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; № 1 (11): 65-69.
8. Mescheryakova E.I. O formirovanii gotovnosti k informacionnomu protivoborstvu v processe vospitaniya kursantov voennyh vuzov. *Gaudeamus*. Psihologo-pedagogicheskij zhurnal. 2021; T. 20, № 2 (48): 7-14.
9. Putin V.V. Rossiya na rubezhe tysyacheletiya. *Moe Otechestvo.* 2000; № 1: 4-19.
10. Putin V.V. *Patriotizm – «`eto i est' nacional'naya ideya»*. Available at: /http://tass.ru/politika/2636647
11. *Ob utverzhdenii Osnov gosudarstvennoj politiki po sohraneniyu i ukrepleniyu tradicionnyh rossijskih duhovno-nravstvennyh cennostej*. Ukaz Prezidenta Rossijskoj Federacii ot 09.11.2022 № 809. Available at: http://kremlin.ru›acts/bank/48502
12. *Ob opredelenii Poryadka priema i obucheniya grazhdan RF v voennyh uchebnyh centrah pri federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh organizaciyah vysshego obrazovaniya*. Prikaz Ministra oborony RF ot 26.08.2020 g. № 400. Moskva, 2024.
13. Malozemov A.V. Boevoj opyt special'noj voennoj operacii kak uslovie vospitaniya nravstvenno-volevoj ustojchivosti u voennosluzhaschih desantnyh vojsk. *Voennyj akademicheskij zhurnal*. 2024; № 1 (41): 35-39.
14. Yurshin A.D. *Formirovanie grazhdanstvennosti buduschih oficerov v obrazovatel'nom processe voennogo vuza*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Voronezh, 2024.
15. Ustinov I.Yu. Mental'naya vojna: definicionnyj `eskiz v integracii filosofii, psihologii i voennoj nauki. *Vestnik VGU*. 2023; № 2: 80-84.

Статья поступила в редакцию 19.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-278-282

Kozachek A.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: avkozachek@list.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*

Zainullin L.I., *Cand. of Sciences (History), senior teacher, Department of Public Law Disciplines, Kazan Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Kazan, Russia), E-mail: zainullin.l.i@inbox.ru*

METHODS OF SIMULATION TRAINING IN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL EDUCATION. The article considers principles and methods of simulation training in the framework of professional education, in particular, in training tactical medicine and driving vehicles. The relevance of the topic is due to the growing requirements to the quality of specialist training, as well as the increasing role of technology in the modern educational process. The analysis of the usage of simulation technologies in military medical and technical education has shown that such methods allow practicing the necessary practical skills in a safe and controlled environment. Simulation training has many advantages over traditional methods, including resource intensity and the possibility of step-by-step processing of professional skills. However, to increase the effectiveness of such training, there is a need to standardize the methods and tools used, develop appropriate protocols with a focus on creating accurate, credible simulations and providing quality feedback after simulation exercises. In further research, it is possible to consider other cases of application of simulation training methods.

Key words: **simulation technologies, professional education, tactical medicine, vehicle management, emergency simulation**

***А.В. Козачек**, канд. пед. наук, доц. зав. каф. «Природопользование и защита окружающей среды», ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, E-mail: avkozachek@list.ru*
***А.М. Пешехонов**, аспирант кафедры «Природопользование и защита окружающей среды», ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный технический университет», г. Тамбов, рук. отдела развития АНО ДПР «Центр современного инновационного образования», г. Москва, E-mail: peshekhonov.a.m@mail.ru*
***Л.И. Зайнуллин**, канд. ист. наук, ст. преп., ФГКОУ ВО «Казанский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации», г. Казань, E-mail: zainullin.l.i@inbox.ru*

МЕТОДЫ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрены принципы и методы симуляционного обучения в рамках профессионального образования, в частности на кейсах обучению тактической медицине и управлению транспортными средствами. Актуальность темы обусловлена растущими требованиями к качеству подготовки специалистов, а также увеличением роли технологий в современном образовательном процессе. Анализ применения симуляционных технологий в военно-медицинском и техническом образовании показал, что такие методы позволяют отрабатывать необходимые практические навыки в безопасной и контролируемой среде. Симуляционное обучение обладает множеством плюсов по сравнению с традиционными методами, включающими ресурсоемкость и возможность поэтапной обработки профессиональных навыков. Однако для повышения эффективности такого обучения необходима стандартизация используемых методов и инструментов, разработка соответствующих протоколов с акцентом на создание точных, достоверных симуляторов и предоставление качественной обратной связи после выполнения имитационных упражнений.

Ключевые слова: **симуляционные технологии, профессиональное образование, тактическая медицина, управление транспортными средствами, имитация чрезвычайных ситуаций**

Развитие новых технологий затрагивает большинство сфер деятельности человека, в том числе и образование. Сегодня они позволяют совершенствовать процессы обучения, повышая уровень профессиональной подготовки начинающих специалистов. Так, практическая подготовка в рамках высшего образования становится все более качественной благодаря использованию виртуальных, в том числе и симуляционных технологий, позволяющих отработать необходимые навыки посредством имитации различных ситуаций и процессов в рамках контролируемой среды [1; 2].

Симуляционное обучение подразумевает использование таких технологий в образовательном процессе, чаще всего медицинской направленности [3]. С его помощью возможно, как приобретение первичных, так и практика существующих навыков помощи пациенту без создания дополнительных рисков для его здоровья. Симуляционные упражнения в таком случае проводятся под контролем преподавателей с обязательным разбором и анализом ошибок студента, которые недопустимы в случаях практики на реальных пациентах. Использование симуляционного обучения в медицинском образовании обеспечивает пациенту гарантию защиты от некомпетентности начинающих специалистов и позволяет им закрепить приобретаемые умения изолированно, то есть отработать их с большей точностью [4]. Именно поэтому симуляционные методы активно используются в обучении тактической или военной медицине, где от медика требуются аккуратность и высокая скорость реакции в оказании помощи. Современные научные исследования по данной тематике в основном посвящены вопросам применения симуляционного обучения в сфере медицины, однако некоторые из них свидетельствуют также о потенциале применения симуляционного обучения в подготовке самых разноплановых специалистов, начиная от менеджеров [5] и заканчивая специалистами по кибербезопасности [6]. Так, симуляционное обучение часто применяется при профессиональной подготовке операторов сложных систем и транспортных средств, в том числе пилотов и водителей, где оно дает возможность студентам не только овладеть техникой штатного управления системой, но и получить опыт правильного поведения в чрезвычайных ситуациях. Теоретические аспекты такого метода преподавания еще мало изучены, что вызывает проблемы с регулированием и стандартизацией профессионального образования и технологий, используемых в нем [7].

В связи с вышесказанным, целью данной работы стал анализ применения технологий симуляционного обучения в профессиональном образовании военно-медицинской и технической направленности.

Были определены следующие задачи исследования:

1. Изучить и описать методику применения симуляционных технологий в обучении тактической медицине;

2. Изучить и описать методику применения симуляционного обучения в управлении транспортными средствами;

3. Дать рекомендации по дальнейшему использованию симуляционных технологий в подготовке начинающих специалистов.

Научная новизна: анализ кейсов специфического применения методов симуляционного обучения в тактической медицине и управлении транспортными средствами позволяет выявить особенности и проблемы современного профессионального образования и практической подготовки будущих специалистов. Обучение с использованием симуляционных технологий все еще является достаточно новой и малоизученной методикой [8]. В связи с этим настоящее исследование позволит расширить теоретические и практические рамки использования данных технологий не только в обучении медицине, но и в технической сфере.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии современных научных представлений о роли симуляционного обучения в профессиональной подготовке специалистов тактической медицины, а также в области управления транспортными средствами. Каждая из этих сфер имеет большое влияние на функционирование общества, в связи с чем специалисты этих направлений должны проходить качественную практическую подготовку перед допуском к выполнению реальных рабочих задач. Именно этому способствует исследование симуляционного обучения, практическим результатом которого станут рекомендации по совершенствованию учебных программ, повышению качества подготовки специалистов и минимизации рисков их дальнейшей профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели исследования был использован диалектический метод познания действительности. Исследование симуляционного обучения тактической медицине на поле боя и управления транспортом невозможно без учета международного опыта. Поэтому использованный в исследовании сравнительный метод дает возможность оценить состояние зарубежного опыта симуляционного обучения в перечисленных профессиональных сферах. Помимо того, в статье использовались системно-структурный и формально-логический методы, необходимые для систематизации изученных данных и составления рекомендаций по использованию симуляционного обучения в профессиональном образовании.

Обзор существующих практик был произведен с опорой на научную литературу, отобранную по ключевым словам «симуляционное обучение», «тактическая медицина», «обучение водителей», «транспорт». Актуальность использованных данных обеспечена отбором источников, опубликованных не ранее 2019 года.

Кейс 1. Симуляционное обучение тактической медицине

Служащие вооруженных сил испытывают в своей работе риски, в основном связанные с действиями в небезопасной для жизни местности и ситуации. Чтобы свести их к минимуму, военнослужащие постоянно проходят курсы специализированной подготовки в разных областях профессиональной деятельности. Одним из наиболее важных видов тренинга является медицинская подготовка, включающая курс оказания квалифицированной первой помощи или специализированные курсы для военнослужащих, работающих в пунктах оказания первой помощи во время вооруженных конфликтов [9].

Несомненным преимуществом симуляционного обучения в данных обстоятельствах является возможность практически бесконечного повторения одних и тех же сценариев, позволяющего конкретному военнослужащему или команде освоить необходимые действия до совершенства. Преимуществом симуляционного обучения является также возможность проверки правильности работы новых процедур или используемого медицинского оборудования для работы в условиях вооруженных конфликтов, когда проверка «на поле боя» не предоставляется возможной.

Тактическое направление современной медицинской науки зародилось не так давно, а его научное обоснование было положено в Соединенных Штатах. Именно там тактическая медицина была впервые описана и развернута в широком масштабе, чему поспособствовал ряд причин. Так, во время Второй мировой войны тактическая медицина находилась в зачаточном состоянии, при котором был повышен уровень смертности солдат от травм, полученных во время боевых действий [9]. Толчок развитию тактической медицины дала война во Вьетнаме, отличившаяся от предыдущих военных конфликтов: труднопроходимая местность, сложные погодные условия затрудняли вооруженное противостояние с местными жителями, которые могли вести боевые действия в любых условиях, а также применяли самодельное орудие. Новый характер войны привел к необходимости совершенствовать методы военной медицины, позволяющей военнослужащим самостоятельно справляться с последствиями боевых действий и повысить выживаемость на поле боя.

Внесенные улучшения и пересмотренные процедуры сработали, но лишь частично. Так, предыдущий уровень смертности в результате боевых травм в 30% был снижен лишь до 24%. В последующие годы в области тактической

медицины мало что изменилось, и даже первая война в Персидском заливе не принесла существенных изменений [9].

Значительные изменения произошли только в 1997 году, когда в армии США было разработано специализированное руководство по оказанию медицинской помощи на поле боя – Tactical Combat Casualty Care (TCCC). Эти рекомендации были разработаны для нужд войск специального назначения и основывались на опыте предыдущих конфликтов и полученных в них военнослужащими схемах травм. Согласно новым указаниям, основным методом лечения сильного внешнего кровоизлияния как основного летального фактора, вызывающего 90% смертность пострадавших еще до того, как они достигли полевых госпиталей, стало применение тактического стаза (наложение жгута). Руководство TCCC также призывало к тщательному анализу случаев, а также к внедрению изменений и обучению врачей и солдат, находящихся на переднем крае боевых действий, поскольку было обнаружено, что даже при появлении современных форм вооружения 25% смертельных случаев были потенциально излечимы. В связи с новыми рекомендациями, в 1999 году были запущены новые программы обучения военных медиков, основанные на симуляционных технологиях. Использование медицинских симуляторов в обучении привело к снижению смертности от ранений, полученных во время боевых действий, с 24% до 10%. Однако в 2005 году был опубликован отчет, в котором отмечались дополнительные ошибки действующей системы подготовки военных медиков. В качестве основной проблемы было выявлено отсутствие стандартизации в отношении обучения и оборудования, на котором военные получали медицинские знания [10]. После опубликования отчета армия США разработала специальную программу обучения на базе вновь создаваемых Медицинских симуляционных учебных центров (MSTC), которая была внедрена в ноябре 2005 года. В программе предусматривались стандартизация и поддержание навыков медицинского персонала на поле боя, были определены направления медицинского образования и требования, предъявляемые к медикам во время обучения. Согласно программе, каждый военнослужащий обучался самообслуживанию, оказанию помощи сослуживцам и проведению сложных спасательных процедур во время обстрела [10].

Программа обучения заключалась в том, чтобы сосредоточиться на трех основных обратимых причинах смерти, выбранных на основе анализа боевых действий и травм: массивное кровотечение, пневмоторакс, обструкция дыхательных путей. Для обеспечения типового выполнения программы обучения было создано 25 центров (MSTC), расположенных на территории США, в которых проходило обучение солдат, врачей, гражданских служащих, спасателей на поле боя в соответствии с разработанной программой на основе протокола TCCC.

Внедрение в армии США стандартизации системы обучения повысило качество и эффективность проводимых мероприятий. Симуляционное обучение стало неотъемлемой частью обучения, и его использование также было отмечено Военно-морскими силами США. Моряки, входящие в эти команды, как правило, не контактируют ежедневно, поэтому для отработки практических навыков и выработки эффективной и действенной работы ими используются медицинские симуляторы [1].

В ВВС США были разработаны собственные сценарии учений, основанные на симуляции ухода за пациентами во время полета и эвакуации с поля боя. Учебная программа продолжительностью в две недели включает в себя действия в условиях ограниченной видимости, практику навыков спасения пострадавших со значительными травмами с использованием манекенов и тренажеров на борту вертолетов или самолетов. Так, отдельно был создан центр обучения и образования в области аэромедицинской симуляции (ASTEC), в котором впервые было осуществлено симуляционное обучение по транспортировке и уходу за пострадавшими во время перелета. Вместе с тем MSTC и другие программы не включали подготовку госпитального медицинского персонала, из-за чего возник разрыв между формированием умений оказания медицинской помощи на поле боя и умениями, необходимыми для лечения госпитализированных военнослужащих. В связи с этим военной системой здравоохранения (MHS) в 1999 году при университете USUHS, готовящем военных медиков, был основан первый центр симуляционного обучения. На настоящий момент данный центр позволяет проводить обучение с использованием стандартизированных пациентов, симуляторов высокой точности, тренеров ручных навыков, симуляторов операционных блоков, симуляторов дополненной и виртуальной реальности. Первым центром симуляционного обучения, основанном на базе армейского госпиталя, стал открытый в марте 2002 года Центр моделирования Ч.А. Андерсена. Изначальной задачей центра было обучение солдат для дальнейшего выполнения военных миссий за рубежом, однако вскоре в центре стали готовить и других медицинских специалистов гражданской службы.

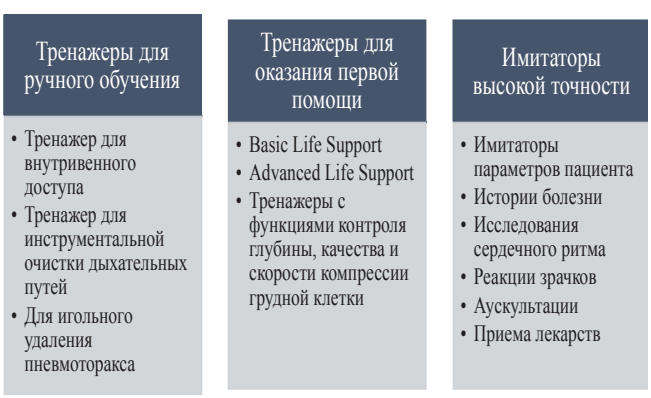


Рис. 1. Разновидности оборудования симуляционного обучения в России

В России симуляционное обучение проводится во многих военных и медицинских вузах с использованием различных методов и оборудования (рис. 1).

В симуляционном обучении тактической медицине также используются тренажерные залы, позволяющие максимально точно отображать действия, проводимые, например, под огнем, в темноте и шуме. Кроме того, используются и тренажерные залы, оборудованные по образцу медицинских учреждений различного уровня. **Симуляционное обучение** также может включать в себя упражнения по медицинской эвакуации с поля боя с использованием манекенов и военной техники [10]. **Симуляционное обучение** – это не только максимально адекватное моделирование реальности, но и инструмент для развития самостоятельности обучаемых. Так, во время симуляционных занятий участники делятся на команды, в которых они должны действовать самостоятельно, а наблюдатели или руководители учений обычно осуществляют контроль над выполнением упражнений из другого помещения или с помощью камер видеонаблюдения, установленных в тренажерном зале. Такая процедура позволяет увеличить погружение обучающихся в создаваемую симуляцию, например, в ситуацию обстрела или присутствие в операционной. В итоге целью симуляционного обучения становится самостоятельное выполнение участниками поставленной перед ними задачи [1].

Во время реализации имитационного сценария важны также мягкие навыки, такие как сотрудничество в команде, общение, беседа с пациентом или даже передача сложной информации. В зависимости от цели сценария могут быть разработаны различные области знаний участников. Сценарий может быть посвящен как навыкам проведения сложных спасательных процедур, использованию тактического стаза, гемостатических повязок, так и ведению пациентов с посттравматическим шоком или ПТСР. При подведении итогов занятия используются методы дебрифинга, заключающиеся в разговоре с участниками таким образом, чтобы они выявляли свои ошибки путем пошагового анализа сценария [6]. Задачи инструктора заключаются, как правило, в том, чтобы модерировать дискуссию, транслировать ее, задавать вопросы по схеме дебрифинга. Тон подведения итогов также должен быть лишен негативной оценки, а атмосфера и место должны быть нейтральными и обеспечивать спокойствие участников во время разговора. Результаты исследования показали, что в обучении тактической медицине симуляционное обучение имеет широкий спектр преимуществ. Его применение позволяет эффективно проверять знания участников обучения, практиковать их навыки, проверять их наличие в среде, в которой они будут работать. Постоянно развивающиеся технологии предоставляют все новые и новые решения, которые повышают реалистичность симуляции, будут еще более эффективно развивать знания участников обучения, и, следовательно, существует вероятность того, что число смертей от травм, полученных во время боя, упадет ниже 10%.

В настоящее время центры симуляционного обучения становятся стандартом большинства медицинских вузов, а технология симуляционного обучения больше не предназначена лишь для нужд вооруженных сил [1]. Поэтому, будучи также универсальным инструментом, симуляционное обучение используется для оказания помощи как в процессе обучения работников здравоохранения, так и после начала работы в медицинских учреждениях, когда работник во время сеанса симуляции может многократно повторить любой клинический случай или ознакомиться с ситуацией, до сих пор не встречавшейся в клинической практике.

Кейс 2. Управление транспортными средствами

Как было упомянуто ранее, применение симуляционного обучения сегодня не ограничивается медицинской сферой, его универсальный характер позволяет обучать начинающих специалистов самых различных сфер. К одной из них относится управление транспортными средствами, включающее в себя как профессиональное вождение автомобиля, так и управление авиационным и железнодорожным транспортом.

Водители различных транспортных средств обладают повышенным уровнем ответственности за перевозку пассажиров и грузов, в связи с чем их профессиональные навыки должны быть отточены до автоматизма. Управление транспортом требует определенной скорости реакции, без которой водитель имеет риск не справиться с управлением в чрезвычайных и аварийных ситуациях. Тренажеры-симуляторы дают возможность провести тренировку и повтор действий при таких обстоятельствах, не создавая при этом угрозы жизни и здоровью самого водителя и пассажиров.

Симуляторы также позволяют начинающему водителю, пилоту или оператору освоить методику базового контроля над транспортным средством через разбиение процесса на более простые операции [11]. Такой способ обучения является не только более безопасным для всех участников движения, но и более доступным для учебных заведений с экономической точки зрения. Например, в случае обучения профессиональному вождению автомобиля с использованием компьютерной симуляции студент не рискует повреждением автомобиля и перевозимых им грузов.

Симуляционное обучение при подготовке водителей и операторов иных транспортных средств в России и мире разделяют на две составляющие: процедурную и системную. Процедурная подготовка дает возможность выработать основные навыки по наблюдению за работой системы транспортного средства, ее проверки с помощью соответствующих тренажеров. Системные же комплексы имитируют поэтапную работу с конкретной подсистемой транспорта, с повседневными рабочими ситуациями [11]. Студент с помощью сочетания двух составляющих приобретает комплексное понимание управления транспортным средством еще до посадки за руль или же отрабатывает конкретные ситуации для повышения уже имеющегося навыка.

Тренажеры, используемые при обучении вождению, зачастую основаны на технологиях системы дополненной или виртуальной реальности. Так, например, в обучении пилотов сегодня применяется симулятор полетов от компании Microsoft (Microsoft Flight Simulator), однако подобные технологии пользовались популярностью задолго до его создания [12]. Их разработка была также инициирована военными действиями в XX веке, приведшими Армию США к необходимости создания новых методов тренировки пилотов [13]. Симулятор имитирует физические особенности полета самолета, панель контроля и способ управления им, благодаря чему студенты быстро осваивают базовые навыки управления без необходимости подвергать себя риску в полете.

Аналогично обучению военной медицине преподаватель наблюдает за процессом выполнения упражнений без прямого вмешательства, после его окончания же проводится разбор ошибок, допущенных студентом, что позволяет обучающемуся самостоятельно проработать и отточить свои действия по управлению транспортом. В случае реального полета вмешательство инструктора в процесс управления необходимо для обеспечения безопасности находящихся на борту людей, поэтому студент не всегда успевает самостоятельно проконтролировать собственные ошибки перед их коррекцией преподавателем. В обучении управлению железнодорожным транспортом симуляторы применяются реже, однако они также необходимы для качественной подготовки будущих машинистов [13]. Достоверные тренажеры в сочетании с теоретическими занятиями готовят машинистов к быстрой реакции на чрезвычайные ситуации в случаях, когда она имеет особое значение – в условиях ограниченной видимости, в тоннелях и вдали от пунктов медицинской и технической помощи. Традиционное обучение управлению поездом основывается на практической отработке маршрутов движения транспортного средства, однако выход его на рельсы под управлением неопытного машиниста требует большой логистической подготовки [13].

Симуляционное обучение при этом производится на территории учебного заведения, что не требует дополнительных затрат времени и материальных ресурсов. Однако, несмотря на плюсы использования симуляционного обучения в подготовке операторов транспортных средств, сегодня учебные заведения сталкиваются с проблемой, присущей до этого симуляции в медицине – недостаток регулирования и унификации системы применения симуляционных технологий. Кейс военной медицины показал, что стандартизация симуляционного образования дает положительные результаты в качестве оказываемой помощи специалистами в будущем. Как мировой [12], так и российский опыт [14] свидетельствует об отсутствии механизмов такой стандартизации в обучении управлению транспортными средствами, что приводит к вариации уровня подготовки профессиональных пилотов, водителей и операторов.

Также необходима разработка таких протоколов, которые закрепят способы преподавания с использованием симуляционных технологий и повысят его эффективность. Акцент в таком обучении должен делаться на поэтапную отработку на симуляторах всех навыков управления транспортным средством, развитие уверенности студента и его коммуникативных навыков, связанных с профессиональной деятельностью. В обучении особенно важна достоверность и приближенность к реальности симуляционных тренажеров. Ошибки в их проектировании могут привести к некачественной подготовке начинающих специалистов, их недостаточному владению управлением транспортными средствами. В связи с этим точная имитация условий и технологии управления транспортом также должна стать приоритетом.

Как показало исследование, симуляционное обучение как один из немногих инструментов обучения может использоваться в различных сферах жизнедеятельности человека. Благодаря применению различных методов обучения оно может служить мощным инструментом для формирования соответствующего поведения, а также навыков, необходимых в целевом месте деятельности обучаемого. Это также универсальный инструмент для оценки и проверки уже реализованных процедур, улучшения оборудования или правильности связи в рабочей группе.

Благодаря своей гибкости симуляционное обучение является одним из наиболее часто используемых инструментов при обучении военнослужащих выполнению определенных задач, включая распознавание чрезвычайных ситуаций и оказание помощи пострадавшим на поле боя, а также при обучении операторов транспортных средств безопасной перевозке пассажиров и ценных грузов. В качестве выделенных рекомендаций стоит отметить разработку стандартов симуляционного обучения, универсальных как для каждой отрасли его применения, так и для всего метода.

Отдельное внимание стоит уделить коммуникации инструкторов с обучающимися, моделированию чрезвычайных ситуации и достоверности имитации симулируемых упражнений. В дальнейших исследованиях возможно рассмотрение иных кейсов применения методов симуляционного обучения, а также разработки стандартов по применению симуляционных технологий и их практической апробации.

Библиографический список

1. Denisova D., Strandstrem E., Akhmetshin E., Nikolenko D. Efficiency of various forms of simulation training in the training of medical professionals. *European Journal of Contemporary Education*. 2023; № 12 (3): 788–796.
2. Akhmetshin E.M., Vasilev V.L., Kozachek A.V., Meshkova G.V., Alexandrova T.N. Analysis of peculiarities of using digital technologies in the university professional training content. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021; Vol. 16, № 20: 101–118.
3. Denisova D., Strandstrem E., Akhmetshin E., Nikolenko D. Efficiency of various forms of simulation training in the training of medical professionals. *European Journal of Contemporary Education.* 2023; Vol. 12, № 3: 788–796.
4. Казарян А.С. Технологии симуляционной среды в обучении медицинских работников и возможные проблемы их освоения // Научный аспект. 2022. № 4-2022
5. Neriz L., Nunez A., Fuentes-Caceres V., Ramis F., Jerez O. Simulation-based training as a teaching and learning tool for management education. *Innovations in Education and Teaching International*. 2020; Vol. 57, № 6: 701–713.
6. Дорофеев А.В. Симуляционное обучение специалистов по кибербезопасности в стиле сотрудничества. *Безопасные информационные технологии*: сборник трудов XII Международной научно-технической конференции. Москва, 2023: 52–54.
7. Загидуллин Д.Р. Симуляционная методика обучения студентов и персонала в условиях развития рынка Edtech. *Инновационное развитие экономики: тенденции и перспективы*. 2020; Т. 1: 101–104.
8. Бондаренко Е.В., Хоронько Л.Я. Симуляционное обучение как ведущее направление развития медицины. *Мир науки. Педагогика и психология.* 2022; Т. 10, № 3: 16.
9. Bacik A., Lopreiato J.O., Burke H.B. Survey of current simulation based training in the US military health system. *Military Medicine*. 2024; Vol. 189: 423–430.
10. Yao K., Huang S. Simulation technology and analysis of military simulation training. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020; Vol. 1746: 012020.
11. Мирзахмедова Ш.А. Симуляционное обучение в профессиональном образовании. *Проблемы современной науки и образования*. 2021; № 4 (161): 61–63.
12. Cheng Y.-Q., Mansor S., Chin J.-J., Abdul Karim H. Driving simulator for drivers education with artificial intelligence traffic and virtual reality: a review. *Proceedings of the 8th International conference on computational science and technology*. Singapore: Springer, 2022: 483–494.
13. Lee S., Duffy V. Use of simulation technology in transportation training: a systematic literature review. *HCI International 2021 – Late breaking papers: HCI applications in health, transport, and industry*. Cham: Springer, 2021: 546–561.
14. Шарова О.Я., Турчина Ж.Е., Вахрушева Н.П., Лисовская Н.М. Преимущество и недостатки симуляционного обучения в рамках учебной и производственных практик у студентов начальных курсов. *Виртуальные технологии в медицине*. 2019; № 1 (21): 35–38.

References

1. Denisova D., Strandstrem E., Akhmetshin E., Nikolenko D. Efficiency of various forms of simulation training in the training of medical professionals. *European Journal of Contemporary Education*. 2023; № 12 (3): 788-796.
2. Akhmetshin E.M., Vasilev V.L., Kozachek A.V., Meshkova G.V., Alexandrova T.N. Analysis of peculiarities of using digital technologies in the university professional training content. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2021; Vol. 16, № 20: 101-118.
3. Denisova D., Strandstrem E., Akhmetshin E., Nikolenko D. Efficiency of various forms of simulation training in the training of medical professionals. *European Journal of Contemporary Education.* 2023; Vol. 12, № 3: 788-796.
4. Kazaryan A.S. Tehnologii simulyacionnoj sredy v obuchenii medicinskih rabotnikov i vozmozhnye problemy ih osvoeniya // Nauchnyj aspekt. 2022. № 4-2022
5. Neriz L., Nunez A., Fuentes-Caceres V., Ramis F., Jerez O. Simulation-based training as a teaching and learning tool for management education. *Innovations in Education and Teaching International*. 2020; Vol. 57, № 6: 701-713.
6. Dorofeev A.V. Simulyacionnoe obuchenie specialistov po kiberbezopasnosti v stile sotrudnichestva. *Bezopasnye informacionnye tehnologii*: sbornik trudov XII Mezhdunarodnoj nauchno-tehnicheskoj konferencii. Moskva, 2023: 52-54.
7. Zagidullin D.R. Simulyacionnaya metodika obucheniya studentov i personala v usloviyah razvitiya rynka Edtech. *Innovacionnoe razvitie `ekonomiki: tendencii i perspektivy*. 2020; T. 1: 101-104.

8. Bondarenko E.V., Horon'ko L.Ya. Simulyacionnoe obuchenie kak veduschee napravlenie razvitiya mediciny. *Mir nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2022; T. 10, № 3: 16.
9. Bacik A., Lopreiato J.O., Burke H.B. Survey of current simulation based training in the US military health system. *Military Medicine*. 2024; Vol. 189: 423-430.
10. Yao K., Huang S. Simulation technology and analysis of military simulation training. *Journal of Physics: Conference Series*. 2020; Vol. 1746: 012020.
11. Mirzahmedova Sh.A. Simulyacionnoe obuchenie v professional'nom obrazovanii. *Problemy sovremennoj nauki i obrazovaniya*. 2021; № 4 (161): 61-63.
12. Cheng Y.-Q., Mansor S., Chin J.-J., Abdul Karim H. Driving simulator for drivers education with artificial intelligence traffic and virtual reality: a review. *Proceedings of the 8th International conference on computational science and technology*. Singapore: Springer, 2022: 483-494.
13. Lee S., Duffy V. Use of simulation technology in transportation training: a systematic literature review. *HCI International 2021 – Late breaking papers: HCI applications in health, transport, and industry*. Cham: Springer, 2021: 546-561.
14. Sharova O.Ya., Turchina Zh.E., Vahrusheva N.P., Lisovskaya N.M. Preimuschestvo i nedostatki simulyacionnogo obucheniya v ramkah uchebnoj i proizvodstvennyh praktik u studentov nachal'nyh kursov. *Virtual'nye tehnologii v medicine*. 2019; № 1 (21): 35-38.

Статья поступила в редакцию 02.09.24

УДК 371.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-282-284

Kalinina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru*
Tikhonova M.K., *MA student, Department of Pedagogy, Irkutsk State University (Irkutsk, Russia), E-mail: pedagog06@mail.ru*

FORMATION OF DIGITAL LITERACY AMONG OLDER ADOLESCENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION. The focus of the authors' research is on the problem of formation of digital literacy of older adolescents due to the emerging new reality in the information society. Modern society is represented by various communities, whose interests and self-realization are connected with messenger channels, social networks, photo and video hosting, Internet forums, etc. People themselves create content for Internet platforms, share it, discuss it and disseminate it. People themselves create content for online platforms, share it, discuss it and disseminate it. For harmonious integration into the information society, a person needs to be able to interact in the media environment, find and exchange information, create content based on digital technologies, i.e. to improve his/her digital literacy. The article outlines the pedagogical conditions for the formation of digital literacy of older adolescents using the resource of extracurricular activities of a general educational organization. The authors characterize the components of digital literacy (cognitive-subject, communicative-cultural and activity-productive) and describe students' activities according to the stages of the process of digital literacy formation, i.e. from reproductive-knowledge through search-action to the stage of creative activity.

Key words: **digital literacy, extracurricular activities, multimedia publications, pedagogical conditions, formation**

Н.В. Калинина*, канд. пед. наук, доц., Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: kalinina.nina299@yandex.ru*
М.К. Тихонова*, магистрант, Иркутский государственный университет, г. Иркутск, E-mail: pedagog06@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Фокус исследовательского внимания авторов на проблему формирования цифровой грамотности старших подростков обусловлен складывающейся новой реальностью в информационном обществе. Современный социум представлен различными сообществами, интересы и самореализация которого связаны с каналами мессенджеров, социальными сетями, фото- и видеохостингами, интернет-форумами и др. Люди сами создают контент для интернет-площадок, обмениваются им, обсуждают его и распространяют. Для гармоничной интеграции в информационное общество личности необходимо уметь взаимодействовать в медиасреде, находить и обмениваться информацией, создавать контент на основе цифровых технологий, то есть повышать свою цифровую грамотность. В статье обозначены педагогические условия формирования цифровой грамотности старших подростков с использованием ресурса внеучебной деятельности общеобразовательной организации. Характеризуя компоненты цифровой грамотности (когнитивно-предметный, коммуникативно-культурный и деятельностно-продуктивный), особое внимание уделяется описанию деятельности обучающихся согласно этапам процесса формирования цифровой грамотности – от репродуктивно-знаниевого через поисково-действенный к этапу творческой деятельности.

Ключевые слова: **цифровая грамотность, внеучебная деятельность, мультимедийные публикации, педагогические условия, формирование**

Формирование цифровой грамотности у старших подростков играет важную роль в их успешной адаптации и функционировании в современном обществе. Одновременно с этим технологическая эволюция в образовании формирует совершенно новую среду, направленную на повышение качества образования, на использование педагогами целого спектра цифровых образовательных ресурсов, технологий и выдвигающую в качестве приоритетной характеристики ее безопасность. Цифровые технологии вошли во все сферы нашей жизни, и умение их эффективного использования становится неотъемлемой частью социальной, профессиональной и личностной успешности. Многочисленные трансформационные социальные процессы придают особую актуальность не только проблеме безопасного использования цифровых инструментов, но и проблеме цифровой грамотности как таковой. Свободно ориентироваться в медиапространстве, взаимодействовать с разнообразием источников информации, делать самостоятельные выводы о ее достоверности и не поддаваться манипуляциям извне – это наиболее важные умения для современных поколений. Именно цифровая грамотность позволяет чувствовать уверенность в цифровом пространстве, эффективно находить, анализировать и использовать информацию, общаться и создавать собственный контент. Отсутствие же этих навыков приводит к информационной неграмотности, уязвимости в онлайн-среде и ограничивает возможности для личностного и профессионального роста. Оценка векторов социального развития наводит наш фокус на необходимость тщательной и глубокой работы со старшими подростками. Формирование их цифровой грамотности имеет особую важность в свете их роли в ближайшем будущем российского общества. Старшие подростки – это та возрастная группа, которая уже активно использует цифровые технологии и проводит значительное время в цифровом пространстве. В этом возрасте происходят значительные изменения физиологического, эмоционального и когнитивного характера, проявляется независимость, стремление к самостоятельности, формированию собственной идентичности и противопоставлению себя взрослому обществу. Все это влечет за собой открытость к новым идеям и подверженность влиянию внешних факторов. Центральным и специфическим новообразованием у подростков является возникновение чувства взрослости и осознание того, что он уже не ребенок. Так относительная социальная незрелость с одновременным выходом в самостоятельную жизнь могут привести к нежелательным последствиям, к столкновению с недобросовестностью других пользователей, мошенничеством, кибербуллингом и другому негативному влиянию цифрового контента. Кроме того, цифровая среда предлагает новые возможности для самовыражения, творчества и общения, что позволяет осознанно и креативно использовать цифровые инструменты, расширять свой кругозор и влиять на окружающий мир [1–7].

Также стоит отметить, что цифровая грамотность определяется не только знанием и пониманием цифровых технологий, но и умением быть этичным пользователем в сети, что обосновывает одну из важнейших ее составляющих – цифровую гигиену. Тем временем обучение цифровой гигиене требует переноса ценностных ориентиров современного российского общества в цифровое пространство. Современное общество нуждается в том, чтобы вопросы этики и гражданского участия оставались актуальными и в онлайн-среде. Поэтому актуальной становится проблема формирования цифровой грамотности, которая выступает неотъемлемой составляющей функциональной грамотности. Одной из основных задач федеральных государственных образовательных стандартов является как раз формирование функциональной грамотности. Существует разные варианты внедрения основ цифровой грамотности в образовательную деятельность обучающихся общеобразовательных организаций: в рамках учебных предметов, определенных федеральными государственными образовательными стандартами различного уровня; в рамках различных видов и направлений внеурочной деятельности; в рамках осуществления проектной деятельности; в условиях мероприятий внеучебной деятельности с использованием ресурса дополнительного образования.

Внеучебная деятельность обладает определенным потенциалом для формирования цифровой грамотности у старших подростков. Анализ современных реалий образовательной практики и теоретических аспектов проблемы позволяет говорить о том, что не хватает понимания контекста педагогических условий внеучебной деятельности. Цель статьи заключается в обозначении и обоснова-

нии педагогических условий, которые способствуют формированию цифровой грамотности старших подростков во внеучебной деятельности. Задачи: показать специфику цифровой грамотности старших подростков; выделение её структуры и возможности формирования. В ходе проведения исследования нами были использованы следующие методы: анализ психолого-педагогической литературы по теме исследования; обобщение результатов эмпирического наблюдения; изучение психолого-педагогического опыта, статистический анализ и педагогическая интерпретация экспериментальных данных.

Научная новизна: выделение структурных компонентов цифровой грамотности старших подростков. Теоретическая значимость исследования состоит в расширении общей педагогики в вопросах цифровой грамотности старших подростков и её формирования. Практическая значимость заключается в возможности использования его результатов в системе общего образования. С помощью предложенных путей можно повысить уровень цифровой грамотности старших подростков. Они могут быть использованы в качестве дополнительного источника информации при организации внеклассной деятельности; а также для повышения квалификации классных руководителей.

Современное цифровое общество направляет нас по новым векторам развития образования, где пропедевтическая подготовка молодежи как будущих кадров цифровой экономики начинается еще со школы [1]. Цифровые технологии ежегодно вносят фундаментальные изменения во все сферы жизни, включая образование, работу, коммуникацию и развлечения. Цифровизация всех сфер жизни создала новую реальность, что потребовало повышения цифровой грамотности населения [2; 3].

По данным компаний We are Social и Kepios, среднестатистический житель России на 2024 год проводит в Интернете порядка 8 часов 21 минуты в сутки, из которых 82,4% времени пользователи в возрасте от 16 до 64 лет осуществляют поиск информации. Преобладающими причинами посещения интернет-пространства российские респонденты также назвали интерес к новостям и мировым событиям (65,6%), поддержку связи с окружением через социальные сети (64,6%) и просмотр развлекательного контента (64,5%) [4]. Помимо представленной выше статистики интернет-активности, цифровая трансформация движется с огромной скоростью и уже охватывает все ступени образования. На преодоление вызовов, стоящих перед системой образования, направлена стратегия Цифровой трансформации образования до 2030 года, акцентирующей внимание на достижении цифровой зрелости основных субъектов педагогического процесса – учителей и работников образования, обучающихся и их родителей [5].

Мы должны решать новые задачи, учитывая контекст современной эпохи и проблемы, связанные со стремлением обучающихся обращаться к современным цифровым технологиям для обогащения образовательного ресурса и расширенного использования учебных материалов [6]. Сегодня термин «цифровая грамотность» является достаточно молодым. Он был введен в научный оборот Полом Гилстером в 1997 году. В условиях зарождения и распространения персональных компьютеров и Интернета цифровая грамотность понималась в узком техническом контексте как способность оперировать информацией различного формата – тексты, иллюстрации, аудио, видео и пр. из большого количества источников, представленных на персональном компьютере. В связи со стремительным распространением Интернета основными характеристиками данного понятия касались базового набора знаний, требуемых для безопасного и эффективного использования современных информационных технологий в целях решения конкретных задач. Согласно исследованиям Г. Дженкинсона, М. Варшавера, А. Мартина, под цифровой грамотностью рассматривается совокупность когнитивных, социальных и технических знаний и автоматизированных умений, обеспечивающих человеку осмысленную и эффективную деятельность в информационном пространстве. По мнению других авторов, цифровая грамотность включает умения эффективно использовать устройства и программное обеспечения (компонент компьютерной грамотности); навыки поиска, анализа и критического осмысления данных (компонент информационной грамотности); использование технологий с соблюдением сетевого этикета и соблюдение основ сетевой безопасности [6].

На наш взгляд, цифровая грамотность структурно включает такие компоненты, как когнитивно-предметный, коммуникативно-культурный и деятельностно-продуктивный. В основе когнитивно-предметного компонента лежит знание основ компьютерной грамотности и владение информационными навыками, которые включают в себя понимание структуры программных платформ и их интерфейсов, а также навигационных элементов. Коммуникативно-культурный предполагает соблюдение правил и ценностей виртуального мира и онлайн-сообществ, использование символов в виде идеограмм и смайлов, а также использование принципов конфиденциальности и защиты информации для того, чтобы различать между личным и профессиональным использованием цифровых инструментов. Основой деятельностно-продуктивного компонента является способность к созданию цифрового контента, мультимедийных публикаций и других цифровых продуктов с использованием различных возможностей виртуального мира. Особое внимание здесь занимает способность критического мышления личности при создании авторского контента. Таким образом, будем понимать под цифровой грамотностью способность подростка использовать и создавать контент в соответствии с современными технологиями и цифровыми инструментами, включая коммуникации с использованием средств цифровой среды и навыки цифровой безопасности. Формирование цифровой грамотности старших подростков во внеучебной деятельности общеобразовательной организации возможно через реализацию следующих педагогических условий: погружение в деятельность различного уровня по созданию цифрового контента; самостоятельный поиск подростком нужной информации и критическое оценивание контента; обогащение ключевых идей авторского проекта информацией из разных областей с использованием цифровых инструментов.

Нами были выделены этапы формирования цифровой грамотности обучающимися, на каждом этапе разворачивался определенный тип деятельности. На первом этапе – репродуктивно-знаниевом – старшие подростки овладевали принципами и методами использования цифровых инструментов в собственной жизни и учёбе. Второй этап – поисково-действенный, в рамках которого знания о безопасной и эффективной работе в цифровой среде осваиваются учениками в ходе проб и ошибок и свободно используются. На данном этапе обучения обучающиеся создают и стараются поддерживать работоспособность своего цифрового пространства. Для того чтобы выполнять свои задачи, они выбирают нужные устройства, настраивают их под себя и подключают к нужным ресурсам. На третьем этапе разворачивалась творческая деятельность, включающая создание собственных мультимедийных публикаций. К этому этапу обучающийся имеет достаточные навыки безопасного и этичного поведения на просторах сети Интернет (умеет пользоваться интернет-магазинами приложений, различать контент, который является фейковым и реальным, может проверять достоверность информации, понимает разницу между настоящим сайтом и мошенническим) [7].

Работа обучающихся с информацией предполагает ментальное самоуправление – от контакта и сопоставления полученных сведений до расстановки приоритетов, логических выводов. Критическое оценивание контента предусматривает перерабатывать полученную информацию в определенном смысловом контексте, интегрировать и интерпретировать сообщения текстов, осмысливать и оценивать содержание текста – факты, события, а также форму текста. Ключевые идеи авторского проекта могут быть обогащены информацией из разных областей с помощью цифровых технологий, которые помогут повысить эффективность работы. При этом мы придерживались некоторых шагов: обращение к источникам, содержащим разнообразную социально ориентирующую информацию и конструирование интеллектуальных объектов в различных моделях – причинно-следственной модели реальности, по принципу сущностей – «семейств» (сборка и классификация фактов по определенному признаку) или модели с доминирующим субъективным фактором, где обучающийся акцентирует внимание на собственных ощущениях ситуации или вопроса. Авторский проект может быть представлен в мультимедийной публикации через различные формы подачи информации, например, лонгрид-репортаж или лонгрид-портрет и др.

Опытная работа проводилась в течение двух лет с учащимися старших классов (всего 54 человека) в различных видах деятельности, среди которых были и занятия вне учебного процесса. В ходе работы отслеживались следующие компоненты: информационная грамотность как способность к поиску информации в Интернете, работе с различными типами данных и оценке достоверности информации, предоставляемой в Сети; коммуникативная грамотность, в основе которой лежит знание о том, как использовать онлайн-сервисы и электронные устройства, соблюдение правил общения в сети Интернет. Мы анализировали также успешность создания обучающимися цифрового контента и оценивали, насколько обучающиеся готовы обеспечить безопасность персональных данных, понимают влияние цифровых устройств на окружающую среду и здоровье человека (компонент цифровой безопасности). Оценка результатов, проведенная после проведения констатирующего эксперимента, показала, что 53% пользователей испытывают затруднения при трансляции знаний с помощью компьютеров и мобильных устройств, а также подвержены риску мошенничества, кибератак и других онлайн-угроз. 35% старших подростков имеют базовые знания и навыки, необходимые для работы в сети Интернет и с операционными системами. Они обладают пониманием принципов работы основных программ и приложений, но в то же время имеет минимальное представление о безопасности в сети Интернет и способах защиты личной информации. 12% подростков обладают хорошими знаниями и опытом, которые касаются компьютерной техники, цифровых технологий, различных программ и платформ; владеют стратегиями информационной безопасности, понимают четкие алгоритмы защиты личных данных в сети Интернет, стремятся к постоянному обогащению своей цифровой компетенции. В ходе экспериментальной работы мы организовали комплекс занятий по направлениям «Как грамотно и безопасно использовать поисковые ресурсы», «Формы и виды цифрового контента», «Практические инструменты создания видеоблогинга», ориентированные на формирование грамотности в работе с поисковыми ресурсами в сети Интернет; знакомство с новыми формами и видами цифрового контента для создания авторских интернет-проектов в условиях соблюдения правил безопасности в Сети; создание группового видеоблога на основании самостоятельно полученных знаний.

Мы определили план работы, опираясь на этапы формирования критического мышления. На этапе вызова, который предполагает пробуждение имеющихся знаний интереса к получению новой информации, были проведены такие мероприятия как: вводное занятие – диалог с обучающимися «Интернет: польза или вред?»; ролевая игра «Безопасный Интернет»; круглый стол «Фото как доказательство в споре»; Целью ролевой игры было формирование умений ар-

гументировать свою позицию, применяя на себя роли. Обучающиеся делились на три группы: «Журналисты 1», «Читатели», «Журналисты 2». Задачей группы «Журналисты 1» было придумать название своей газеты или журнала, а также подготовить правдивую статью, используя при написании факты и слова свидетелей. Группа «Журналисты 2» выступали антагонистами для первой группы, ведь они готовили фейковую новость, в правдивости которой должны убедить третью группу. Группа читателей просматривала выступления каждой группы и определяла, какой бы газете она доверилась, при этом аргументируя свой выбор. На круглом столе обучающиеся обсуждали вопросы, касающиеся фотоснимков в Сети, а именно – как фотографии могут помочь при решении споров и конфликтов, и могут ли снимки помешать. В конце занятия старшие подростки определяли то, как им это пригодится в жизни. Следующий этап – это этап осмысления. Осмысление содержания заключалось в изучении нового материала. Обучающиеся вступали в контакт с новой информацией. Происходила ее систематизация. Для данного этапа мы подготовили мероприятия, непосредственно связанные с созданием мультимедийного продукта: мастер-класс «Основы создания мультимедийной публикации»; занятие «Правила создания фотомонтажа»; дискуссия «ТикТок помощник или вредитель?»; мастер-класс «Создание видео в ТикТок»; занятие «Лонгрид и его роль в мультимедиа»; мозговой штурм «Как создать удачный лонгрид?»; творческая мастерская «Мой лонгрид». Заключительным этапом нашей работы являлся этап рефлексии. На данном этапе обучающимся необходимо было проанализировать проделанную работу на первых двух этапах. Характеризовался этот этап тем, что обучающиеся закрепляли новые знания и активно перестраивали собственные первичные представления с тем, чтобы включить в них новые понятия. Для этой фазы мы спроектировали и реализовали следующие мероприятия: «Две звезды и желание»: защита авторских видеороликов; рефлексивный диалог «Прошу слова: «Я и Интернет»; создание Живой газеты «Безопасность в Интернет-пространстве». При демонстрации аудиторией авторских роликов для социальной сети «ТикТок», которые обучающиеся готовили по алгоритму, изученному ранее на занятии, старшие подростки не только презентовали свои творческие образовательные продукты, но и давали экспертную оценку творческим образовательным продуктам своих одноклассников, определяя смысл ролика, его полезность и правильность оформления в контексте использования цифровых инструментов. Рефлексивный диалог послужил проверкой усвоенного материала. Младшие подростки сами определили тему диалога, свое место в мире Интернет, а также то, как они могут повлиять на информацию в Сети. Одной из поднятых тем было «Использование животных для тестирования косметики». Обучающиеся посчитали, что они также имеют отношения к данной проблеме и могут повлиять на ее решение. При создании Живой газеты, обучающиеся систематизировали всю полученную информацию и выделили важные аспекты, оформив в виде небольшого выступления, акцентировав внимание на используемые поисковые системы при создании содержания газеты. Обнаруженные наблюдения, опросы и анализ продуктов образовательной деятельности показали, что в области цифрового потребления, цифровой безопасности и вопросов цифровой этики наблюдается положительная динамика.

Таким образом, теоретические и методические ориентации, на базе которых следует создавать общую концепцию формирования цифровой грамотности старших подростков, нуждаются в осмыслении и дополнении. Создавая условия для формирования у обучающихся компонентов цифровой грамотности, в первую очередь необходимо развивать навыки использования различных ресурсов, а также теоретические умения в области поиска информации, оценки ресурсов, нахождения достоверной информации, использования социальных сетей, мобильных приложений, цифровых инструментов и всех предоставленных ими возможностей.

Библиографический список

1. Бороненко Т.А. Ресурсный потенциал цифровой грамотности в формировании у школьников карьерных компетенций. *Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании: м*атериалы V Международной научной конференции. Красноярск, 2021; Т. 2, Ч. 2: 432–436.
2. Бороненко Т.А Концептуальная модель понятия цифровой грамотности. *Перспективы науки и образования.* 2020; № 4 (46): 47–73.
3. Берман Н.Д. К вопросу о цифровой грамотности. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2017; № 8 (6-2): 35–38.
4. *Digital 2024: основные выводы из ежегодного отчета Datareporta.* Available at: https://www.byyd.me/
5. *Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации.* Распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2023 г. № 2894-р. Available at: htpp://consultant.ru/document
6. Грин Н.В. Цифровая грамотность. *Современные технологии и научно-технический прогресс*. 2021; № 8: 285–286.
7. Калинина Н.В., Кузьмина Ю.В. Видеоблогинг как средство творческого самовыражения старших подростков. *Международный научно-исследовательский журнал. INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL.* 2022; № 8 (122).

References

1. Boronenko T.A. Resursnyj potencial cifrovoj gramotnosti v formirovanii u shkol'nikov kar'ernyh kompetencij. *Informatizaciya obrazovaniya i metodika `elektronnogo obucheniya: cifrovye tehnologii v obrazovanii: m*aterialy V Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii. Krasnoyarsk, 2021; T. 2, Ch. 2: 432-436.
2. Boronenko T.A Konceptual'naya model' ponyatiya cifrovoj gramotnosti. *Perspektivy nauki i obrazovaniya*. 2020; № 4 (46): 47-73.
3. Berman N.D. K voprosu o cifrovoj gramotnosti. *Russian Journal of Education and Psychology.* 2017; № 8 (6-2): 35-38.
4. *Digital 2024: osnovnye vyvody iz ezhegodnogo otcheta Datareporta.* Available at: https://www.byyd.me/
5. *Strategicheskoe napravlenie v oblasti cifrovoj transformacii obrazovaniya, otnosyaschejsya k sfere deyatel'nosti Ministerstva prosvescheniya Rossijskoj Federacii.* Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 18 oktyabrya 2023 g. № 2894-r. Available at: htpp://consultant.ru/document
6. Grin N.V. Cifrovaya gramotnost'. *Sovremennye tehnologii i nauchno-tehnicheskij progress*. 2021; № 8: 285-286.
7. Kalinina N.V., Kuz'mina Yu.V. Videobloging kak sredstvo tvorcheskogo samovyrazheniya starshih podrostkov. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL.* 2022; № 8 (122).

Статья поступила в редакцию 28.08.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-284-287

Kartushina N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Deputy Director of the Institute of Foreign Languages R&D, Moscow Aviation Institute (Moscow, Russia), E-mail: n_science@mail.ru*

ON THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES. The article considers pedagogical technologies used to form foreign language communicative competence of students of non-linguistic specialties at technical universities, and implemented by means of extracurricular activities of students. The article reflects the need to develop self-educational competence and increase students' motivation in mastering educational material, as well as the use of innovative learning models. Along with this, the article proposes a model for assessing the results of achieving the goals of the educational process, as well as methodological techniques for the step-by-step assessment of learning outcomes for midterm and midterm control of the process of mastering educational material by students in the "teacher–student" format. One of the ways to form the main competencies of a specialist in terms of meeting the challenges of modern society is the growth of students' activity in the format of extracurricular activities, including in terms of mastering a foreign language, implemented in parallel with the classroom educational process.

Key words: **pedagogical technology, foreign language communicative competence, extracurricular activities, information and communication technologies (ICT), students of non-linguistic specialties**

Н.В. Картушина, *канд. пед. наук, доц., зам. директора Дирекции Института иностранных языков МАИ (НИУ) по научно-исследовательской деятельности, г. Москва, E-mail: n_science@mail.ru*

О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассматриваются педагогические технологии, применяемые для формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических специальностей университетов технической направленности и реализуемые средствами внеаудиторной деятельности обучающихся. Свое отражение нашла в статье тема необходимости развития самообразовательной компетенции и повышения мотивации студентов при овладении учебным

материалом, а также применения инновационных моделей обучения. Наряду с этим в статье предлагается модель оценки результатов достижении целей образовательного процесса, а также методические приемы поэтапной оценки результатов обучения для промежуточного и рубежного контроля процесса овладения учебным материалом студентами в формате «преподаватель – студент».

Ключевые слова: **педагогическая технология, иноязычная коммуникативная компетенция, внеаудиторная деятельность, информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), студенты нелингвистических специальностей**

Необходимость формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических специальностей средствами внеаудиторной деятельности обусловлена спецификой преподавания иностранного языка в технических университетах, а именно: в существующих условиях университета технической направленности овладение иностранным языком в сфере профессионально ориентированной коммуникации являет собой довольно трудоемкий процесс. Количество аудиторных часов, отведенных на изучение данной дисциплины, ограничено, однако рост спроса на специалистов, владеющих коммуникативной иноязычной компетенцией, с учетом происходящих в мире процессов глобализации и возникновением вызовов, связанных с соблюдением требований международных норм и стандартов, становится все больше.

Целью исследования является оценка степени влияния внеаудиторной деятельности на качество изучения иностранного языка в университетах технической направленности.

Задачи исследования: раскрыть понятие «внеаудиторной деятельности» студентов нелингвистических специальностей; изучить и проанализировать виды внеаудиторной работы студентов; сформулировать и обосновать основные элементы модели иноязычной коммуникативной компетенции студентов нелингвистических специальностей средствами внеаудиторной деятельности; провести эксперимент с целью оценки степени влияния внеаудиторной деятельности на качество изучения иностранного языка в университетах технической направленности.

Научная новина заключается в выявлении особенностей внеаудиторной деятельности и ее влиянии на качество изучения иностранного языка.

Теоретическая значимость состоит в уточнении содержания термина «внеаудиторная деятельность» в контексте повышения качества изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей.

Практическая значимость заключается в применении различных видов внеаудиторной деятельности студентов как средства формирования основных компетенций будущего специалиста в ходе учебного процесса, реализуемых в неязыковом учебном заведении.

Теоретической базой исследования послужили работы И.Л. Белых, Е.К. Гитман, Е.В. Думиной, Н.Е. Иоффе, Н.Ф. Коряковцевой, К.Д. Музыченко, Г.А. Петровой и др. Основными методами данного исследования были анализ научной литературы, методы формальной логики, эксперимент.

И.Л. Белых отмечает следующую специфику изучения иностранного языка в неязыковом университете, которая сводится к двум основным моментам: фокусирование учебного материала на профессионально ориентированных тематических аспектах и формирование компетенции профессионально ориентированной межкультурной коммуникации [1].

Коммуникативный подход определяет основополагающие компоненты системного обучения иностранным языкам, базируясь на том неоспоримом факте, что овладение языком как средством человеческого общения реализуется в процессе формирования коммуникативной компетенции для последующего межкультурного взаимодействия [2; 3].

Нередко уровень знаний иностранного языка значительного количества студентов-выпускников неязыковых университетов не соответствует требованиям государственного образовательного стандарта для беспрепятственного межкультурного профессионального общения. Это обстоятельство объясняет мотивацию обучающихся в получении дополнительных курсов профессионально ориентированного образования, в рамках которого технология формирования коммуникативной компетенции, в частности в формате внеаудиторной деятельности, базируется, как правило, на моделировании учебного процесса, его поэтапном планировании, синергии сотрудничества преподавателя и обучающихся, формировании мотивационной и познавательной активности обучающихся [4; 5].

В процессе будущей профессиональной деятельности большинству специалистов необходимо практиковать регулярное чтение профильной литературы, заниматься подготовкой докладов и презентаций, искать необходимую информацию на зарубежных онлайн-ресурсах [6; 7; 8].

В связи с этим целесообразно сочетать теорию с практикой, чтобы обеспечить необходимую профессиональную подготовку обучающихся. С этой же целью в университете нелингвистического профиля свое решение должны найти:

– обеспечение требуемого качества образовательного процесса;

– разработка и использование методик обучения, соответствующих целям и условиям коммуникативной подготовки специалистов нелингвистического профиля;

– систематическое развитие и внедрение инновационных моделей обучения иностранному языку.

Решению проблемы ограниченного времени изучения иностранного языка в нелингвистическом университете может способствовать интенсивная внеаудиторная деятельность обучающихся [9].

Что конкретно включает в себя понятие «внеаудиторная деятельность»? Так, исследователь С.А. Чичиланова считает, что внеаудиторная деятельность означает такую деятельность студентов, алгоритм реализации которой обучающиеся выбирают самостоятельно за рамками учебного процесса [10].

Представляет интерес подход Н.М. Симеоновой в отношении типизации значимых и взаимосвязанных компонентов внеаудиторной деятельности студентов в техническом или ином нелингвистическом университете. В частности, речь идет о следующих организационно-дидактических аспектах внеаудиторной деятельности:

– оценка уровня сформированности коммуникативной компетенции у студентов на каждом этапе;

– процесс обучения;

– систематическое повышение интеллектуального уровня студентов, познавательной активности и т. д.;

– развитие у обучающихся мотивации к изучению иностранного языка;

– менеджмент дидактического процесса;

– оценка результатов обучения в ходе внеаудиторной работы [11].

Поскольку учебные планы отводят значительное количество аудиторных часов образовательного процесса на самостоятельную работу студентов, формирование самообразовательной компетенции, т.е. «самоменеджмента» студентов, приобретает чрезвычайно большое значение при условии, что формирование такой компетенции предполагает наличие положительных мотивационных установок к изучению иностранного языка или конкретного учебного материала. Таким образом, речь идет о такой организации внеаудиторной работы студентов, которая учитывает также психологическую составляющую личности студента.

Необходимо сформировать способность к самообразованию, самоорганизации и к ответственности. Получение автономного опыта творческой работы и практических исследований, протекающих параллельно с аудиторными занятиями, трудно переоценить.

Сегодня существует множество видов и типов самостоятельной работы обучающихся, различных методов контроля и оценки внеаудиторной работы студентов. Речь идет не только об учебных целях как таковых, но и о проведении внеаудиторных тематических вечеров, внеаудиторном чтении аутентичной художественной литературы и т. д., связанных с углублением знаний изучаемого иностранного языка.

Условно можно выделить следующие виды внеаудиторной работы студентов, каждый из которых имеет определенные специфические черты:

– текущие задания преподавателя на базе модульного учебно-методического комплекса с условием их обязательного выполнения для всех студентов;

– внеаудиторная работа отдельных студентов, которую обучающиеся выполняют с целью устранения своих пробелов в усвоении учебного материала или исправления грамматических и/или лексических ошибок;

– внеаудиторная работа обучающихся с новым учебным материалом; несмотря на индивидуальный характер, эта задача является обязательной для выполнения всеми студентами и имеет установленные временные рамки;

– индивидуальная внеаудиторная работа, при которой преподаватель определяет объем учебного материала для аудирования, просмотра и комментирования содержания видеофайлов или чтения аутентичных текстов на изучаемом языке с определенными сроками выполнения этой работы.

Отдельно следует подчеркнуть важность внеаудиторной работы студента, инициированной им самим. Здесь нет связи с какими-либо учебными материалами. Такую инициативу студента надо обязательно поощрять и всячески стимулировать, так как она способствует формированию у студентов «картины мира», необходимой для последующего применения знаний иностранного языка, например, в межкультурном общении с носителями языка личного характера или с коллегами из других стран.

Внеаудиторная деятельность студента творческого характера включает традиционные виды работ: реферат, доклад-выступление, подготовка ролевых игр или круглого стола, исследовательский проект, презентация, рецензия, дискуссии на профессионально-ориентированные темы.

Самообразовательная деятельность в области иностранного языка может осуществляться индивидуально, в парах или в группах.

Так, Н.Ф. Коряковцева отмечает следующие основные характеристики учебного процесса, с помощью которого обеспечивается развитие языковой личности в рамках внеаудиторной деятельности студентов: аутентичность образовательного контекста; постановка и решение проблемных задач; управляемое изменение личностных установок обучающегося [12].

Использование инновационных технологий как неотъемлемого компонента внеаудиторной деятельности студентов-«технарей» все чаще становится излюбленным предметом внеаудиторной работы студентов. Целесообразность внедрения информационно-коммуникационных технологий при обучении специалистов технического профиля продиктована появлением множества новых технологических возможностей для формирования профессионально ориентированной коммуникативной компетенции в области знаний иностранного языка.

Таблица 1

Модель педагогической технологии поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового университета средствами внеаудиторной деятельности

Этапы	Деятельность преподавателя	Деятельность студента
Диагностика	Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции: – контроль степени развитости фонетических, грамматических и других умений (образец – трехуровневая модель освоения иностранного языка Ю.Н. Карауловой)	Оценка своего статуса: – самостоятельное выполнение поставленных преподавателем задач рутинного или творческого характера (выполнение письменных или устных упражнений по закреплению грамматического или лексического учебного материала); – самостоятельный контроль объема выполненных внеаудиторных заданий
Технология	Подбор учебного материала: – поиск литературы и онлайн-ресурсов, необходимых для постановки учебных задач; – отбор учебно-методических материалов, соответствующих профессиональной направленности обучающихся; – разработка плана учебного процесса; – организация учебного процесса и поиск новых дидактических приемов	Усвоение необходимого учебного материала: – активность познавательной деятельности; – реализация творческого подхода к выполнению заданий; – самоменеджмент и самореализация; – развитие умения самостоятельного решения возникающих проблем в освоении иностранного языка
Оценка	менеджмент процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции: – определение степени сформированности иноязычной коммуникативной	– оценка неудач и проблем; – выполнение работ по исправлению выявленных преподавателем; фонетических, грамматических и лексических ошибок; – самостоятельный анализ причин возникновения ошибок во внеаудиторно выполненных заданиях, а также возможных проблем

ИКТ позволяют искать и отбирать необходимую для учебных целей информацию с возможностью ее редактирования; развивать компетенции чтения, устной и письменной речи на иностранном языке; организовать индивидуальную и / или коллективную работу с использованием информационно-поисковых web-систем, профессиональных баз данных, автоматизированных сетевых библиотечных системам, электронных версий журналов по темам профессионального интереса; активно взаимодействовать с другими участниками учебного процесса; повышать уровень коммуникативной этики при ведении дискуссии на профессиональные темы, вести диалоги с носителями языка в сети как для учебных целей с помощью телеконференций, так в личных целях; стать частью профессионального сообщества [13].

Ниже рассмотрена (табл. 1) «Модель педагогической технологии поэтапного формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового университета средствами внеаудиторной деятельности», содержащая описание деятельности преподавателя и студентов в рамках модели и раскрывающая алгоритм достижения целей образовательного процесса внеаудиторными средствами.

С целью оценки степени влияния внеаудиторной деятельности на эффективность изучения иностранного языка в техническом университете был проведен эксперимент, в ходе которого сравнивались результаты успеваемости студентов в обычных учебных группах и группах с дополнительными внеаудиторными часами.

В табл. 2 приведены результаты модульного внеаудиторного обучения четырех групп студентов, согласно которой одна группа обучалась по стандартной программе обучения на базе грамматического модуля, в то время как для трех других групп в программу обучения в течение учебного семестра были включены дополнительные курсы при незначительном увеличении отведенных учебных часов. Таблица содержит модуль соответствующего грамматического раздела, подлежащего изучения в условиях внеаудиторной деятельности студентов неязыкового университета. Этот модуль условно разделен на отдельные грамматические темы (условные единицы). Из них:

УЕд 1 – теоретические сведения о грамматическом разделе блока.

УЕд 2 – упражнения для входного контроля знаний студентов.

УЕд 3 – упражнения и задания для повторения и закрепления пройденного материала; осуществление текущего и промежуточного контроля в конце каждой учебной единицы; проведение самоконтроля.

УЕд 4 и УЕд 5 – упражнения по переводу.

УЕд 6 и УЕд 7 – задания по переводу с русского языка на иностранный язык.

Выходной рубежный контроль показывает степень сформированности умений и навыков. Оценки соответствуют указанным в фонде оценочных средств критериям.

Из таблицы следуют более высокие результаты при оценивании объема освоенных знаний, которые демонстрируют группы с дополнительными курсами

Таблица 2

Результаты модульного внеаудиторного обучения групп студентов

Аспект	Входное тестирование	Рубежный контроль	Конечный результат (семестровый контроль)	Группа N Стандарт	Группа 1 Стандарт +доп. материал	Группа 2 Стандарт +доп. материал	Группа 3 Стандарт +доп. материал
Трудоемкость в семестре в учебных часах				30	40	40	40
УЕд 1	«Отл.» –45%, «Хор.» – 30% «Уд.» – 25%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35% «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35% «Уд» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 65%, «Хор.» – 25% «Уд» – 10%	«Отл.» – 70%, «Хор.» – 25% «Уд.» – 5%	«Отл.» – 75%, «Хор.» – 20% «Уд.» – 5%
УЕд2	«Отл.» –45%, «Хор.» – 30%, «Уд.» – 25%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 5%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 65%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 10%	«Отл.» – 70%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 5%	«Отл.» – 75%, «Хор.» – 20%, «Уд.» – 5%
УЕд 3	«Отл.» – 45%, «Хор.» – 30%, «Уд.» – 25%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 65%, «Хор.» 25%, «Уд.» – 10%	«Отл.» – 70%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 5%	«Отл.» – 75%, «Хор.» – 20%, «Уд.» – 5%
УЕд 4	«Отл.» –45%, «Хор.» – 30%, «Уд.» – 25%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 65%, «Хор.» 2%, «Уд.» – 10%	«Отл.» – 70%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 5%	«Отл.» – 75%, «Хор.» – 20%, «Уд.» – 5%
УЕд 5	«Отл.» – 45%, «Хор.» – 30%, «Уд.» – 25%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35 %, «Уд.» — 15%,	«Отл.» – 65%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 10%	«Отл.» – 70%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 5%	«Отл.» – 75%, «Хор.» – 20%, «Уд.» – 5%
УЕд 6, УЕд 7	«Отл.» – 45%, «Хор.» – 30%, «Уд.» – 25%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 50%, «Хор.» – 35%, «Уд.» – 15%	«Отл.» – 65%, «Хор.» 25%, «Уд.» – 10%	«Отл.» – 70%, «Хор.» – 25%, «Уд.» – 5%	«Отл.» – 75%, «Хор.» – 20%, «Уд.» – 5%

при незначительном превышении отведенных учебных часов на изучение модуля, содержащего грамматические темы соответствующего семестр, что свидетельствует о повышении эффективности обучения при сочетании обычных и внеучебных форм занятий.

Выводы:

1. В рамках современной образовательной парадигмы результаты образования оцениваются по степени сформированности иноязычной коммуникативной компетенции будущих специалистов технического профиля для успешного осуществления профессиональной деятельности за пределами образовательных учреждений системы высшего образования. Одним из способов формирования основных компетенций специалиста с точки зрения соответствия вызовам современного общества становится рост активности студентов в формате внеаудиторной деятельности, в том числе в части овладевания иностранным языком, реализуемой параллельно с аудиторным учебным процессом.

2. Использование данного подхода к процессу обучения в системе высшего образования наилучшим способом решает проблему сокращения количества аудиторных часов, выделяемых на изучение иностранного языка, при одновременном возрастании объема учебного материала для внеаудиторного изучения.

3. Для реализации внеаудиторной деятельности студентов технических университетов наряду с традиционными обучающими средствами освоения учебного материала рекомендуется использовать также инновационные цифровые технологии.

Библиографический список

1. Белых И.Л. *Формирование мотивации учения студентов в процессе профессионально-ориентированного дополнительного изучения иностранного языка.* Диссертация … кандидата педагогических наук. Красноярск, 2004.
2. Картушина Н.В. Применение коммуникативного метода при обучении студентов английскому языку. *Научно-практическая конференция в рамках «Неделя науки» ФИЯ МАИ-НИУ*. Москва, 2016: 64–71.
3. Музыченко К.Д., Гузева А.И. Методические трудности применения коммуникативного подхода при обучении английской грамматики. *Актуальные проблемы лингвистики и методики.* Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2022: 362–368.
4. Иоффе Н.Е., Абайдуллина О.С., Миролюбова Н.А. К вопросу о классической методике преподавания иностранных языков в современном техническом вузе. *Муниципальное образование: инновации и эксперимент*. 2022.; № 2 (83): 5–9.
5. Петрова Г.А. *Формирование иноязычной профессионально-коммуникативной компетенции студентов экономического профиля*. Автореферат диссертации … кандидата педагогических наук. Новокузнецк, 2008.
6. Агапова А.А., Ошкова В.А. К вопросу о путях повышения качества обучения иностранного языка студентов технических специальностей. *XXVI Туполевские чтения*. Казань, 2023: 3769–3772.
7. Багатеева А.О. Особенности подготовки лингвистов-переводчиков к профессиональной деятельности в условиях цифровизации. *Глобальный научный потенциал*. 2024; № 1 (154): 50–52.
8. Зяблова О.А. *Новое понимание языков для специальных целей и их роли в профессиональной деятельности: познание, опыт, дискурс*: монография. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Русайнс», 2023.
9. Гитман Е.К., Долматова Н.С. Модель формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов на основе блочно-модульной технологии. *Фундаментальные исследования.* 2014; № 12-4: 835–838.
10. Чичиланова С.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции студентов технического вуза в процессе внеаудиторной самостоятельной работы. *Образование и наука*. 2009; № 2 (59): 125–132.
11. Симеонова Н.М. Модель педагогической технологии формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыкового вуза средствами внеаудиторной деятельности. *Образование и воспитание*. 2017; № 2 (12): 94–97.
12. Коряковцева Н.Ф. *Теоретические основы организации изучения иностранного языка учащимся на базе развития продуктивной учебной деятельности (общеобразовательная школа)*. Диссертация … доктора педагогических наук. Москва, 2003.
13. Думина Е.В. Использование мобильных технологий для формирования профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов направления «Информационная безопасность». *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки*. 2016; № 16 (755): 30–40.

References

1. Belyh I.L. *Formirovanie motivacii ucheniya studentov v processe professional'no-orientirovannogo dopolnitel'nogo izucheniya inostrannogo yazyka.* Dissertaciya … kandidata pedagogicheskih nauk. Krasnoyarsk, 2004.
2. Kartushina N.V. Primenenie kommunikativnogo metoda pri obuchenii studentov anglijskomu yazyku. *Nauchno-prakticheskaya konferenciya v ramkah «Nedelya nauki» FIYa MAI-NIU*. Moskva, 2016: 64-71.
3. Muzychenko K.D., Guzeva A.I. Metodicheskie trudnosti primeneniya kommunikativnogo podhoda pri obuchenii anglijskoj grammatiki. *Aktual'nye problemy lingvistiki i metodiki.* Ekaterinburg: Ural'skij gosudarstvennyj pedagogicheskij universitet, 2022: 362-368.
4. Ioffe N.E., Abajdullina O.S., Mirolyubova N.A. K voprosu o klassicheskoj metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov v sovremennom tehnicheskom vuze. *Municipal'noe obrazovanie: innovacii i `eksperiment*. 2022.; № 2 (83): 5-9.
5. Petrova G.A. *Formirovanie inoyazychnoj professional'no-kommunikativnoj kompetencii studentov `ekonomicheskogo profilya*. Avtoreferat dissertacii … kandidata pedagogicheskih nauk. Novokuzneck, 2008.
6. Agapova A.A., Oshkova V.A. K voprosu o putyah povysheniya kachestva obucheniya inostrannogo yazyka studentov tehnicheskih special'nostej. *XXVI Tupolevskie chteniya*. Kazan', 2023: 3769-3772.
7. Bagateeva A.O. Osobennosti podgotovki lingvistov-perevodchikov k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah cifrovizacii. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2024; № 1 (154): 50-52.
8. Zyablova O.A. *Novoe ponimanie yazykov dlya special'nyh celej i ih roli v professional'noj deyatel'nosti: poznanie, opyt, diskurs*: monografiya. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Rusajns", 2023.
9. Gitman E.K., Dolmatova N.S. Model' formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov na osnove blochno-modul'noj tehnologii. *Fundamental'nye issledovaniya.* 2014; № 12-4: 835-838.
10. Chichilanova S.A. Formirovanie inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov tehnicheskogo vuza v processe vneauditornoj samostoyatel'noj raboty. *Obrazovanie i nauka*. 2009; № 2 (59): 125-132.
11. Simeonova N.M. Model' pedagogicheskoj tehnologii formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov neyazykovogo vuza sredstvami vneauditornoj deyatel'nosti. *Obrazovanie i vospitanie*. 2017; № 2 (12): 94-97.
12. Koryakovceva N.F. *Teoreticheskie osnovy organizacii izucheniya inostrannogo yazyka uchaschimsya na baze razvitiya produktivnoj uchebnoj deyatel'nosti (obscheobrazovatel'naya shkola)*. Dissertaciya … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 2003.
13. Dumina E.V. Ispol'zovanie mobil'nyh tehnologij dlya formirovaniya professional'no orientirovannoj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov napravleniya «Informacionnaya bezopasnost'». *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*. 2016; № 16 (755): 30-40.

Статья поступила в редакцию 30.08.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-287-289

Kirikova M.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology and Pedagogy, Moscow International University (Moscow, Russia), E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

FEATURES OF PLANNING THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN CONDITIONS USING A DISTANCE LEARNING SYSTEM. The article presents a comprehensive study of the educational process, implemented with the distance learning technologies system extensive use key planning features. The work analyzes the essence of the «distance education» concept. The research concerns its strengths and weaknesses. Based on their analysis, the author gives a generalized description of the distance learning existing problems, which must be solved in the near future. The role of the implementing educational programs in distance and mixed formats process competent planning in solving these problems is demonstrated. Four interacting subsystems are analyzed, affecting its course and results. The most effective tool for the empirical assessment of the students' characteristics, allowing to optimize the educational activities planning process is determined. The optimal structure of the training course, implemented in distance and/or mixed formats, is proposed. Consideration is also being carried out of the most effective organizational forms, as well as factors of the distance education effectiveness, which should be taken into account when planning it.

Key words: **educational process, distance learning model, mixed learning model, educational activity planning, digital technologies in education**

***М.И. Кирикова**, канд. пед. наук, доц., АНО ВО «Московский международный университет», г. Москва, E-mail: yunna_sorokopud@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена комплексному исследованию ключевых особенностей планирования учебного процесса, реализуемого с широким использованием системы дистанционных образовательных технологий. Прежде всего, в ней анализируется суть понятия «дистанционное образование». Далее речь идёт о его сильных и слабых сторонах. Основываясь на их анализе, автор даёт обобщённую характеристику существующих проблем дистанционного обучения, каковые необходимо решить в ближайшей временнной перспективе. Демонстрируется роль грамотного планирования процесса реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах при решении этих проблем. После этого анализируются четыре взаимодействующие подсистемы, влияющие его ход и результаты. Определяется наиболее эффективный инструмент для эмпирической оценки характеристик обучающихся, позволяющих оптимизировать процесс планирования образовательной деятельности. Предлагается оптимальная структура учебного курса, реализуемого в дистанционном и/или смешанном форматах. Также осуществляется рассмотрение наиболее эффективных организационных форм, а равно и факторов результативности дистанционного образования, каковые должны быть учтены при его планировании.

Ключевые слова: **учебный процесс, дистанционная модель обучения, смешанная модель обучения, планирование образовательной деятельности, ИКТ в образовании**

Актуальность темы настоящего исследования не должна вызывать сомнений, если принять в расчёт существенную интенсификацию развития средств телекоммуникации, имеющую место в последние годы. Широкое внедрение появившихся на протяжении ближайших тридцати лет инструментов и способов удалённого обмена информацией позволило провести глубокую модернизацию большинства отраслей человеческой деятельности (А.П. Беликова, Т.В. Громова, Е.Г. Радыгина). Исключения не составила и сфера образования [1].

Важность роли информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в ходе реализации соответствующих форм активности стала особенно хорошо понятной в период пандемии COVID-19. Именно тогда большинство ОО России и мира были вынуждены перейти к осуществлению учебной и воспитательной работы в дистанционном и смешанном форматах (Д.В. Агальцова, В.Н. Азарова, О.Н. Анюшенкова, А.З. Короткова, Ю.Ю. Котляренко, О.Б. Симонова). При этом произошла актуализация ряда вопросов, связанных с повседневной практикой реализации программ смешанного и дистанционного образования.

Один из наиболее важных касается планирования хода и результатов учебно-воспитательного процесса в подобных условиях (Т.В. Громова, А.С. Кисарин, А.З. Короткова, Е.Г. Радыгина). Попытка его частичного решения была предпринята автором настоящей статьи.

Соответственно, её целью является освещение основных особенностей планирования учебного процесса, реализуемого с широким использованием системы дистанционных образовательных технологий.

Поставленной цели соответствуют следующие задачи:

– раскрыть суть понятия «дистанционное образование»;
– определить его сильные и слабые стороны;
– на основе их анализа выявить проблемы дистанционного обучения, необходимые к решению в ближайшей временной перспективе;
– продемонстрировать роль грамотного планирования процесса реализации образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах при решении этих проблем;
– рассказать о четырёх взаимодействующих подсистемах, определяющих его ход и результаты;
– найти наиболее эффективный инструмент эмпирической оценки характеристик обучающихся, позволяющих оптимизировать интересующий нас процесс;
– определить оптимальную структуру учебного курса, реализуемого в дистанционном и/или смешанном форматах;
– рассмотреть наиболее эффективные организационные формы, каковые должны быть учтены при его планировании;
– выделить факторы эффективности дистанционного образования, связанные с таковым.

В число методов исследования, применявшихся автором при подготовке настоящей статьи, входили:

– анализ собственного педагогического опыта;
– изучение литературы, затрагивающей интересующую нас проблематику.

Научная новизна исследования заключается в выявлении проблем дистанционного образования, которые следует решить в ближайшее время.

Теоретическая значимость – в определении оптимальной структуры учебного курса, реализуемого в дистанционном и/или смешанном форматах.

Практическая значимость состоит в выявлении факторов эффективности дистанционного образования, связанных с его планированием.

В современной педагогике дефиниция «дистанционное образование», как правило, связывается с понятиями «онлайн-обучение», «открытое образование», «обучение с использованием цифровых технологий» и др. (В.Н. Азарова, О.Н. Анюшенкова, А.П. Беликова, Т.В. Громова, А.С. Кисарин, А.З. Короткова, О.Б. Симонова). Подобная тенденция не должна вызывать удивления, если учесть суть термина «дистанционное образование». Сегодня он трактуется как обучение, при котором учащийся и педагог находятся на значительном удалении друг от друга, реализуемое с использованием информационно-коммуникационных средств и соответствующих организационных форм [2].

Накопленный в последние 5 лет (в особенности за период 2020–2021 гг.) опыт реализации образовательных программ в таком формате позволяет с уверенностью говорить о наличии у него как сильных, так и слабых сторон (табл. 1).

Таблица 1

Сильные и слабые стороны дистанционного обучения

Сильные стороны
Особенности структуры онлайн-курсов, позволяющие охватить большее число обучаемых, чем при традиционном формате
Меньший объём материальных затрат для учащихся и/или их семей
Гибкие временные рамки освоения программ
Гибкие пространственные рамки обучения
Возможность уделять гораздо больше времени собственно обучению, чем при традиционных способах организации образовательной деятельности [1]
Слабые стороны
Явный недостаток соответствующей практики у существенной части педагогов
Связанное с ним поощрение реализации пассивной модели обучения
В ряде случаев – недостаточность обратной связи и задержка ответов во времени;
Недостаточно высокий уровень мотивации и самодисциплины у многих обучающихся (прохождение курса в дистанционном формате требует более тщательного понимания прочитанного, более точного соблюдения предлагаемых инструкций)
Фактическое отсутствие полноценного общения между участниками образовательных отношений
В силу того, что теоретической части обучения уделяется, как уже говорилось, повышенное внимание, наблюдается явный его недостаток в смысле взаимодействия между педагогом и обучающимися [3]
Для ОО – существенные большие затраты на подготовку обучающих материалов, приобретение и настройку необходимого оборудования

Таким образом, на сегодняшний день представляется возможным выделить основные проблемы, необходимые к решению в ходе подготовки и реализации образовательной деятельности в рассматриваемом формате. К ним мы может отнести:

– вопрос подбора и применения оптимальных форм и методов контроля хода образовательного процесса и его результатов;
– необходимость повышения уровня готовности учащихся и преподавателей к дистанционному осуществлению образовательного процесса [3];
– неудовлетворительная организация взаимодействия между ними по ходу проведения учебных занятий;
– проблемы с техническим обеспечением данного процесса [4].

Решение этих проблем, помимо прочих мероприятий, в обязательном порядке требует иного подхода к планированию и организации учебного процесса. Занимаясь соответствующими вопросами, необходимо учитывать такие факторы, как высокая скорость изменений, происходящих в социокультурной среде и периодическое появление инновационных форм взаимодействия между субъектами образовательных отношений.

Теперь следует сказать о четырёх взаимодействующих подсистемах, определяющих ход и результаты планирования процесса дистанционного обучения. К ним относятся: учащийся, педагогический работник, методическая и техническая подсистемы. Рассмотрим их более подробно (табл. 2).

Таким образом, правильное планирование дистанционного обучения подразумевает определение наиболее эффективных инструментов эмпирической

Таблица 2

Подсистемы, взаимодействующие по ходу реализации образовательных программ в дистанционном формате

Подсистемы	Функции обучения			
	Планирование	Организация	Мотивация	Контроль
Учащийся	Ожидания	Индивидуальные график и расписание	Самомотивация	Обратная связь
	Уровень готовности		Отслеживание прогресса	Успешность освоения
Педагог	Педагогическая компетентность	Подготовка материалов	Поддержание интереса к курсу	Обратная связь
	Цифровая компетентность			
	Постановка целей обучения	Разработка заданий	Элементы геймификации и соревновательности	Статистика освоения модулей и выполнения заданий
Методическая подсистема	Организация входной оценки	Этапность прохождения модулей	Формирование рейтингов учащихся при освоении модулей	Фиксация рейтингов учащихся
	Разработка учебных модулей			
	Подбор наиболее эффективных приёмов и методов	Практические работы	Возможность повышения образовательных результатов	Понятность критериев выполнения и их стабильность
	Определение значимых критериев результативности	Самостоятельные работы		
Техническая подсистема	Средства ИКТ	Размещение на сетевых ресурсах теоретического и практического блоков	Отражение прогресса освоения модулей	Фиксация результатов освоения модулей
	Программные средства	Технические возможности взаимодействия между участниками образовательного процесса	Система напоминаний, подсказок и техподдержки	Контроль степени самостоятельности выполнения учебных заданий [2]

оценки характеристик обучающихся. Это, в свою очередь, позволит выяснить, насколько они готовы к освоению предлагаемых программ. Основываясь на результатах анализа накопленного на сегодняшний день педагогического опыта, мы можем назвать тестовую форму контроля одной из наиболее эффективных (Д.В. Агальцова, А.З. Короткова, Е.Г. Радыгина). Такой тест с необходимостью должен интегрировать задания, ориентированные на проверку сформированности следующих качеств: компетенции, необходимые для работы с ИКТ, степень самостоятельности в обучении, потребность учащегося в освоении образовательных программ онлайн, степень его зависимости от других участников образовательного процесса, академические навыки [5]. Важнейшими при этом являются такие характеристики, которые связаны с возможностью автономного осуществления учебной деятельности: степень самостоятельности в обучении и зависимости от других участников образовательного процесса [4].

Теперь следует сказать о структуре курса в рамках дистанционного обучения. На сегодняшний день предоставленные педагогами-исследователями и практиками данные позволяют утверждать: в оптимуме она должна быть почти идентичной той, что характерна для классического очного обучения (Т.В. Громова, А.З. Короткова, Ю.Ю. Котляренко, О.Б. Симонова). В состав такой структуры входят нормативный, теоретический, практический, диагностический и методический блоки.

В силу того, что реализация образовательных программ в дистанционном и смешанном форматах, как уже говорилось, требует от учащихся высокой степени независимости в обучении, необходимо запланировать использование специфических организационных форм. Действительно, традиционный способ подачи теоретического учебного материала не позволяет учащимся осваивать его и выполнять задания в любом месте и в любое свободное время, не развивает у них навыки работы в цифровой образовательной среде. Соответственно, для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса, реализуемого в режиме онлайн, должен быть предусмотрен широкий спектр инновационных форм: групповые проекты, творческие задания, интерактивные лекции, написание эссе, групповой чат, форумы и др. [5]. Такого рода нововведения позволят повысить уровень вовлеченности обучаемых, а также дать педагогам время для планирования следующих занятий.

Вышеизложенное позволяет нам выделить ключевые факторы эффективности дистанционного образования, связанные с его планированием:

– отсутствие помех в коммуникации между субъектами соответствующей деятельности;
– приоритет деятельностных критериев оценки образовательных результатов перед информационными;
– наличие активной обратной связи;
– интерактивность взаимодействия между педагогом и учащимися;
– гибкость и адаптивность процесса сообразно способностям, целям, возможностям участников [1];
– динамичность процесса овладения необходимыми компетенциями;
– соответствие познавательным и внутренним личностным потребностям субъектов;
– творческое самостоятельное преобразование информации [3].

Таким образом, на сегодняшний день проблемы, связанные с планированием и организацией образовательной деятельности в дистанционном и смешанном форматах являются одними из важнейших с точки зрения обеспечения дальнейшего поступательного развития отечественной образовательной системы. Изучение специальной литературы и рефлексия собственного педагогического опыта автора наглядно демонстрируют, что необходимость модернизации соответствующего сегмента прослеживается на уровнях всех основных подсистем учебно-воспитательной работы. К таковым относятся учащийся, педагогический работник, методическая подсистема, а равно и техническая подсистема.

Библиографический список

1. Радыгина Е.Г. Построение эффективной модели организации дистанционного обучения. *Концепт.* 2022; № 2: 10–23.
2. Анюшенкова О.Н. Дизайн образовательных программ в очном и онлайн-образовании. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 22–24.
3. Котляренко Ю.Ю., Симонова О.Б. Электронное обучение или дистанционное обучение (эмпирическое исследование на примере иностранного языка). *Казанский педагогический журнал.* 2020; № 3 (140): 75–83.
4. Азарова В.Н. Возможности электронной образовательной среды Moodle в организации дистанционного обучения студентов. *Вопросы журналистики.* 2020; № 7: 101–119.
5. Агальцова Д.В., Короткова А.З. Методические аспекты обучения английскому языку в дистанционном формате. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 49–52.

References

1. Radygina E.G. Postroenie `effektivnoj modeli organizacii distancionnogo obucheniya. *Koncept.* 2022; № 2: 10-23.
2. Anyushenkova O.N. Dizajn obrazovatel'nyh programm v ochnom i onlajn-obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 3 (106): 22-24.
3. Kotlyarenko Yu.Yu., Simonova O.B. `Elektronnoe obuchenie ili distancionnoe obuchenie (`empiricheskoe issledovanie na primere inostrannogo yazyka). *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal.* 2020; № 3 (140): 75-83.
4. Azarova V.N. Vozmozhnosti `elektronnoj obrazovatel'noj sredy Moodle v organizacii distancionnogo obucheniya studentov. *Voprosy zhurnalistiki.* 2020; № 7: 101-119.
5. Agal'cova D.V., Korotkova A.Z. Metodicheskie aspekty obucheniya anglijskomu yazyku v distancionnom formate. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 49-52.

Статья поступила в редакцию 03.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-290-292

Klevitskaya M.S., *postgraduate, senior teacher, Department of Pedagogy, Moscow Financial and Industrial University "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: mklevitskaia@synergy.ru*
Serih A.B., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Doctor of Sciences (Psychology), Professor, Institute of Humanities, Baltic Federal University n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: annaserykh@rambler.ru*

CONCEPTUAL MODEL OF A HYBRID EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS OF A TOURIST UNIVERSITY. The line between digital and non-digital is increasingly blurred. Everyday life and the environment around us are permeated with technologies that have affected everyone in one way or another. A number of authors call this stage "post-digital" and characterize it as a period of reflection on the ongoing changes in all spheres, including education. The article substantiates the author's concept of a hybrid educational environment model for training personnel in the tourism sector. The limitations of the hybrid form of the educational process organization do not allow creating a unified model that meets the requirements of all areas of training. As a result, a humanitarian, in particular a tourist training area, was identified, which meets the objectives of the National Tourism and Hospitality Industry Project. The analysis of the experience of implementing hybrid learning identified the components of digital didactics and allowed us to formulate a model of hybrid learning that implements two submodels: "station rotation" and "flexible learning". The synergistic effect of using two submodels meets the principles of sustainable development of education in conditions of hybridization.

Key words: **hybridization of education, model of hybrid educational environment, flexible model, station–rotation model, individualization of education training of tourism personnel, higher education**

М.С. Клевицкая*, аспирант, ст. преп., НОЧУ ВО «Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: mklevitskaia@synergy.ru*
А.Б. Серых*, д-р пед. наук, д-р психол. наук, проф., Институт гуманитарных наук, Балтийский федеральный университет имени Канта, г. Калининград, E-mail: annaserykh@rambler.ru*

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГИБРИДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ВУЗА

Грань между цифровым и нецифровым образованием все больше размывается. Повседневная жизнь и окружающая нас среда пронизаны технологиями, которые так или иначе коснулись каждого. Ряд авторов называет данный этап «постцифровым» и характеризует как период осмысления происходящих изменений во всех сферах, в том числе в образовании. В статье обоснована авторская концепция модели гибридной образовательной среды для подготовки кадров туристической сферы. Ограничения гибридной формы организации учебного процесса не позволяют создать унифицированную модель, отвечающую требованиям всех направлений подготовки. В результате этого было определено гуманитарное, в частности туристическое, направление подготовки, что отвечает задачам Национального проекта «Туризм и индустрия гостеприимства». Анализ опыта внедрения гибридного обучения определил компоненты цифровой дидактики и позволил сформулировать модель гибридного обучения, имплементирующую две подмодели: «ротация станций» и «гибкое обучение». Синергетический эффект от использования двух подмоделей отвечает принципам устойчивого развития образования в условиях гибридизации.

Ключевые слова: **гибридизация образования, модель гибридной образовательной среды, гибкая модель, ротация станций, индивидуализация образования, подготовка кадров туризма, высшее образование**

Современный мир меняется. На смену повсеместной цифровизации приходит понимание значимости нецифровых инструментов. Грань между цифровым и нецифровым обучением все больше размывается. Ряд авторов, таких как David M. Berry, Kim Cascone, называют данный этап «постцифровым» и определяют как период осмысления происходящих изменений во всех сферах, в том числе в образовании. Действительно, гибридизация образования вызывает дискуссии относительно организационно-педагогической особенностей высшего образования в гибридной форме.

В статье мы изучили ожидания всех акторов образовательного процесса и соотнесли их с существующими возможностями вузов, выявленными нами ранее в статье «Механизмы диссеминации гибридных форм обучения в практике отечественной высшей школы» [1], на основе полученных результатов спроектирована модель гибридной образовательной среды.

Целью нашего исследования является построение организационно-педагогической модели гибридной образовательной среды для студентов туристических и гостиничных направлений подготовки.

Указанной цели соответствуют следующие задачи: определить бенефициаров гибридного обучения; выявить тенденции, характерные для системы высшего образования в России; провести анализ уровня заинтересованности обучающихся в построении собственной образовательной траектории; разработать концептуальную модель гибридной образовательной среды.

Научная новизна исследования определена сочетанием двух подмоделей обучения в целях создания гибридной среды обучения.

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности использования разработанной эвристической модели в качестве опорной идеи для создания более точной аналитической модели, строящейся на системе зависимостей.

Практическая значимость заключается в возможности использования предложенной модели преподавателями, методистами, а также администрацией университетов в целях создания более устойчивой образовательной среды, так как она учитывает контекстуальные факторы существующей системы подготовки специалистов туризма и может быть бесшовно имплементирована в практику вузов.

Мы согласимся с мнением J. Navio-Marco, L. M. Ruiz-Gomez, R. Arguedas-San, C. Lopez-Martin, отмечающих взаимосвязь между усиливающейся тенденцией к просьюмеризму, ростом конструктивистских теорий и принятием «обучения на практике» как стратегии консолидации приобретения знаний и образовательного процесса в условиях гибридизации [2]. Под «обучением на практике» мы понимаем увеличение вовлеченности, акцент в организации образования на самих студентах и их центральную роли в создании ими собственных знаний и собственном образовании.

Данное утверждение актуально для специалистов исследуемого направления подготовки, что подтвердило изучение акторов, вовлеченных в процесс подготовки кадров туризма.

Интерес к гибридному обучению набирает популярность, появляется большое количество эмпирических исследований, посвященных данной теме, что подтверждает ежегодный рост числа публикаций. В табл. 1 представлены результаты анализа количества публикаций в научно электронной библиотеке e-library по запросу «гибридное обучение в высшей школе».

Таблица 1

Динамика публикационной активности статей
по теме «Гибридное обучение в высшей школе» по годам

2020 г.	2021 г.	2022 г.	2023 г.
6	10	20	27

Как видно из табл., вопросы пересмотра системы образования в условиях гибридизации остаются актуальными. В своих работах авторы описывают педагогические условия использования гибридных форм обучения в университетах России, выявляют характерные для него компоненты, такие как технологические, организационно-педагогические, коммуникационные, мониторинговые. Большое внимание уделяется изменению роли обучающегося, влиянию контекста на вовлеченность студентов, что отвечает идеям конструктивисткой теории обучения.

В целях определения заинтересованности учащихся в построении собственной образовательной траектории и готовности принимать участие в формировании знаний нами был проведен опрос среди студентов Высшей школы управления РУДН кафедры туризма и университета «Синергия» кафедры менеджмента в гостиничном и ресторанном бизнесе. В опросе приняли участие 42 студента очной формы обучения. 64% респондентов ответили положительно на вопрос индивидуализации обучения через гибридизацию образовательных процессов (возможность выбора места и форм контакта, вариативность дисциплин, мультимедийное обучение). 42% считают, что гибридное обучение позволит преобразовать, развить и повысить уровень профессиональных компетенций выпускников. Большое внимание студенты уделяют практической подготовке. 85% учащихся хотят видеть в лице преподавателя вуза практика, транслирующего опыт. Можно отметить тенденцию к просьюмеризму,выражающуюся в росте интереса среди обучающихся к самоорганизации, саморазвитию, смене ролей с пассивной на активную.

На основании анализа научных публикаций и опроса студенческого сообщества нами был сделан вывод об актуальности создания концептуальной мо-

дели гибридной образовательной среды для студентов туристического и гостиничного профиля. Мы согласимся с мнением Е.С. Сахарчук, характеризующей моделирование как наиболее понятный способ представления системы обучения, облегчающий изучение входящих в него элементов и закономерностей [3].

Результативность образовательного процесса зависит от ряда педагогических условий, исследованных нами ранее в вышеназванной статье. Выявленные тенденции, характерные для подготовки кадров туризма в условиях гибридизации образования, позволили спроектировать возможную (эмпирическую) модель высшего образования.

Остановимся на определении понятия «гибридная образовательная среда». По причине отсутствия единства мнений в отношении подходов к определению дефиниции «гибридное обучение» выделим три наиболее распространенные подхода:

– гибрид как синоним смешанного обучения (M.B. Ulla, W.F. Perales);

– гибрид как отдельная форма обучения (О.Н. Алканова, Д.П. Ананина, А.Е. Байзарова);

– в контексте нашего исследования мы будем использовать идеи A.N. Miller, H. Staker, M.B. Horn, A. Raes, B. Bitti и определим гибридное обучение как мультимодульную форму субъектоцентрированного обучения, основанную на дихотомии педагогики и технологии.

Отсутствие единого понятийного аппарата гибридного обучения оказывает влияние на классификацию его моделей.

В.И. Блинов предложил типологию форм смешанного обучения, включающую двенадцать организационно-дидактических моделей: смешанный учебный план, автономный ИУП, смешанный ИУП, смешанный учебный предмет, онлайн-поддержка, онлайн-лаборатория, очное консультирование, автономная группа, объяснительный класс, перевернутый класс, перевернутый класс, смешанный урок, смешанный проект [4].

Согласно типологии моделей обучения, H. Staker, M.B. Horn выделяют: Rotation model (ротацию станций), Flex model (гибкое обучение), Self-blend model (саморегулируемое обучение) и Virtual model (дополненное обучение) [5].

Сопоставив полученные результаты сравнительно-сопоставительного анализа концепций гибридного (смешанного) обучения, используемого отечественными вузами, с предложенными моделями, мы согласимся с мнением И.В. Роберт, определившей «ротационные станции», «гибкую модель» и «перевернутый класс» как наиболее часто используемые в практике университетов [6]. На основании таксономии образовательного опыта использования гибридного (смешанного) обучения, а также модели, предложенной G. Wu [7] нами выделено две подмодели – «ротационная модель» и «гибкая модель», сочетание которых, на наш взгляд, является наиболее перспективными в целях диссеминации в практику вузов.

Данные подмодели были нами переосмыслены и адаптированы с учетом выявленных ранее характеристик и ограничений отечественной высшей школы (рис. 1).

Выявленная сложность адаптации студентов 1–2 курсов к цифровой образовательной среде, а также ограничения технического характера, существующие сегодня, затрудняют организацию гибкой субъектоцентрированной модели обучения с первого курса. «Ротационная модель» может быть интегрирована в работу вузов как первичный этап на пути к персонифицированному обучению. «Гибкая модель» предполагает организацию субъектоцентрированного обучения с использованием гибких гибридных технологий на 3–4 годах обучения.

При разработке данной модели мы опирались на идеи Роберт И.В., определившей организационно-технологические и содержательно-методические условия реализации гибридной модели обучения.

Организационно-технологические условия обучения включают стандартный набор материально-технического оснащения для проведения занятий со студентами 1–2 курса обучения, которое доступно большинству университетов, и расширенный для обучающихся 3–4 курса. В результате этого снижается нагрузка на цифровую инфраструктуру вузов. Первые 2 года занятия организуются в синхронной форме с использованием двух сред (онлайн и офлайн). Преподаватель отвечает не только за контент, но и организацию учебного процесса, в результате чего у обучающихся формируются знания и понимание, создается фундамент для дальнейшего перехода к модели самостоятельно организованного обучения.

Содержательно-методическое обеспечение ориентировано на субъектоцентрированную парадигму управления собственной образовательной траекторией. Предложенное сочетание подмоделей отвечает принципам, описанным в работе Г.Р. Чайникова: интерактивность, наличие обратной связи, гибкость, доступность учебных материалов и верификация результатов [8].

Индивидуализация обучения достигается путем использования межкампусных курсов и массовых открытых онлайн-курсов (МООС), позволяющих студентам самостоятельно выбирать перечень дисциплин без привязки ко времени их изучения. Особое внимание следует уделить имплементации элементов цифрового обучения в рабочие программы (РП). РП следует переосмыслить, включив в них цифровые инструменты, повышающие интерактивность. Такими инструментами могут служить массовые срезы знаний, проводимые в качестве промежуточной аттестации с использованием цифровых технологий, приложения для геймификации, позволяющие активизировать внимание студентов в процессе занятия, и др. Редизайн рабочей программы позволит упростить контроль качества обучения, решив проблему несоответствия видов деятельности в онлайн- и офлайн-форме.

Комбинация офлайн-обучения с онлайн-самообучением позволяет в полной мере использовать преимущества сетевых ресурсов. А идеи межкампусных курсов способствуют совместному созданию и обмену качественными учебными материалами. В результате этого упрощается процесс разработки платформы для программирования индивидуальных образовательных программ из встроенного контента в соответствии со стоящими перед преподавателем и обучающимся задачами.

Методическая поддержка осуществляется первые 2 курса в форме синхронного взаимодействия с преподавателем. Помимо этого, в рамках онлайн-курсов необходимо составление графика очных и онлайн-консультаций, а также поддержка обучающихся с использованием системы управления обучением (LMS).

Структура обучения представлена блочной системой, включающей ротационную модель с элементами онлайн-курсов в первые два года учебы и саморегулируемое гибридное обучение (self-hybrid learning) на старших курсах бакалавриата.

Непредсказуемость результатов самодетерминированного обучения нивелируется четырехуровневым контролем, включающем промежуточный мониторинг успеваемости, сбор и анализ обратной связи от контингента обучающихся, ППС и администрацию вуза с использованием цифрового прокторинга.

На организационно-дидактическом уровне целесообразно использование смешанного ИУП, предложенного В.И. Блиновым и др. для создания новой, более устойчивой образовательной среды.

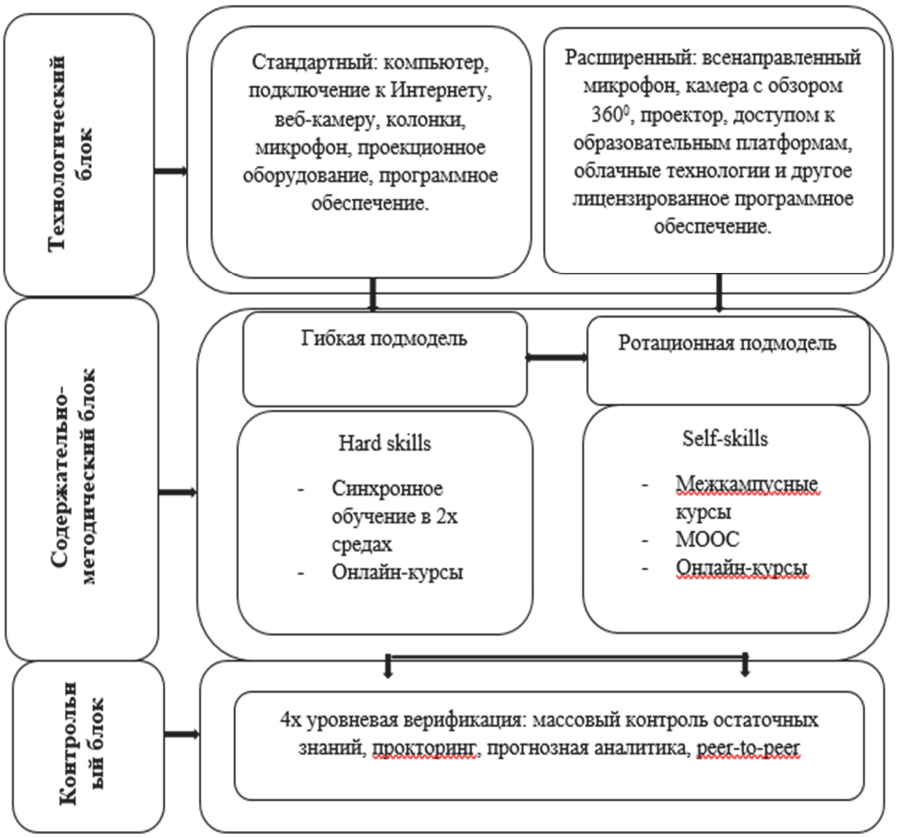


Рис. 1. Модель гибридной образовательной среды для студентов туристических вузов

Можно заметить, что предложенная модель гибридного обучения состоит из блоков, легко заменяемых друг друга, что позволяет предположить возможность ее имплементации в практику университетов. Вариативность и конкурентоспособность образовательных программ обеспечивает индивидуальную траекторию развития обучающихся. Построение образовательной программы на основе смешанного ИУП констатирует переход от знаниевого обучения к обучению на основе самодетерминации при сохранении традиционных характеристик образовательного процесса.

Обобщение и систематизация опыта гибридного обучения определило две наиболее распространенные подмодели: «ротация станций» и «гибкая модель». Синтез компонентов данных подмоделей отвечает тенденциям развития образования и позволяет предположить возможность создания новой модели с целью достижения большего синергетического эффекта. Новая модель гибридного обучения не имеет самоцели заместить классическую модель обучения, а лишь является одним из этапов на пути индивидуализации образования.

Следует отметить недостаточную исследованность вопроса цифровой безопасности обучающихся при систематическом использовании цифровых образовательных ресурсов. Этот аспект выходит за рамки нашего исследования и требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Клевицкая М.С., Серых А.Б. Механизмы диссеминации гибридных форм обучения в практике отечественной высшей школы. Высшее образование сегодня. 2024; № 3: 29–34.
2. Navio-Marco J., Ruiz-Gomez L.M., Arguedas-Sanz R., Lopez-Martin C. The student as a prosumer of educational audio–visual resources: a higher education hybrid learning experience. *Interactive Learning Environments*. 2022: 1–18.
3. Сахарчук Е.С. Модель образования в сфере туризма как инвариантная совокупность организационно-педагогических условий и принципов. *Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса*. 2015; Т. 9, № 3: 54–61.
4. Блинов В.И., Есенина Е.Ю., Сергеев И.С. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология. *Высшее образование в России*. 2021; Т. 30, № 5: 44–64.
5. Staker H., Horn M.B. *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. Available at: http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf
6. Роберт И.В. Содержательно-методические и организационно-технологические направления совершенствования смешанного обучения в условиях цифровой трансформации. *Инновационные процессы в высшем и среднем профессиональном образовании и профессиональном самоопределении: 80-летию Российской академии образования посвящается*. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство «Экон-Информ», 2022: 378–386.
7. Wu G., Zheng J., Zhai J. Individualized Learning Evaluation Model Based on Hybrid Teaching. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. 2021; Vol. 15 (1).
8. Чайникова Г.Р. Применение ротационных моделей смешанного обучения в процессе преподавания английского языка в техническом вузе в условиях дистанционного обучения. *Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики*. 2023; № 1: 122–138.

References

1. Klevickaya M.S., Seryh A.B. Mehanizmy disseminacii gibridnyh form obucheniya v praktike otechestvennoj vysshej shkoly. Vysshee obrazovanie segodnya. 2024; № 3: 29-34.
2. Navio-Marco J., Ruiz-Gomez L.M., Arguedas-Sanz R., Lopez-Martin C. The student as a prosumer of educational audio-visual resources: a higher education hybrid learning experience. *Interactive Learning Environments*. 2022: 1-18.
3. Saharchuk E.S. Model' obrazovaniya v sfere turizma kak invariantnaya sovokupnost' organizacionno-pedagogicheskih uslovij i principov. *Vestnik Associacii vuzov turizma i servisa*. 2015; T. 9, № 3: 54-61.
4. Blinov V.I., Esenina E.Yu., Sergeev I.S. Modeli smeshannogo obucheniya: organizacionno-didakticheskaya tipologiya. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021; T. 30, № 5: 44-64.
5. Staker H., Horn M.B. *Classifying K-12 Blended Learning*. Mountain View, CA: Innosight Institute. Available at: http://www.christenseninstitute.org/wp-content/uploads/2013/04/Classifying-K-12-blended-learning.pdf
6. Robert I.V. Soderzhatel'no-metodicheskie i organizacionno-tehnologicheskie napravleniya sovershenstvovaniya smeshannogo obucheniya v usloviyah cifrovoj transformacii. *Innovacionnye processy v vysshem i srednem professional'nom obrazovanii i professional'nom samoopredelenii: 80-letiyu Rossijskoj akademii obrazovaniya posvyaschaetsya*. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Izdatel'stvo "'Ekon-Inform", 2022: 378-386.
7. Wu G., Zheng J., Zhai J. Individualized Learning Evaluation Model Based on Hybrid Teaching. *The International Journal of Electrical Engineering & Education*. 2021; Vol. 15 (1).
8. Chajnikova G.R. Primenenie rotacionnyh modelej smeshannogo obucheniya v processe prepodavaniya anglijskogo yazyka v tehnicheskom vuze v usloviyah distancionnogo obucheniya. *Vestnik PNIPU. Problemy yazykoznaniya i pedagogiki*. 2023; № 1: 122-138.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 378.1:811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-292-296

Komkova A.S., *Cand. of Sciences (Philology), Head of Department, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.komkova@sibstrin.ru*
Morozova N.M., *senior teacher, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: n.morozova@sibstrin.ru*
Kruglikova A.V., *Head of Scientific Information Department, Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) (Novosibirsk, Russia), E-mail: a.kruglikova@sibstrin.ru*

ENHANCING ENGLISH ACADEMIC WRITING SKILLS IN GRADUATE SCHOOL AT A TECHNICAL UNIVERSITY. The article aims to address the pressing issue of increasing the publication activity of university academic staff. The authors examine the causes behind the current challenges in composing original research texts in English and presenting them to the academic community as scientific articles, reviews, or conference papers. The work provides evidence for focused training in Academic Writing in English in graduate school, using Novosibirsk State University of Architecture and Civil Engineering (Sibstrin) as a case study. Specific conditions have been outlined to enhance the English-language communicative competence of future academic staff related to communicative, cognitive and behavioral skills and abilities necessary to ensure the entire process of producing and publishing a scientific text in English. The authors conclude that compliance with the formulated conditions in the training of scientific and pedagogical personnel in postgraduate studies can contribute to the improvement of their English-language communicative competence in terms of academic writing skills, associated not only with rhetoric and structuring of a scientific text, but also with communicative, cognitive and behavioral skills and abilities necessary to ensure the entire process of producing an academic text and presenting it to researchers.

Key words: **English language, academic writing, scientific article, publication activity, graduate school, academic staff**

А.С. Комкова*, канд. филол. наук, зав. каф. иностранных языков Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: a.komkova@sibstrin.ru*
Н.М. Морозова*, ст. преп., Новосибирский государственный архитектурно-строительный университет (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: n.morozova@sibstrin.ru*
А.В. Кругликова*, нач. отд. науч. информации Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), г. Новосибирск, E-mail: a.kruglikova@sibstrin.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ЧАСТИ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В АСПИРАНТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

Статья посвящена актуальной проблеме повышения публикационной активности научно-педагогических кадров в университетах. Затрагиваются причины возникающих трудностей в написании самостоятельных научно-исследовательских текстов на английском языке и их представлении научной общественности в виде научных статей, обзоров или докладов на конференциях. Обосновывается необходимость акцентированного обучения академическому

письму на английском языке в аспирантуре технического вуза на примере Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин). Сформулированы условия, соблюдение которых необходимо для совершенствования англоязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических кадров в части навыков академического письма, связанной со коммуникативными, когнитивными и поведенческими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения всего процесса продуцирования и опубликования научного текста. Авторы делают вывод о том, что соблюдение сформулированных условий при обучении научно-педагогических кадров в аспирантуре может способствовать совершенствованию их англоязычной коммуникативной компетенции в части навыков академического письма, связанной не только с риторикой и структуризацией научного текста, но и с коммуникативными, когнитивными и поведенческими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения всего процесса продуцирования академического текста и представления его научной общественности.

Ключевые слова: **английский язык, академическое письмо, научный статья, публикационная активность, аспирантура, научно-педагогические кадры**

Одним из показателей эффективности науки в университете сегодня является число публикаций его научно-педагогических работников в ведущих научных изданиях. Это не в последнюю очередь определяет положение вуза в рейтингах. Как правило, в целях повышения публикационной активности и цитируемости авторов-преподавателей в университетах формируется определенная политика по достаточному информационному обеспечению научной и образовательной деятельности, разрабатывается программа материального стимулирования и поощрения сотрудников за статьи, изданные в высокорейтинговых журналах, входящих в российские и зарубежные базы данных.

При этом самостоятельное написание научных, профессиональных текстов на английском языке по-прежнему вызывает значительные трудности у российских специалистов и студентов. Многие исследователи признаются, что им не совсем понятно, как строится академический текст: навыки академического письма приходится развивать интуитивно, подражая уже опубликованным научным текстам и часто продолжая не совсем верные академические традиции, поскольку выбор «образца» для подражания тоже нужно сделать правильно.

Следует признать, что ни школа, ни колледж или университет не учат писать самостоятельно научно-исследовательские тексты. Причин тому много, одна из основных – это нормы времени, отведенные на следующие дисциплины: «Иностранный язык», «Иностранный язык в профессиональной сфере», «Деловой иностранный язык».

Данные дисциплины не позволяют в полной мере обстоятельно изучать вопросы написания академических текстов, попрактиковаться в их продуцировании и коррекции.

Выделение «академического письма» (англ. *academic writing*) в отдельную дисциплину стало всерьез рассматриваться специалистами нашей страны как возможное решение наметившейся проблемы относительно недавно, в основном на образовательном уровне аспирантуры в университетах [1; 2; 3].

Формируется новое направление под названием «Английский язык для научно-публикационных целей» (англ. *English for Research Publication Purposes*) [4], концепция которого была разработана британским методологом J. Flowerdew. Основная цель – развитие не только компетенции, связанной с риторикой и построением академического текста, но и коммуникативных навыков, необходимых для обеспечения всего процесса публикации, начиная с выбора журнала, затем создания научного текста и заканчивая ведением переписки с редактором и рецензентами на английском языке [5: 6].

Появляются специализированные центры академического письма при университетах и коммерческих образовательных организациях. Так, на территории Российской Федерации сегодня по официальным данным функционируют 12 центров академического письма, приоритетной задачей которых, в отличие от западных, ориентированных на студентов, является развитие навыков академического письма на английском языке и всесторонняя поддержка аспирантов и научно-педагогических работников [7]. Разрабатываются курсы на всевозможных образовательных платформах, таких как, к примеру, *Coursera*, *edX*, *OpenupEd*, *Udemy*, *Udacity*, *Открытое образование* и т. д. [8; 9; 10].

Все вышеуказанное определяет актуальность рассмотрения вопросов, связанных с методикой обучения продуцированию самостоятельного академического текста на английском языке и спецификой его представления научной общественности.

Цель настоящей работы – рассмотреть проблему совершенствования англоязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических кадров в части навыков академического письма в процессе освоения ими программ аспирантуры в техническом вузе на примере Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин).

Задачи исследования: рассмотреть подходы совершенствования англоязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических кадров в части навыков академического письма в аспирантуре технического вуза; рассмотреть условия, соблюдение которых необходимо для совершенствования англоязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических кадров в части навыков академического письма в рамках их подготовки в аспирантуре.

Научная новизна исследования: в статье приводятся данные, которые помогут совершенствовать англоязычную коммуникативную компетенцию научно-педагогических кадров в части навыков академического письма.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что в статье показаны издания, в которых могут публиковаться аспиранты технических специальностей. Раскрыты условия повышения публикационной активности в зарубежных изданиях.

Практическая значимость исследования: приведённые в статье данные указывают на необходимость акцентированного обучения академическому письму на английском языке и всесторонней поддержки студентов и научно-педагогических работников в подготовке и опубликовании их научных изысканий в виде научной статьи, обзора или доклада на конференции.

Таблица 1

Публикации российских авторов в научных изданиях, индексируемых в базе данных Scopus

	2000	2010	2015	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Общемировое число публикаций, *ед.*									
Публикации – всего	**1218055**	**2146824**	**2552780**	**2740800**	**2874072**	**3115162**	**3296276**	**3542131**	**3623490**
Статьи	999373	1521051	1972669	2039265	2149117	2354082	2549146	2753241	2886950
Доклады	147488	494569	429449	518304	535854	566228	517730	524698	491373
Обзоры	71194	131204	150662	183231	189101	194852	229400	264192	245167
Число публикаций российских авторов, *ед.*									
Публикации – всего	**34563**	**39663**	**67441**	**89823**	**104052**	**122849**	**128499**	**129041**	**110470**
Статьи	30875	32074	52677	62453	69299	82575	83872	87231	84783
Доклады	2927	6638	12550	23020	29936	35479	39074	35645	20352
Обзоры	761	951	2214	4350	4817	4795	5553	6165	5335
Удельный вес России в общемировом числе публикаций, %									
Публикации – всего	**2.8**	**1.8**	**2.6**	**3.3**	**3.6**	**3.9**	**3.9**	**3.6**	**3.0**
Статьи	3.1	2.1	2.7	3.1	3.2	3.5	3.3	3.2	2.9
Доклады	2.0	1.3	2.9	4.4	5.6	6.3	7.5	6.8	4.1
Обзоры	1.1	0.7	1.5	2.4	2.5	2.5	2.4	2.3	2.2

Примечание: приведены расчеты Института статистических исследований и экономики знаний Высшей школы экономики (ИСИЭЗ НИУ ВШЭ) по состоянию на 04.12.2023 г. [11]

Исследование построено на результатах анализа и систематизации соответствующих статистических данных, научной и методической литературы теоретического и прикладного характера, обобщения педагогического опыта преподавателей высшей школы.

В настоящей статье под *публикационной активностью* автора или научного коллектива понимается активность продуцирования научно-исследовательского продукта в виде научной публикации – научной статьи (англ. *article*), обзора (англ. *review*) или доклада на конференции (англ. *conference paper*).

Рассмотрим некоторые индикаторы, характеризующие состояние и изменения в публикационной активности отечественных ученых в глобальном научном пространстве.

По данным статистических и социологических исследований, в период с 2010 по 2021 гг. общее число публикаций с российскими аффилиациями в научных изданиях, индексируемых в Scopus, выросло практически в 3 раза, а доля страны в общемировом потоке публикаций – в два раза, до 3,6% (табл. 1).

Ощутимый рост числа публикаций во многом был обусловлен реализацией ряда мер государственной политики по стимулированию публикационной активности в ведущих зарубежных журналах. В результате в рейтинге ведущих стран по количеству публикаций Scopus в 2021 г. Россия поднялась с 15-го на 10-е место [11; 12].

Как видно из данных табл. 1, в 2022 г. происходит снижение общего уровня публикационной активности российских ученых со 129 до 110,5 тыс. публикаций, а удельного веса России в общемировом потоке опубликованных работ – с 3,6 до 3% на фоне обострения геополитической обстановки, введения санкций и затем моратория (до 31.12.2024 г.) на использование показателей публикационной активности в научных изданиях, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science, при оценке результативности и эффективности деятельности российских бюджетных и автономных учреждений науки и высшего образования, научно-технических и инновационных программ, проектов и т. п.

Снижение общего числа публикаций отечественных исследователей в 2022 г. произошло в большей степени за счет существенного сокращения (на 42,9%) количества докладов, представленных в рамках международных конференций. Количество научных статей Scopus тоже уменьшилось, но незначительно – на 2,8% (табл. 1).

Как следствие, Россия сместилась на 11-е место в рейтинге стран, где по-прежнему лидирует Китай (1003,6 тыс. публикаций), удельный вес в общемировом потоке публикаций которого составляет 27,7%. Второе место в 2022 г. занимает США с 625 тыс. публикаций и удельным весом в 17,2%, а третье – Индия с показателями 248,5 тыс. и 6,9%, соответственно [11; 12].

Примечательно, что каждая четвертая публикация российских исследователей в Scopus написана совместно с зарубежными коллегами-исследователями. Довольно продолжительное время основными странами-соавторами для России были США и Германия, однако география научного сотрудничества нашей страны, начиная с 2021 года, согласно статистике, претерпевает изменения.

Ключевым научным партнером России в 2023 г. становится Китай, а также прослеживается тенденция к повышению значимости международного научного сотрудничества страны с Индией, Казахстаном, Турцией и Саудовской Аравией [12].

В целом общий уровень публикационной активности российских исследователей за 2022 г. снизился, но нерадикально. Специалисты даже говорят о некотором повышении удельных показателей цитируемости научных работ наших ученых (хотя до лидеров нам еще далеко) за счет сокращения числа докладов на конференциях, на которые, как правило, ссылаются значительно реже, чем на научные статьи и обзоры.

Повысилась и доля работ, опубликованных в ведущих журналах Q1. Итоги изменений в уровне публикационной активности отечественных исследователей в журналах Scopus в новых реалиях за 2023 г. еще подведены не были.

Если рассматривать публикационную активность российских исследователей в изданиях, входящих в базу данных Scopus, по областям науки, то приросты общего числа публикаций в предметной области «Архитектура и строительство» (технические науки) впечатляют: количество публикаций увеличилось со 113 в 2010 г. до 1774 в 2022 г., вырос и удельный вес в общемировом потоке публикаций – с 0,3 до 1,8%.

Большинство ученых, несмотря на изменившиеся условия, продолжают представлять результаты своих исследований в глобальном научном пространстве, направляя свои работы на английском языке в высокорейтинговые мировые издания. Но стоит также отметить нацеленность сегодня на развитие отечественных баз данных, о чем говорит и ранжирование российских научных журналов ВАК по коэффициенту научной значимости с выделением трех категорий – К1, К2, К3.

На основании рекомендации ВАК издания К1 приравниваются к высокорейтинговым журналам, входящим в международные базы данных Scopus и Web of Science.

В 2021 г. Новосибирск вошел в пятерку городов-лидеров по числу публикаций, индексируемых в базе данных Scopus: на долю Москвы приходится 50 894 публикации, Санкт-Петербурга – 17 542, Новосибирска – 7 567, Томска – 4 575 и Екатеринбурга – 4 411 [12].

Что касается Новосибирского государственного архитектурно-строительного университета (Сибстрин), то основными показателями научной активности вуза в системе информационно-аналитического мониторинга являются:

– публикационная и издательская активность вуза,
– количественные и финансовые показатели от научно-исследовательских и опытно-конструкторских работ,
– грантовая деятельность,
– остепененность и защиты научно-педагогических работников.

Требования по повышению данных показателей ежегодно пересматриваются и отражаются в план-задании на учебный год деканатами и институтами вуза. Для стимулирования достижений и увеличения рассмотренных показателей университетом предпринимаются следующие меры:

– предоставление грантовой поддержки по семи научным номинациям,
– премирование научно-педагогических работников, защитивших кандидатские и докторские диссертации, а также их научных руководителей и консультантов.

В рамках настоящего исследования были последовательно проведены сбор и анализ статистических данных по публикационной активности научно-педагогических работников НГАСУ (Сибстрин) за 2022–2023 уч. год.

Общее число публикаций, входящих в российские и зарубежные базы данных, за указанный период составило 521 работу.

Из них 28 статей и докладов было опубликовано в научных изданиях, индексируемых в базах данных Scopus и Web of Science.

Среди таких научных изданий оказались специализированные журналы:

– Nanosystems: Physics, Chemistry, Mathematics,
– Technical Physics Letters,
– Diamond and Related Materials,
– Acta Mechanica,
– International Journal of Non-Linear Mechanics,
– Architecture and Engineering,
– Communications in Nonlinear Science and Numerical Simulation,
– Thermophysics and Aeromechanics,
– Вестник Томского государственного университета. Математика и механика.

Также ряд исследователей публиковались в сборниках материалов международных конференций:

– E3S Web of Conferences,
– Lecture Notes in Civil Engineering,
– AIP Conference Proceedings,
– Advances in Economics,
– Business and Management Research и др.

Количество статей, представленных в российские научные журналы ВАК, составило 95 работ. При этом лишь 36 статей из общего количества за указанный период было опубликовано на английском языке.

Приведенные данные указывают на необходимость акцентированного обучения академическому письму на английском языке и всесторонней поддержки студентов и научно-педагогических работников в подготовке и опубликовании их научных изысканий в виде научной статьи, обзора или доклада на конференции [13; 14].

Проблемы и наметившиеся перспективы преподавания академического письма на английском языке на разных образовательных уровнях, развития «публикационной компетентности» научно-педагогических кадров, достаточно емко освещены в работах многих отечественных и зарубежных исследователей, методистов, преподавателей-практиков: Апушкина Л.Д., Базылев В.Н., Бакин Е.В., Горбаренко Е.А., Добрынина О.Л., Жуковская Т.Д., Заболотнева О.Л., Иваницкая Е.В., Короткина И.Б., Кожухова И.В., Кубракова Н.А., Кувшинская Ю.М., Крылова О.С., Лытаева М.А., Мишина Е.Н., Нужа И.В., Полубиченко Л.В., Попова Н.Г., Смирнова Н.В., Тарасова В.В., Хабирова Е.И., Чуйкова Э.С., Щербакова И.О., Щемелева И.Ю., Cargill M., O'Connor P., Concoran J. N., Curry M.J., Englander K., Flowerdew J., Green B., Habibie P., Hartley J., Hood S., Hyland K., Lillis T. др.

Проведенный анализ специальной научной и методической литературы, собственный многолетний опыт преподавания академического письма в аспирантуре технических вузов дает возможность сформулировать ряд условий, соблюдение которых необходимо для совершенствования англоязычной коммуникативной компетенции научно-педагогических кадров в части навыков академического письма в рамках их подготовки в аспирантуре.

Для того чтобы обучающийся смог осуществлять самостоятельный грамотный отбор, оценку и трансформацию информационных ресурсов с последующей успешной передачей полученных и переработанных знаний в письменной форме, обучение должно строиться, *во-первых, с учетом конкретного образовательного контекста*: важно учитывать типа вуза, профессиональную специализацию, в рамках какой дисциплины осуществляется обучение, цели обучения.

Так, аспиранты в НГАСУ (Сибстрин) проходят обучение по 14 научным специальностям, в том числе 1.1.2 Дифференцированные уравнения и математическая физика, 1.2.2 Математическое моделирование, численные методы и комплексы программ, 2.1.5 Строительные материалы и изделия, 2.1.11 Теория и история архитектуры, реставрация и реконструкция историко-архитектурного наследия, 2.1.2 Основания и фундаменты, подземные сооружения, 2.1.9 Строительная механика, 2.1.7 Технология и организация строительства, 1.1.9 Механика жидкости, газа и плазмы и т. д.

Общее количество обучающихся в аспирантуре на конец 2023 г. составило 71 аспирант и 8 соискателей, к научному руководству которыми были привлечены 37 научно-педагогических работника, из них 23 – доктора наук, 14 – кандидатов наук.

За указанный год было защищено 4 кандидатские диссертации и 1 докторская. Количество аспирантов и выпускников аспирантуры, завершающих работу над своими диссертационными исследованиями и готовых в 2024 г. представить их в диссертационные советы, составляет 17 человек.

Дисциплина «Иностранный язык» (108 акад. ч.) изучается на первом году обучения в аспирантуре. Ее целью является формирование способностей аспирантов к профессионально-научной деятельности средствами иностранного языка в родной и неродной социокультурной средах.

По результатам освоения дисциплины в период промежуточной аттестации предусмотрена сдача кандидатского экзамена по иностранному языку. Особенности презентации результатов исследования в виде научной статьи на английском языке – лишь одно из запланированных тех учебных занятий, на освоение которого выделяется не более 18 ч.

Во-вторых, на анализе текстов различных жанров с определенными содержательными и структурными признаками, лексико-грамматическими особенностями, общностью формулировок и стилевой принадлежностью.

Особенности научного стиля речи изучаются на занятиях по иностранному языку с аспирантами на фрагментах неадаптированных учебных, научных, научно-популярных текстов по указанным выше специальностям.

При этом подчеркиваются сходства и различия таких жанров научного стиля, как журнальная статья, рецензия, тезисы, информационное сообщение о конференции, научный отчет, реферат, диссертация, лекция и т. д. Работа с примерами из оригинальной литературы и параллельное создание обучающимися собственных глоссариев архитектурно-строительных терминов способствует увеличению их словарного запаса английской специальной и общенаучной лексики, помогает научиться подбирать соответствующие эквиваленты при переводе с русского на английский язык.

В-третьих, на основе параллельного усвоения адекватных правил поведения, т. е. академической этики, культуры профессиональной академической коммуникации, правомерного заимствования и т. д.

Начинать следует с обращения к истории становления традиций академического письма, но важно и изучить принципы общения с редакцией журнала, рецензентами, консультантами. В контексте академической этики должно быть рассмотрено и понятие плагиата, подходы к его определению и виды, в том числе ИИ-плагиат.

В-четвертых, с организацией автономной работы обучающихся по самокоррекции, взаимной оценке и коррекции статей. Важно проводить анализ письменных работ обучающихся в формате «преподаватель – студент», но гораздо продуктивнее организовать работу в формате «студент – студент», когда происходит обмен работами для взаимной оценки и обсуждение трудностей, с которыми столкнулись обучающиеся во время их написания. Здесь важно разработать и обсудить с обучающимися критерии оценки письменной работы – научно-исследовательской статьи.

Попутно необходимо рассмотреть саму процедуру рецензирования научных статей учеными-специалистами в той же отрасли (англ. *peer review*), задачи рецензентов, а именно – удостовериться в точности, валидности изложенного материала, добиться от автора следования стандартам, принятым в конкретной области научного знания.

Обучающимся может быть предложено изучить примерное содержание рецензии на научную статью, включающее оценку степени актуальности выбранной темы, научной новизны, теоретической и практической значимости, полноты раскрытия заявленной темы, язык и стиль изложения, законченность и качество сделанных выводов, соответствие требованиям по оформлению.

В-пятых, с обращением к возможностям использования инструментов искусственного интеллекта для повышения качества академического текста. Платформы *Writefull*, *Write&Improve with Cambridge*, *Linguix*, *Language Tool*, *Reverso*, *Sentence Checkup*, *ProWritingAid* и т. д. помогут научиться формировать заголовки к академическим текстам, осуществлять их проверку и коррекцию стиля изложения, узнать больше о сочетаемости терминов, добавить тексту «аутентичности».

Сервисы *Plagiarisma* и *Plagtracker* могут посодействовать в анализе и переработке текста с точки зрения плагиата, самоцитирования, заимствований, способствуют развитию саморефлексии по отношению к тексту, значительно повышают уровень языковой сознательности на иностранном и родном языках.

Вопрос повышения значимости отечественных исследований на международном уровне не теряет своей актуальности, хотя в виду обстоятельств произошла некоторая переориентация на продвижение научных баз данных внутри страны. Это подтверждается введением ранжирования российских научных журналов по коэффициенту научной значимости.

Соблюдение сформулированных условий при обучении научно-педагогических кадров в аспирантуре может способствовать совершенствованию их англоязычной коммуникативной компетенции в части навыков академического письма, связанной не только с риторикой и структуризацией научного текста, но и с коммуникативными, когнитивными и поведенческими навыками и умениями, необходимыми для обеспечения всего процесса продуцирования академического текста и представления его научной общественности.

Как следствие, сможет повыситься не только количество публикаций на английском языке российских ученых в международных и отечественных базах данных, но и их качество и цитируемость.

Библиографический список

1. Иваницкая Е.В. Статья как элемент научной коммуникации: особенности формирования научного авторитета в международном сообществе. *Научный редактор и издатель*. 2018; № 3 (1-2): 44–51.
2. Комкова А.С., Кобелева Е.П., Стучинская Е.А., Крутько Е.А. Формирование метакомпетенций студентов вуза в процессе научно-исследовательской работы на иностранном языке. *Профессиональное образование в современном мире*. 2020; Т. 10, № 2: 3718–3725.
3. Комкова А.С., Матвиенко Е.Н. Английский язык для научно-публикационных целей в аспирантуре транспортного вуза. *Сибирский учитель*. 2023; № 4 (149): 62–67.
4. Короткина И.Б. *Модели обучения академическому письму: зарубежный опыт и отечественная практика*. Москва: Юрайт, 2018.
5. Concoran J.N., Englander K. A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes. *Publications*. 2016; Vol. 4, № 1. Available at: http://www.mdpi.com/2304–6775/4/1/6/ htm
6. Flowerdew J. English for research publication purposes. *The handbook of English for specific purposes*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013: 301–321.
7. Попова Н.Г., Хабирова Е.И. Ресурсы развития научно-публикационных компетенций российских исследователей. *Образование и наука*. 2023; Т. 25, № 8: 80–114.
8. Бакин Е.В., Смирнова Н.В. My First Preprint Online (опыт создания онлайн-курса по академическому письму). *Высшее образование в России*. 2016; № 3 (199): 61–66.
9. Zubkov A.D. Retrospective analysis of digital technologies for developing students' professional foreign language competence. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 20–121.
10. Zubkov A.D. Internet resources in realization of individual trajectories of foreign language learning in higher education institutions. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 277–279.
11. Власова В.В., Гохберг Л.М., Дитковский К.А. и др. *Российская наука в цифрах: 2023*. Москва: НИУ ВШЭ, 2023.
12. Дитковский К.А., Коцемир М.Н. и др. *Индикаторы науки: 2024: статистический сборник*. Гохберг Л.М. Москва: ИСИЭЗ ВШЭ, 2024.
13. Morozova N., Makarikhina I. Professionalism Formation of Master's Students at Higher Educational Institution. *II International Scientific Forum on Sustainable Development of Socio-Economic Systems (WFSDS 2022): LLC Institute of Digital Economics and Law*. 2022.
14. Morozova N.M., Zolotareva S.D. The Formation of Foreign Language Professional Communication Competence of Future Engineers. *"Scientific research of the SCO countries: synergy and integration"*. Proceedings of the International Conference. Beijing, China, 2022; Part 1.

References

1. Ivanickaya E.V. Stat'ya kak `element nauchnoj kommunikacii: osobennosti formirovaniya nauchnogo avtoriteta v mezhdunarodnom soobschestve. *Nauchnyj redaktor i izdatel'*. 2018; № 3 (1-2): 44-51.
2. Komkova A.S., Kobeleva E.P., Stuchinskaya E.A., Krut'ko E.A. Formirovanie metakompetencij studentov vuza v processe nauchno-issledovatel'skoj raboty na inostrannom yazyke. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire*. 2020; T. 10, № 2: 3718-3725.
3. Komkova A.S., Matvienko E.N. Anglijskij yazyk dlya nauchno-publikacionnyh celej v aspiranture transportnogo vuza. *Sibirskij uchitel'*. 2023; № 4 (149): 62-67.
4. Korotkina I.B. *Modeli obucheniya akademicheskomu pis'mu: zarubezhnyj opyt i otechestvennaya praktika*. Moskva: Yurajt, 2018.
5. Concoran J.N., Englander K. A proposal for critical-pragmatic pedagogical approaches to English for research publication purposes. *Publications*. 2016; Vol. 4, № 1. Available at: http://www.mdpi.com/2304-6775/4/1/6/ htm
6. Flowerdew J. English for research publication purposes. *The handbook of English for specific purposes*. Malden, MA: Wiley-Blackwell, 2013: 301-321.
7. Popova N.G., Habirova E.I. Resursy razvitiya nauchno-publikacionnyh kompetencij rossijskih issledovatelej. *Obrazovanie i nauka*. 2023; T. 25, № 8: 80-114.
8. Bakin E.V., Smirnova N.V. My First Preprint Online (opyt sozdaniya onlajn-kursa po akademicheskomu pis'mu). *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2016; № 3 (199): 61-66.
9. Zubkov A.D. Retrospective analysis of digital technologies for developing students' professional foreign language competence. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 20-121.
10. Zubkov A.D. Internet resources in realization of individual trajectories of foreign language learning in higher education institutions. *Mir Nauki, Kultury, Obrazovaniya*. 2024; № 1 (104): 277-279.

11. Vlasova V.V., Gohberg L.M., Ditkovskiĭ K.A. i dr. *Rossijskaya nauka v cifrah: 2023*. Moskva: NIU VSh`E, 2023.
12. Ditkovskiĭ K.A., Kocemir M.N. i dr. *Indikatory nauki: 2024: statisticheskij sbornik*. Gohberg L.M. Moskva: ISI`EZ VSh`E, 2024.
13. Morozova N., Makarikhina I. Professionalism Formation of Master's Students at Higher Educational Institution. *II International Scientific Forum on Sustainable Development of Socio-Economic Systems (WFSDS 2022): LLC Institute of Digital Economics and Law*. 2022.
14. Morozova N.M., Zolotareva S.D. The Formation of Foreign Language Professional Communication Competence of Future Engineers. *"Scientific research of the SCO countries: synergy and integration"*. Proceedings of the International Conference. Beijing, China, 2022; Part 1.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-296-299

Kurbanova A.M., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Informatics and Information and Communication Technologies, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: tutor2014@mail.ru*
Ismailova Z.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Methods of Teaching Mathematics and Computer Science, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zamina_n_i@mail.ru*
Gadzhieva Z.D., *Cand. of Sciences (Physics, Mathematics), senior lecturer, Department of Higher Mathematics, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: gadzhieva.zulfiyaa@mail.ru*

FEATURES OF THE USE OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES BY FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES. The relevance of the use of virtual and augmented reality technology in higher professional education is due to the use of a variety of modern information and technical devices in the educational process, which makes the learning process not only brighter and clearer, but also more informative. Increasing the number of students who possess new digital technologies and improving the quality of training of future bachelors of pedagogical education is one of the urgent tasks designed to transform the labor market and the field of education according to the new needs of society. The purpose of the article is to study the possibility of using virtual and augmented reality technologies in the professional activities of future bachelors of pedagogical education. The concepts of virtual and augmented reality technologies and their inherent types of technologies are considered. The specifics of virtual and augmented reality technologies are determined. The areas and possibilities of their application are noted. The article describes the difference between augmented reality and virtual reality. The degree of implementation of virtual and augmented reality in the educational process of higher professional education has been studied. Examples of their use are given. As a result of the conducted research, the trends in the use of technologies in education are identified, the possibilities of their development and prospects for application are identified, the factors constraining their development and the functioning of these technologies in the educational environment. Research methods include an analysis of scientific literature on the problem of scientific research and a survey. The authors describe the use of virtual and augmented reality technologies in the learning process, which are practice-oriented in nature. The presented possibilities of using these technologies help to increase the degree of conscious, motivated attitude to the learning process and self-improvement in professional activity.

Key words: **bachelor, student, pedagogical education, professional activity, virtual and augmented reality technologies, training program, educational process, educational process, digital technologies, competencies**

А.М. Курбанова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: tutor2014@mail.ru*
З.Н. Исмаилова*, канд. пед. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: zamina_n_i@mail.ru*
З.Д. Гаджиева*, канд. физ.-мат. наук, доц., Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: gadzhieva.zulfiyaa@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Актуальность использования технологии виртуальной и дополненной реальности в высшем профессиональном образовании обусловлена использованием в образовательном процессе многообразия современных информационных и технических устройств, что позволяет сделать процесс обучения не только ярче и нагляднее, но и информативнее. Увеличение количества обучающихся, владеющих новыми цифровыми технологиями, и повышение качества подготовки будущих бакалавров педагогического образования является одной из актуальных задач, призванных трансформировать рынок труда и сферу образования согласно новым потребностям общества. Целью статьи является изучение возможности применения технологий виртуальной и дополненной реальности в профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического образования. Рассмотрены понятия технологий виртуальной и дополненной реальности и присущие им виды технологий. Определяется специфика технологий виртуальной и дополненной реальности. Отмечаются области и возможности их применения. В статье описывается различие между дополненной реальностью и виртуальной реальностью. Изучена степень внедрения виртуальной и дополненной реальности в учебный процесс высшего профессионального образования. Приведены примеры их использования. В результате проведенного исследования обозначены тенденции использования технологий в образовании, выявлены возможности их развития и перспективы применения, факторы, сдерживающие их развитие, и функционирования этих технологий в образовательной среде.

Ключевые слова: **бакалавр, обучающийся, педагогическое образование, профессиональная деятельность, технологии виртуальной и дополненной реальность, программа обучения, образовательный процесс, учебный процесс, цифровые технологии, компетенции**

Развитие социализации и образования в сложившихся экономических условиях приводит к появлению новых информационных технологий в обыденной и деловой жизни. В современном социуме необходимо всё время обучатся чему-то новому в разных сферах коммуникативных процессов, для этого требуются новые навыки в коммуникации. К примеру, совсем недавно понятия «виртуальная реальность» и «дополненная реальность» в сознании человека ассоциировались с чем-то необычным и сверхъестественным, недосягаемым, из области фантастики. На сегодняшний день технологиями виртуальной и дополненной реальности пользуются в сфере развлечений, досуга, образования, в медицины и т. д.

Особые опасения при распространении технологий виртуальной и дополненной реальности вызывает автоматический сбор данных – отпечаток пальца, распознавание лица и т. д., поэтому необходимо ограничивать сбор биометрических и геоданных учащихся.

Актуальность исследования определена высоким спросом внедрения новых технологий в сферу высшего профессионального образования, связанным с усовершенствованием организации учебных и образовательных процессов. Одними из таких новых технологий является виртуальная и дополненная реальность.

В настоящее время технологии виртуальной и дополненной реальности проходят этап бурного развития, меняя каждый аспект нашей жизни.

Прошедшие несколько лет показали, что технологии виртуальной реальности (VR) и дополненной реальности (AR) могут помочь пользователям получать новые данные о мире, посещать удаленные мероприятия, а также улучшать жизнь людей с ограниченными возможностями [1; 2; 3].

Различные аспекты проблемы внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности рассмотрены в трудах как зарубежных, так и российских авторов: Kelly D., Vetere F. Herron J., и др.; С.А. Ефремова, В.В. Леткова, И.И. Полеводы, А.Г., Иваницкого, А.С. Микановича, С.М. Пастухова, А.В Грачулина, В.Н. Рябцева, О.Д. Навроцкого, А.О. Лихоманова, Г.В. Винярского, И.С Гусарова и др. [1–15].

На сегодняшний день, возможно, не найти человека, который не слышал о виртуальной и дополненной реальности. В новостях по телевидению, в социаль-

ных сетях, в Интернете предоставляется много информации о внедрении современных технологий виртуальной и дополненной реальности.

Но все же иметь полное представление, что такое виртуальная и дополненная реальность и как можно на практике применить эти технологии в целом в обществе, может не каждый.

Возможность внедрения технологий виртуальной и дополненной реальности в любую сферу деятельности позволяет улучшить стратегическое развитие страны. Сегодня крайне актуальными являются вопросы внедрении данных технологий в образование.

Несмотря на то, что существует довольно большое количество работ по применению технологий виртуальной и дополненной реальности, они все же носят чисто теоретический характер, слабо интегрируя научные выводы в практику учебного процесса.

Все педагогические технологии, которые имеют расширение в реальности через цифровые объекты, делятся на два полярных варианта возможных реальностей: реальность (reality), где мы с вами живем, и виртуальная реальность (virtual reality, VR). Реальность – это абсолютное отсутствие дополнительных объектов в физическом пространстве, т. е. само физическое пространство.

Есть два классических подмножества [12; 13] (рис.1):

Основные подмножества виртуальной реальности	
Дополненная виртуальность (augmented virtuality, AV),	**Дополненная реальность (augmented reality, AR),**
дополняет виртуальную реальность реальными объектами	совокупность технологий, дополняющих реальность разными объектами

Рис. 1. Основные подмножества виртуальной реальности

Все вышеперечисленные технологии направлены на совершенствование технических и творческих способностей будущих бакалавров и их организации научно-исследовательской деятельности в профессиональной деятельности.

Научная новизна исследования заключается в расширении представления при показе возможностей использования виртуальной и дополненной реальности, где применяют мультимедийные материалы, которые иллюстрируют течение разного рода физические процессы, что активизирует интерес бакалавров при освоении не только естественно-научных, но, и гуманитарных предметов.

Целью исследования является изучить особенности использования технологий виртуальной и дополненной реальности в профессиональной деятельности бакалаврами педагогического образования.

Для выполнения поставленной цели будут решаться следующие задачи:

– прояснить понятия виртуальной и дополненной реальности;

– дать анализ аспектов использования технологий виртуальной и дополненной реальности.

В качестве методологии, используемой в эксперименте, выступает сравнительный анализ.

В качестве материала для исследования помимо литературных источников использовались отзывы и мнения обучающихся.

Теоретическая значимость материалов состоит в расширении представлений о применении в образовательном и учебном процессе технологий виртуальной и дополненной реальности.

Практическая значимость подразумевает применение технологий виртуальной и дополненной реальности в организации образовательной и учебной деятельности для повышения интереса бакалавров к образовательной активности и формирования профессиональных компетенций.

Ознакомившись с научным потенциалом работ по теме исследования (Григорьев С.Г., Родионов М.А., Кочеткова О.А. Славин О.А., Гринь Е.С. [13; 14; 15]), было выявлено, что в образовательном процессе данные технологии применяются недостаточно и крайне мало опубликованы методические разработки, направленные на изучения возможностей их успешной апробации.

Использование виртуальной и дополненной реальности в сфере образования охватывает практически все области, в том числе военную и медицины.

Применение этих технологий способствует более наглядно видеть и ощущать привычные процессы, что способствует значительно освоить знания и получить соответствующие навыки. К примеру, в военном образовании можно имитировать ситуацию захвата заложников, в которой проходят действия, максимально приближенные к реальности. Обучающийся полностью погружается в смоделированную ситуацию и проходит обучение.

Для полного погружения в виртуальную реальность и взаимодействия с искусственным миром необходимо использовать набор специальных устройств – системы виртуальной реальности. Эти устройства дают возможность полностью погрузиться в виртуальную реальность и имитировать взаимодействие человека с искусственным миром, при этом задействуя все органов чувств.

Дополнительная реальность, в отличие виртуальной реальности, вносит виртуальные элементы в реальную окружающую среду, используя специальные гарнитуры и устройства (дисплей телефона, планшет и т. д.).

Дополнительная реальность также имеет связь с технологией искусственного интеллекта (ИИ), к примеру, программное обеспечение анализирует содержание цифровых изображений и делает компьютерный анализ. Дополненная реальность чаще используется в повседневной и профессиональной деятельности, чем виртуальная реальность, так как ее проще применить, она имеет более широкий спектр использования.

Дополнительная реальность отображает наложение виртуальных элементов на реальный мир, к примеру, с помощью приложения «Поиск по картинке» можно использовать камеру своего телефона и получить информацию о предмете, при этом просто необходимо навести камеру на предмет и сфотографировать, а встроенная программа в приложении проанализирует и выведет на экран имеющуюся информацию.

Когда цифровые устройства и программы, имеющие характер изображения, создают объекты и расширяют физическое пространство пользователя, то это технологии виртуальной реальности. А если пользователь, одев специальные очки виртуальной реальности, двигается сам или поворачивает голову, то специальная программа перестраивается, и изображение создает образ реального физического присутствия. Используя джойстик, пользователь передвигается из одного помещения в другое и может передвигать в нем объекты.

Существенное отличие между дополненной и виртуальной реальностью заключается в том, что виртуальная реальность, преображая физическое пространство вокруг пользователя, моделирует цифровой мир, где полностью ограничивают путь пользователя к реальному миру, в то время как дополненная реальность исключительно включает элементы цифрового мира в реальный, преображая физическое пространство вокруг пользователя.

Исследователи, изучая технологии виртуальной и дополненной реальности, получают не меньше эмоциональных впечатлений, чем обучающиеся. Одни рассматривают в них основу будущего усовершенствования человечества, где человек будет находиться больше всего, обретая новые познания и возможность взаимодействовать с окружением и самим собой. А другие все же опасаются хода развития разработки приспособлений погружения в виртуальную среду, основанные на тревоге перед отчуждением человека от подлинной реальности со всеми возможными последствиями.

При освоении предмета «Цифровизация образования» бакалавры педагогического образования изучают тему «Использование технологий виртуальной и дополненной реальности», которая ориентируется на формирование практических знаний для работы с устройствами виртуальной и дополненной реальности.

Во время изучения этой темы обучающиеся вначале знакомятся с инструкцией работы с техникой и санитарно-гигиеническими нормами при работе с электрооборудованием и учебно-методическими комплексами; изучают, как обращаться с очками и шлемом; обучаются настраивать и работать с VR устройствами.

Особенностью при изучении темы «Технологии виртуальной и дополненной реальности» для обучающихся является то, что приобретенные знания и навыки могут применить при изучении других дисциплин в профессиональном образовании.

К примеру, при прохождении дисциплины «История России» будущие бакалавры исторического факультета с помощью технологий виртуальной и дополненной реальности погружаются в исторический музей. Используя интерактивные технологии в историческом музее, обучающиеся имеют возможность увидеть, как выглядели разные местоположения в древние времена, могут преобразовать культурные и исторические достопримечательности, посетить виртуальную экскурсию в разные исторические периоды. При этом если технологии дополняют вокруг вас пространство в музее разного рода артефакты из определенного исторического периода (арена, храм, доспехи, скульптура, фараон, пирамида и т. д.), то это является AR-технологией, где происходит интеграция в выставочное пространство оборудования, направленного на вовлечение зрителя в процесс выставки, превращающего посетителя в соучастника. В том случае если вас в музее перемешают в древний город вместе с людьми, с происходящими событиями, с его архитектурой и т. д., то это является технологией дополненной виртуальности (далее – AV), где создается определённая целостная атмосфера специфического художественного образа всего выставочного пространства музея.

Технологии виртуальной и дополненной реальности в последнее время получили большой спрос в области высшего образования. Эти технологии активно внедряют в учебный процесс в зарубежной и отечественной высшей школе. Американский академик, исследователь университета Вашингтон, J. Herron подчеркивает, что дополненная реальность имеет большой спрос и применяется в медицинском образовании через Google Glass и HoloLens от Microsoft [2].

Эти приложения помогают студентам быстро обучаться и проходить адаптацию в медицинских учреждениях, благодаря своей возможности повышать медицинскую подготовку. К примеру, описывается технология проекционного картографирования в модели дополненной реальности, которая позволит отобразить функции движения и подвижности, включая функции суставов, костей, мышц человеческого тела в режиме реального времени.

Результаты пилотного исследования показали, что аудитории, оснащённые технологиями виртуальной и дополненной реальности, очень привлекательны и способствуют эффективной коммуникации между преподавателем и обучающимися [2].

Российские исследователи Ролич А.Ю., Дерябина К.А. и Ковалев А.В. утверждают, что внедрение систем виртуальной и дополненной реальности в высших учебных заведениях для подготовки специалистов в разной сфере деятельности

не только повышает качество высшего профессионального образования, но и позволяет повысить научно-исследовательский потенциал [4, с. 283–288].

А.А. Щербаков приводит пример, как значима и востребована разработка образовательных технологий игрового движка Unity и платформы Vuforia. Автор анализирует использование технологии виртуальной и дополненной реальности на различных этапах жизненного цикла в образовании, говорит о том, что технологии виртуальной и дополненной реальности являются одним из примеров, когда технологии, которые разработаны в период научно-исследовательской работы, становятся конечным продуктом [4, с. 363–365].

Е.В. Воробьев в своем исследовании демонстрирует возможность внедрения дополненной реальности как один из способов взаимодействия с абитуриентами. Абитуриенту предоставляется интерактивная модель, которая расширяет его представление о направлениях сферы деятельности в целом и сориентирует на послевузовскую деятельность [4, с. 81–85].

Таким образом, система высшего образования России проходит этап активного внедрения новейших инновационных технологий в образовательный процесс. Учитывая появившиеся ситуации на рынке образовательных услуг, высшие учебные заведения вынуждены быстро реагировать на экономические и социальные изменения и внедрять технологии виртуальной и дополненной реальности [5, с. 7–11]. Внедрение этих технологий позволит учреждениям высшего образования находить общий язык с будущими абитуриентами, поможет им при выборе будущей профессии.

Использование технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательной сфере дает возможность обучающимся вовлечься в процесс и фокусироваться на объекте, полностью погружая в сферу интересов на все 360º. Обучающиеся из-за неограниченной наглядности, т. е. объект можно продемонстрировать в любой степени детализации, а также безопасности программ при обучении профессиональным специальностям, связанным с угрозой жизнедеятельности человека, еще больше заинтересованы технологиями виртуальной и дополненной реальности.

В процессе исследования рынка использования технологий виртуальной и дополненной реальности прибыль от продаж для общеобразовательных школ и высших учебных заведений была оценена в 300 миллионов долларов в 2020 году и в 700 миллионов долларов к 2025 году [6].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что реализация и распространение технологий виртуальной и дополненной реальности в высших учебных заведениях нашей страны носит активный характер в широкий спектр реализации.

Кроме того, внедрение технологий виртуальной и дополненной реальности придает инновационный характер образовательным программам и намного укрепляет позицию вуза на рынке образовательных услуг, включая их в передовые и высокотехнологичные образовательные учреждения.

В рамках научной работы в ДГПУ им. Р. Гамзатова была проведена работа со студентами исторического факультета во время изучения учебных дисциплин «Цифровизация образования», «История государства и права зарубежных стран».

В завершении прохождения темы «История государства и права Древнего мира и Средних веков» дисциплины «История государства и права зарубежных стран» был проведен опрос среди бакалавров педагогического образования относительно того, как они воспринимали использование технологий виртуальной и дополненной реальности на практике.

Проведенное исследование показало отношение обучающихся к использованию технологий виртуальной и дополненной реальности, выявило, что уровень стремления изучить новые темы, используя новые технологии, намного выше среднего (90,5%). Это свидетельствует о том, что большая часть опрошенных считают, что с использованием виртуальной и дополненной реальности учебный процесс становится более увлекательным, занимательным, и интерес к изучению в целом всего предмета увеличивается. Обучающиеся осознанно делают выбор, с помощью каких технологий лучше воспринимается информация при изучении тем по дисциплинам.

В перспективе обучающиеся уже при прохождении практики в школах будут уметь пользоваться технологиями виртуальной и дополненной реальности в соответствии с ФГОС.

Проведенное исследование показывает высокую востребованность применения инновационных технологий (виртуальная и дополненная реальность) в сфере высшего образования. Применение этих технологий связано еще с небывалой скоростью развития и внедрения инновационных технологий во все сферы человеческой деятельности.

Новые условия в образовании требуют внедрения новых методик, модернизации образовательного процесса для повышения качества усвоения получаемых знаний обучающимися. Уход от традиционных способов обучения в пользу активных и инновационных способов позволит повысить профессиональные компетенции выпускника, тем самым повышая его конкурентоспособность в профессиональной деятельности [17].

Процесс внедрения новых инновационных методов обучения представляется не только востребованным, но и взаимообусловленным, так как, с одной стороны, обучающиеся заинтересованно относятся к любым инновационным технологиям в обучении, и в рамках обучения сами имеют возможность внести предложения для коммуникации в рамках «преподаватель – студент», а с другой стороны – преподаватели имеют опыт работы с технологиями виртуальной и дополненной реальности и готовы их внедрять в образовательный процесс высшего профессионального образования.

Таким образом, особенности применения технологий виртуальной и дополненной реальности будущими бакалаврами педагогического образования открывают массу новых уникальных перспектив в области применения их в дальнейшей профессиональной деятельности. Стремительное развитие цифровых новых технологий сможет значительно улучшить качество нашей жизни, облегчает работу и приводит к новому этапу развития человечества.

Библиографический список

1. Herron J. Augmented Reality in Medical Education and Training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries.* 2016; Vol. 13, Issue 2: 51–55.
2. Kelly D., Hoang T.N., Reinoso M., Joukhadar Z., Clements T., Vetere F. Augmented reality learning environment for physiotherapy education. *Physical Therapy Reviews*. 2018; Vol. 23, Issue 1: 21–28.
3. Андрушко Д.Ю. Применение технологий виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе: проблемы и перспективы. *Научное обозрение. Педагогические науки*. 2018; № 6: 5–10.
4. *Виртуальная и дополненная реальность–2016: состояние и перспективы*: сборник научно-методических материалов, тезисов и статей конференции. Москва: Издательство ГПБОУ МГОК, 2016.
5. Владыка М.В. Иерархия системы сбалансированных показателей в организационной стратегии университета. *Современные проблемы социально-экономических систем в условиях глобализации*: сборник научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. Белгород: ИД Белгород, 2014: 7–11.
6. *Анализ рынка виртуальной реальности*. Available at: www.vc.ru/flood/13837-vr-use
7. Иванова А.В. Технологии виртуальной и дополненной реальности: возможности и препятствия применения. *Стратегические решения и риск-менеджмент*. 2018; № 3 (108): 88–107.
8. Milgram P., Kishino F. A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*. 1994; Vol. E77-D, № 12: 1321–1329.
9. Полевода И.И., Иваницкий А.Г., Миканович А.С., Пастухов С.М. и др. Технологии виртуальной и дополненной реальности в образовательном процессе. *Вестник Университета гражданской защиты МЧС Беларуси*. 2022; Т. 6, № 1: 119–142.
10. Бутов Р.А., Григорьев И.С. *Технологии виртуальной и дополненной реальности для образования.* Available at: http://prodod.moscow/archives/6428
11. Летков В.В., Ефремов С.А. Взаимодействие пользователя с дополненной реальностью. *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики*. Серия: Естественные и технические науки. 2020; № 1: 107–110.
12. Гербеков Х.А., Байчорова С.К. Информационные технологии в области технологий. *Вестник РУДН*. 2017; № 2: 19.
13. Григорьев С.Г., Родионов М.А., Кочеткова О.А. Образовательные возможности технологий дополненной и виртуальной реальности. *Информатика и образование*. 2021; № 36 (10): 43–56.
14. Славин О.А. Прикладные аспекты применения технологий виртуальной и дополненной реальности в образовании. *Известия ТулГУ. Технические науки*. 2022; Выпуск 9: 34–38.
15. Славин О.А., Гринь Е.С. Обзор технологий виртуальной и дополненной реальности. *Труды Института системного анализа Российской академии наук*. 2019; Т. 69, № 3: 42–54

References

1. Herron J. Augmented Reality in Medical Education and Training. *Journal of Electronic Resources in Medical Libraries.* 2016; Vol. 13, Issue 2: 51-55.
2. Kelly D., Hoang T.N., Reinoso M., Joukhadar Z., Clements T., Vetere F. Augmented reality learning environment for physiotherapy education. *Physical Therapy Reviews*. 2018; Vol. 23, Issue 1: 21-28.
3. Andrushko D.Yu. Primenenie tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom processe: problemy i perspektivy. *Nauchnoe obozrenie. Pedagogicheskie nauki*. 2018; № 6: 5-10.
4. *Virtual'naya i dopolnennaya real'nost'-2016: sostoyanie i perspektivy*: sbornik nauchno-metodicheskih materialov, tezisov i statej konferencii. Moskva: Izdatel'stvo GPBOU MGOK, 2016.

5. Vladyka M.V. Ierarhiya sistemy sbalansirovannyh pokazatelej v organizacionnoj strategii universiteta. *Sovremennye problemy social'no-`ekonomicheskih sistem v usloviyah globalizacii*: sbornik nauchnyh trudov po materialam VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Belgorod: ID Belgorod, 2014: 7-11.
6. *Analiz rynka virtual'noj real'nosti*. Available at: www.vc.ru/flood/13837-vr-use
7. Ivanova A.V. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti: vozmozhnosti i prepyatstviya primeneniya. *Strategicheskie resheniya i risk-menedzhment*. 2018; № 3 (108): 88-107.
8. Milgram P., Kishino F. A taxonomy of mixed reality visual displays. *IEICE TRANSACTIONS on Information and Systems*. 1994; Vol. E77-D, № 12: 1321-1329.
9. Polevoda I.I., Ivanickij A.G., Mikanovich A.S., Pastuhov S.M. i dr. Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovatel'nom processe. *Vestnik Universiteta grazhdanskoj zaschity MChS Belarusi*. 2022; T. 6, № 1: 119-142.
10. Butov R.A., Grigor'ev I.S. *Tehnologii virtual'noj i dopolnennoj real'nosti dlya obrazovaniya.* Available at: http://prodod.moscow/archives/6428
11. Letkov V.V., Efremov S.A. Vzaimodejstvie pol'zovatelya s dopolnennoj real'nost'yu. *Sovremennaya nauka: aktual'nye problemy teorii i praktiki*. Seriya: Estestvennye i tehnicheskie nauki. 2020; № 1: 107-110.
12. Gerbekov H.A., Bajchorova S.K. Informacionnye tehnologii v oblasti tehnologij. *Vestnik RUDN*. 2017; № 2: 19.
13. Grigor'ev S.G., Rodionov M.A., Kochetkova O.A. Obrazovatel'nye vozmozhnosti tehnologij dopolnennoj i virtual'noj real'nosti. *Informatika i obrazovanie*. 2021; № 36 (10): 43-56.
14. Slavin O.A. Prikladnye aspekty primeneniya tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti v obrazovanii. *Izvestiya TulGU. Tehnicheskie nauki*. 2022; Vypusk 9: 34-38.
15. Slavin O.A., Grin' E.S. Obzor tehnologij virtual'noj i dopolnennoj real'nosti. *Trudy Instituta sistemnogo analiza Rossijskoj akademii nauk*. 2019; T. 69, № 3: 42-54

Статья поступила в редакцию 28.09.24

УДК 37.013.78 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-299-301

Alipkhanova F.N., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor of the Department of Information Technology, Artificial Intelligence and Socio-Social Technologies of the Digital Society, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Russian State Social University", (Moscow, Russia), E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

COGNITIVE CAPABILITIES OF ELECTRONIC ICTS IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE. The article actualizes a pedagogical problem associated with the use of cognitive capabilities of ICT in the educational environment of a pedagogical college to improve environmental competence. In the process of studying modern pedagogical approaches and solutions, it is revealed that the perspectives and tools offered by researchers and teachers can be adapted in the system of secondary vocational education, including in pedagogical colleges. A comparison of theoretical results and practical possibilities of using cognitive-oriented ICT has made it possible to identify components of potential teaching methods that can be used by teachers of the colleges in question on the territory of the state in the formation of author's environmentally oriented approaches. The author has identified and justified these components, which can simplify the activities of teachers of the colleges in question and expand the potential of cognitive competence among students in the field of ecology. Such components are a normative approach to instilling values in students in the formation of an environmentally oriented culture, the adaptation of electronic and digital solutions in problem-based learning and in-depth study of the environmental agenda by students, a focus on non-linear thinking to enhance cognitive abilities, and the implementation of ICT tools.

Key words: **cognitive ability, ICT, student, teacher training college, environmental competence, training profile, educational environment, value**

Ф.Н. Алипханова, *д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» г. Москва, E-mail: gamzaeva79@mail.ru*

КОГНИТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ИКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

В статье актуализируется педагогическая проблема, связанная с применением когнитивных возможностей ИКТ в образовательной среде педагогического колледжа для повышения экологической компетентности. В процессе изучения современных педагогических подходов и решений было выявлено, что предлагаемые исследователями и педагогами ракурсы и инструменты возможно адаптировать в системе среднего профессионального образования, в том числе в педагогических колледжах. Сопоставление теоретических результатов и практических возможностей применения ИКТ когнитивной направленности позволило выявить компоненты потенциальных методик обучения, которые могут быть использованы педагогами рассматриваемых колледжей на территории государства при формировании авторских экологически направленных подходов. Автором были выявлены и обоснованы данные компоненты, которые могут упростить деятельность педагогов рассматриваемых колледжей и расширить потенциал когнитивной компетенции среди студентов в сфере экологии.

Ключевые слова: **когнитивная возможность, ИКТ, студент, педагогический колледж, экологическая компетентность, профиль подготовки, образовательная среда, ценность**

Актуальность заключается в том, что когнитивные способности и их развитие среди обучаемых относятся к основным задачам профессионального сообщества. Система педагогических колледжей сконцентрирована на интенсивной подготовке будущих специалистов сферы образования, что обусловливает необходимость применения разнообразных приемов для достижения когнитивной компетентности среди будущих выпускников. Когнитивную способность зачастую принято рассматривать как общий образовательный навык. Заметно реже в педагогическом сообществе рассматривается проблема развития когнитивных способностей в узком смысле, к примеру, в сфере экологии. Причина связана со стремлением обобщить педагогический опыт на различной профессиональной платформе образовательных организаций. В данном случае экологическая компетентность фактически лишена обособленной совокупности приемов и инструментов ввиду специфики экологического образования и цифрового нарратива, преследующего цель модернизировать систему образования, а не обеспечить соответствие внедряемых информационных ресурсов задачам отдельного образовательного направления.

Целью настоящего исследования является поиск и обнаружение компонентов использования ИКТ в процессе формирования экологической компетентности среди студентов педагогического колледжа. Для достижения поставленной цели необходимо последовательно решить следующие задачи:

– изучить сущность когнитивных способностей и влияние на них сторонних образовательных ресурсов;

– определить возможность адаптации имеющихся педагогических подходов для формирования экологической компетентности в условиях колледжа;

– сопоставить существующие педагогические подходы с когнитивными возможностями ИКТ при формировании экологической компетентности среди студентов;

– определить степень вероятности и педагогические возможности для адаптации когнитивных возможностей ИКТ в условиях педагогического колледжа при формировании экологической компетентности.

Методами для проведения исследования и достижения поставленной цели путем реализации сформированных задач являются индукция для раскрытия каждого аспекта изучаемой педагогической проблемы; анализ предпосылок для осуществления поиска и обнаружения компонентов при формировании экологической компетентности; дедукция для достижения обозначенной цели, а также метод обобщения для формирования совокупности когнитивных компонентов при использовании ИКТ в условиях педагогического колледжа в процессе усиления экологической компетентности.

Научная новизна состоит в обнаружении компонентов когнитивной структуры при совершенствовании экологической компетентности в условиях педагогического колледжа, которые впоследствии каждым педагогом могут быть использованы при формировании собственной методики обучения.

Теоретическая значимость состоит в подтверждении возможности реализации на практике существующего теоретического вклада в образовательный процесс педагогического колледжа при формировании у студентов когнитивных способностей и экологической компетентности.

Практическая значимость состоит в выявлении компонентов применения когнитивных возможностей ИКТ для повышения экологической компетентности студентов педагогических колледжей, которые могут быть реализованы педагогами идентичных образовательных учреждений в процессе развития когнитивных способностей студентов в соответствии с актуальной педагогической задачей.

Педагогическое сообщество не могло игнорировать изыскания психологов в сфере структуры и последовательности освоения обучаемыми новых знаний. Для педагогики оказались полезными выводы о том, как устроен мозг обучаемого, а также по каким принципам усваивается образовательная информация. Возрастной диапазон является определяющим фактором при развитии общих и профессиональных компетенций. Данный аспект влияет на объем знаний, допустимый для соответствующего уровня образования и ожиданий при окончании образовательного учреждения.

Ориентация на компетенции постепенно сформировала необходимость в разработке подходов, которые отличают образовательный процесс в педагогическом колледже от тождественного процесса в другом учреждении идентичного уровня образования.

Когнитивные способности отличаются среди обучаемых не только в связи с возрастом и уровнем образования, но и по причине специализации обучения и образовательной цели. Нередко складывается ситуация, при которой каждый педагог, к примеру, педагогического колледжа, индивидуально разрабатывает структуру когнитивной способности в рамках своего предмета. Различия в разработке такой структуры заведомо порождает вероятность избирательного знания студентами в рамках профиля, что отражается в более глубоких познаниях в одних направлениях и недостаточных – в других.

Педагогическая школа в настоящее время отличается стремлением решить проблему когнитивного развития среди студентов колледжей путем достижения максимальных знаниевых показателей в рамках реализации цели общественной значимости. Авторы А.В. Присталова и Т.М. Батарова считают, что закрепление определенных ценностей, к примеру, патриотически направленных, позволяет студентам впоследствии воспринять и освоить заметно больший объем необходимой информации [1]. Такие исследователи, как А.В. Зель, склонны рассматривать когнитивную способность студента колледжа сквозь призму его уровня культуры [2]. В научной работе педагога В.Л. Родиной когнитивная способность изучается в плоскости понимания педагогом сущности искомых ценностей и степени их выраженности в студентах. Нормативный подход к формируемым ценностям допускает возможность становления культуры студента путем установленного объема знаний, достаточного для достижения образовательной цели [3].

В связи с этим роль информационно-коммуникационных технологий (далее – ИКТ) как образовательного инструмента состоит в создании возможности для развития когнитивной компетенции среди студентов колледжа. Если рассматривать научные воззрения В.Л. Родиной, которая предлагает когнитивную компетенцию развить через нормативный подход к ценностям, то экологическая компетентность в педагогическом колледже может быть обеспечена путем разработки образовательной программы или курса в сфере экологии. При помощи ИКТ в педагогическом колледже когнитивную способность студентов можно развить путем аккумулирования актуальной экологической повестки дня и предоставления возможности студентам самостоятельно применить различные экологически направленные оценочные инструменты интернет-пространства. Кроме того, подобная программа или курс может содержать авторские педагогические подходы для привития студентам понимания важности экологически осознанного поведения и приучения последующих поколений к рациональному отношению к окружающей среде.

Среди современных исследователей, которые затрагивают специфику применения ИКТ-инструментов в системе колледжа, необходимо выделить М.Н. Камалову, обратившую внимание на возможность ИКТ организовать проблемное обучение и помочь студентам освоить тему более расширенно [4]. Педагог А.Б. Батырбаев дополняет мысль М.Н. Камаловой утверждением о том, что ИКТ способны развить нелинейное мышление [5].

Педагогическое решение В.Л. Родиной в контексте экологической компетентности может быть реализовано при ориентации педагога на искомые ценности и необходимый объем информации, которые в сфере экологии должен освоить студент. Научный взгляд М.Н. Камаловой в рамках экологической компетентности может быть адаптирован за счет разбора студентами проблемы экологической направленности и поиска ее решения. Нелинейное мышление, упомянутое А.Б. Батырбаевым, может быть усилено посредством внедрения педагогом нестандартных источников информации и цифровых решений в сфере экологии.

Педагоги колледжа, как правило, обладают равным доступом к ИКТ-инструментарию, однако такие возможности используются неоднородно. Повышение экологической компетентности предполагает, что она может быть реализована на занятиях по предмету, связанному с природопользованием и экологией. Подобное обучение проводится для студентов первых курсов. Педагогическая проблема использования когнитивных возможностей ИКТ в данном случае состоит в частичной реализации электронных и цифровых решений, а также в частичном достижении конечной образовательной цели. К примеру, в ГБПОУ «ГПК им. С.С.-А. Джунаидова» подготовка осуществляется по профилю преподавания в начальных классах и физической культуры [6].

Соответственно, когнитивные возможности ИКТ для будущих педагогов двух направлений должны быть подразделены с учетом профиля обучения. Пример упомянутого педагогического колледжа показывает, что современные теоретические результаты могут существенно способствовать эффективной адаптации когнитивных возможностей ИКТ для повышения студентами экологической компетентности. При этом обеспечивается вариативность ИКТ-инструментария за счет специфики профиля обучения. Многие исследователи выделяют специфику педагогического колледжа неслучайно, так как качество педагогического образования определяет состоятельность подготовки будущими педагогами последующих поколений в рамках разных уровней образования и профилей обучения. Исследователи И.Е. Балыкова и В.А. Адольф акцентируют внимание на том, что компетенция, в том числе когнитивная, должна базироваться на знании студентом сущности будущей профессии и его способности применить имеющиеся знания на практике. Авторы дополняют свою мысль утверждением, что когнитивная компетенция в совокупности с другими способностями отвечает за умение студентом вовлечь будущих обучаемых в образовательную активность. Для экологической компетентности данное убеждение означает, что применяемые когнитивные возможности ИКТ-инструментария должны учитывать педагогическую направленность подготовки в колледже и развитие в студенте необходимых навыков для вовлечения в образовательный процесс подрастающего поколения. Соответственно, первичным для педагога колледжа является не вариативность электронных и цифровых технологий, а тождественность имеющегося инструментария образовательной задаче [7].

В научной работе Д.А. Гришкиной когнитивная компетенция рассматривается как результат формирования в педагогическом колледже образовательной среды, состоящей из учета возможностей, уровня сложности учебной информации и качества обучения [8]. Для педагога, реализующего цель по формированию экологической компетентности, составляющие элементы образовательной среды могут быть полезны, если когнитивные возможности ИКТ-инструментария затрагивают соответствующий профиль или предмет. На примере ГБПОУ «ГПК им. С.С.-А. Джунаидова», осуществляющего подготовку педагогов начальных классов и физической культуры, демонстрируется, что экологическую компетентность отдельным педагогом можно повысить в процессе освоения студентами курсов обществознания или чеченской детской литературы с практикумом по выразительному чтению. Целостная образовательная среда в колледже способствует тому, что в рамках приведенных курсов когнитивные возможности ИКТ с высокой вероятностью будут заключаться в организации телемоста между педагогическими колледжами субъектов государства при проведении круглого стола, посвященного глобальному потеплению. Вторым примером служит использование искусственного интеллекта для иллюстрации составленных педагогом начального класса цикла детских рассказов о природе и необходимости бережного отношения к ней.

Обобщая теоретическую и практическую составляющие реализации когнитивных возможностей ИКТ в педагогическом колледже для эффективного формирования в студентах экологической компетентности, следует отметить выявленные компоненты как вспомогательных инструментов для активности педагога. Такими компонентами являются нормативный подход воспитания в студентах ценностей при формировании экологически направленной культуры, адаптация электронных и цифровых решений при проблемном обучении и углубленном изучении студентами экологической повестки дня, ориентация на нелинейное мышление для усиления когнитивных способностей, реализация ИКТ-инструментария в контексте конкретизированного предмета, а также перечень критериев соответствия ИКТ экологическим целям педагога колледжа.

Библиографический список

1. Присталова А.В., Батарова Т.М. Экспериментальное исследование гражданской позиции обучающихся колледжа. *Инновационная наука*. 2024; № 1-1: 116–120.
2. Зель А.В. Структурно-процессуальная модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности у студентов университетского колледжа. *Вестник науки*. 2024; № 6 (75): 882–887.
3. Родина В.Л. Функционально-структурная модель формирования правовой грамотности студентов медицинского колледжа. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 273–276.
4. Камалова М.Н. Перспективы повышения эффективности образовательного процесса с использованием информационных компьютерных технологий. *SAI*. 2024; № Special Issue 26: 623–625.
5. Батырбаев А.Б. Цифровая дидактика основа для построения современных методик и стратегий обучения. *SAI*. 2024; *№ Special Issue 26*: 610–614.
6. *Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Гудермесский педагогический колледж имени С.С-А. Джунаидова»*. Available at: https://ped-college.prof95.ru/frontpage/page/8
7. Балыкова И.Е., Адольф В.А. Результаты внедрения организационно-педагогических условий формирования общих компетенций будущего учителя в педагогическом колледже. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 1 (92): 210–213.
8. Гришкина Д.А. Результаты экспериментального исследования формирования информационно-методической компетентности студентов педколледжа. *Проблемы современного педагогического образования*. 2023; № 80-1: 116–118.

References

1. Pristalova A.V., Batarova T.M. `Eksperimental'noe issledovanie grazhdanskoj pozicii obuchayuschihsya kolledzha. *Innovacionnaya nauka*. 2024; № 1-1: 116-120.
2. Zel' A.V. Strukturno-processual'naya model' formirovaniya kul'tury bezopasnosti zhiznedeyatel'nosti u studentov universitetskogo kolledzha. *Vestnik nauki*. 2024; № 6 (75): 882-887.

3. Rodina V.L. Funkcional'no-strukturnaya model' formirovaniya pravovoj gramotnosti studentov medicinskogo kolledzha. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 273-276.
4. Kamalova M.N. Perspektivy povysheniya `effektivnosti obrazovatel'nogo processa s ispol'zovaniem informacionnyh komp'yuternyh tehnologij. *SAI*. 2024; № Special Issue 26: 623-625.
5. Batyrbaev A.B. Cifrovaya didaktika osnova dlya postroeniya sovremennyh metodik i strategij obucheniya. *SAI*. 2024; *№ Special Issue 26*: 610-614.
6. *Gosudarstvennoe byudzhetnoe professional'noe obrazovatel'noe uchrezhdenie "Gudermesskij pedagogicheskij kolledzh imeni S.S-A. Dzhunaidova"*. Available at: https://ped-college.prof95.ru/frontpage/page/8
7. Balykova I.E., Adol'f V.A. Rezul'taty vnedreniya organizacionno-pedagogicheskih uslovij formirovaniya obschih kompetencij buduschego uchitelya v pedagogicheskom kolledzhe. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 1 (92): 210-213.
8. Grishkina D.A. Rezul'taty `eksperimental'nogo issledovaniya formirovaniya informacionno-metodicheskoj kompetentnosti studentov pedkolledzha. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. 2023; № 80-1: 116-118.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-301-303

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*

THE FORMATION OF BIOETHICS IN CONDITIONS OF CLASSICAL, NON-CLASSICAL AND POST-NON-CLASSICAL STAGES OF SCIENCE DEVELOPMENT. The article shows the main features of the formation of bioethics in the process of the development of classical, non-classical and post-non-classical stages of the development of science. Currently, the content of the scientific field of bioethics makes a significant contribution to the study of bioethical issues in the field of ecology, biomedicine, preparation of public consciousness for the perception of bioethical ideas in the education system and in the media. Bioethics is considered as an integral science, an educational subject, a worldview, a new kind of human wisdom based on the use of scientific knowledge to ensure social benefits. The article concludes that the awareness of the interdependence of natural science and humanitarian culture, the interrelation of the biosphere, noosphere and ethosphere in the evolution of the Universe, the emergence of ethics of science, the globalization of health problems in connection with the success of biomedical research, paved the way for the formation and development of bioethics in the 21 century and the widespread introduction of its ideas into the educational practice of professional training of future doctors, teachers, and specialists in other fields.

Key words: **science, integration, bioethics, globalization processes of natural science and humanitarian culture**

А.Н. Магомедова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: aika-san@mail.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ БИОЭТИКИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО, НЕКЛАССИЧЕСКОГО И ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ НАУКИ

В статье показаны основные особенности становления биоэтики в процессе развития классического, неклассического и постнеклассического этапов развития науки. В настоящее время содержание научного направления биоэтики вносит весомый вклад в исследование биоэтических вопросов в области экологии, биомедицины, подготовки общественного сознания к восприятию биоэтических идей в системе образования и в средствах массовой информации. Биоэтика рассмотрена как интегральная наука, учебный предмет, мировоззрение, новый вид человеческой мудрости, основанный на использовании научного знания для обеспечения социальных благ. В статье делается вывод о том, что осознание взаимообусловленности естественно-научной и гуманитарной культуры, взаимосвязи биосферы, ноосферы и этосферы в эволюции Вселенной, появление этики науки, глобализация проблемы здоровья в связи с успехами биомедицинских исследований подготовили почву для становления и развития биоэтики в XXI в. и широкое внедрение её идей в образовательную практику профессиональной подготовки будущих врачей, педагогов, специалистов других сфер.

Ключевые слова: **наука, интеграция, биоэтика, глобализационные процессы естественнонаучной и гуманитарной культуры**

Актуальность темы статьи обосновывается тенденцией в развитии современного общества, при которой одним из наиболее значимых вызовов на его пути является глобальный экологический кризис. Причиной появления и широкого распространения понятия «биоэтика» в трудах учёных стала наблюдающаяся, начиная с XVI–XVII вв., активизация развития европейской цивилизации. Данная тенденция способствовала росту ценности следующих феноменов: активность, направленная на преобразование окружающей действительности; научное познание; истина; инновационная деятельность [1]. В процессе своего становления биоэтика прошла долгий путь. Во многом её развитие подчинялось и предопределялось содержанием классического, неклассического и постнеклассического этапов развития науки. Рассмотрим этот процесс более подробно.

Ввиду вышеизложенного цель настоящего исследования – рассмотреть становление биоэтики в процессе развития классического, неклассического и постнеклассического этапов развития науки.

Указанной цели соответствуют задачи: рассмотреть изменения в теоретических основаниях науки, произошедшие на рубеже XIX–XX вв. в рамках классической и неклассической науки; проанализировать теоретические основания постнеклассической науки; показать перспективы развития биоэтики в современных социокультурных условиях.

В ходе решения перечисленных выше задач автором использовался такой метод исследования, как изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи заключается в обобщении основных ключевых моментов в процессе становления биоэтики.

Теоретическая значимость состоит в расширении теоретических знаний в области биоэтики как междисциплинарной науки.

Практическая значимость сводится к выявлению практических механизмов использования знаний в области биоэтики в процессе организации профессиональной подготовки современных специалистов различных направлений.

В то же время традиционные воззрения, ставившие во главу угла нравственные и религиозные основы мировоззрения с началом Нового времени начинают отступать перед формирующейся новой парадигмой. В течение длительного периода ведущими тенденциями в развитии мировоззрения оставались сциентизм и техницизм. Последние в наибольшей степени соответствовали техногенному типу цивилизации, к концу XIX в. распространившемуся почти на весь земной шар [4]. На данном временном промежутке представления классической науки, характерные для Нового времени, также стали отступать на второй план [1]. Существенные трансформации претерпевают сами основания классической науки (табл. 1).

Таблица 1

Изменения в теоретических основаниях науки, произошедшие на рубеже XIX–XX вв.

Классическая наука (XVII – конец XIX в.)	Неклассическая наука (конец XIX – 70-е гг. XX в.)
Описание свойств явлений и предметов вне их отношения к тем инструментам, с помощью которых они обнаруживаются	Максимальный учёт условий наблюдения, каковой понимается неотъемлемая часть самой постановки проблемы
Признание абсолютно достоверных истин и абсолютно достоверного знания	Представления о равноправии нескольких различных теоретических подходов к описанию одних и тех же предметов и явлений
Широкое применение математических методов моделирования реальности и эксперимента как основных способов научного познания	Усложнение языка теории и всё более высокая математизация (абстракция) физической теории
Понимание любой научной теории как исчерпывающим образом описывающей свойства реальности на базе строго однозначных законов	Признание относительной истинности теорий

При этом соотношение между неклассической и классической наукой выстраивается как отношение между общим и частным. Они постоянно взаимодействуют и пребывают в единстве. Классическая наука стала частью неклас-

сической, которая, в свою очередь, получила возможность обобщать открытые предыдущими поколениями учёных начала и принципы объективного бытия до уровня универсальных [5]. Среди них особого внимания заслуживают следующие: принцип неопределённости В. Гейзенберга; принцип дополнительности Н. Бора; принцип нелокальности Д. Белла; принцип целостности Д. Бома; «эффект наблюдателя» как идея, согласно которой наблюдатель и интерпретатор включён в происходящий процесс и может, наблюдая, изменять таковой [4].

Таким образом, на рассматриваемой стадии развития мировой научной мысли происходило осознание человечеством того, что научно-технический и социально-политический прогресс должен быть дополнен духовно-нравственным. На современном этапе развития науки и техники качественные изменения в соответствующих отраслях человеческой деятельности привели к становлению постнеклассической науки (табл. 2).

Таблица 2

Теоретические основания постнеклассической науки
(70-е гг. XX в. – по наст. время)

№ п/п	Основания
1.	Понимание необходимости широкого применения методов исторической реконструкции объекта, сложившихся в гуманитарном знании
2.	Представления об особых способах описания и предсказания возможных состояний развивающегося объекта
3.	Отсутствие свободы выбора эксперимента с системами, в которые непосредственно включён человек
4.	Интеграция аксиологических факторов в содержание и структуру способа описания [5]

Начало постнеклассического этапа в истории науки связано с вступлением цивилизации в период особого типа прогресса. На нём гуманистические ориентиры становятся исходными в определении стратегии научных поисков. В подобных условиях этика науки приобретает жёсткий характер. Так, на повестку дня встаёт вопрос о социальной ответственности учёных, например, пока отсутствует единое решение проблем реальной опасности для общества исследований в области молекулярной биологии и генетики. Становясь достижением общества, открытие учёного, по существу, выходит из-под его контроля. При этом научные работники во многом остаются ответственными за результаты использования их достижений. Они обладают особой, не присущей другим людям компетентностью и поэтому нередко являются единственными, кто может решить те или иные проблемы, встающие перед обществом [3]. Область ответственности учёных за последствия их деятельности не ограничивается. В неё также входят выбор темы, определение целей научной работы и средств их достижения. Такая ситуация способствует появлению в научной жизни сложных нравственных проблем. Например, очень непростыми могут быть оценка и принятие с этической точки зрения работы по клонированию, связанные с изучением вирусов и использованием разработок для ведения биологической войны (с чем человечество уже столкнулось при активном распространении таких болезней, как ковид, и др.). Подобные изменения в образе науки являлись мощным фактором в плане образования биоэтики. Действительно, на данном этапе в сферу научного познания были включены «человекоразмерные» объекты. В фокус внимания таким образом попали непривычные для предшествующих парадигм понятия морали и добра, долга и ответственности за полученные результаты [4]. Как видим, сегодня ценности человека становятся сопряжёнными с научной истиной, а аксиологический компонент превращается в неотъемлемую составляющую норм научной рациональности. Кроме того, говоря о современном этапе развития соответствующей отрасли человеческой деятельности, мы с необходимостью должны учитывать факт изменений, произошедших во взаимоотношениях между наукой и практикой. Познание сегодня перерастает в технологию, исчезает разграничение опасности и безопасности внутри исследовательского процесса. Основным фактором развития науки сегодня являются не внутренние проблемы, а социальный заказ [1]. Таким образом, сегодня наука как фундаментальное знание и наука – практика не могут быть в полной мере разграничены. Говоря о развитии биоэтики в современный период, следует учитывать факт изменения роли государства в эпоху глобализации. Соответствующие метаморфозы отражаются на способности государств влиять на собственную политику в сферах естественно-научных исследований, защиты окружающей среды и здравоохранения. Например, каждое современное государство должно быть готово к противостоянию по биологическому сценарию. Соответствующие меры не могут быть предприняты заранее. Только эффективная организация науки, включая повышенное внимание к этическим аспектам исследований, позволяет оперативно реагировать на подобные опасности [5].

Со второй половины XX в. мы наблюдаем высокие темпы глобализационных процессов [5]. Последние охватили весь мир и все стороны жизни современного общества. В сущности, глобализация представляет собой интеграцию этносов, обществ, государств, культур и цивилизаций. Два экономических принципа, массовость и разделение труда оказывают на культуру и социальную систему влияние, которое трудно переоценить. Современное глобализированное общество постоянно втягивает в свою орбиту традиционные. Это, в свою очередь, ведёт к тому, что для мира на настоящем этапе развития характерны мультикультурность и плюралистичность.

В результате на первый план выходят вопросы прав человека, в том числе в области биологии и медицины. В этой связи одним из главных импульсов биоэтики является стремление защитить права человека при проведении исследований в различных областях. К таковым в первую очередь относятся повседневная практика здравоохранения и медицинские исследования [3]. С данной тенденцией связано обострение дискуссий о соотношении биологического и социального в становлении индивидуальности человека как основы создания социальных проектов будущего.

Свою роль также сыграли процессы децентрации ценностного мира. В условиях современного плюралистического общества, фактического отсутствия единой аксиологической системы именно обращение к этике в научных исследованиях может послужить основой взаимопонимания, солидарности, консенсуса между учёными и обществом. В свою очередь, возникновение подобной ситуации во многом обусловлено подрывом авторитета науки в решении мировоззренческих проблем, наблюдающимся начиная с середины XX в [5]. Именно в этот период наука как отрасль человеческой деятельности в определённой степени утрачивает авторитетное право различения истинного и ложного. Данные обстоятельства, в свою очередь, привели к нарастанию антисциентистских тенденций в обществе, сопровождающихся потерей веры в торжество человеческого разума и в безграничные возможности науки [3].

Влияние соответствующих факторов усиливается интенсивным развитием средств массовой информации. Централизованно разработанные образы, транслируемые ими в массовое сознание, в немалой степени поспособствовали стандартизации поведения людей. С помощью СМИ проходит процесс «культурной гомонизации», в ходе которого сходные вкусы и формы «культурного потребления» получают распространение во всех слоях населения [4].

В условиях, когда наука уже не является безусловным авторитетом, произведённые на основе её достижений технологии осознаются как несущие не только благо, но и угрозу. Соответственно, человек с новой силой осознаёт собственные хрупкость и незащищённость. Становится необходимым появление типа мышления и междисциплинарной отрасли, способных примирить его с окружающей действительностью, на которую передовые научные разработки оказывают всё большее влияние [3].

Формированию биоэтики способствовал также ряд социальных движений, заявляющих о себе, начиная со второй половины XX в.: феминистское движение; различные экологические движения и др. В областях биологии и медицины деятельность социальных движений, подобных этим, вызвала широкие общественные дискуссии. Последние касались моральных проблем безопасности человеческого существования, равенства, справедливости, свободы волеизъявления, ненасилия и ряда других [3].

Ещё одна предпосылка появления биоэтики – кризис философии, наблюдающийся со второй половины XX в. С одной стороны, он связан с тем, что философская этика (как метаэтика) перестала восприниматься как учение, обращённое к человеческой практике [].

С другой – оказалось, что нет и целостности в этике. Подобный кризис привёл к появлению прикладной этики, предмет которой – практические моральные проблемы, имеющие пограничный и открытый характер. Вспомним, что именно такие проблемы изначально и была призвана решать биоэтика [5].

В биологии, медицине и фармации второй половины XX в. был поднят широкий круг новых проблем. Эти вопросы характеризуются, в свою очередь, наличием следующих аспектов познания действительности: духовного; экологического; нравственно-философского; социально-психологического. Тем самым тенденции развития мирового сообщества привели к началу XXI в. к актуализации проблем этики, науки и социальной ответственности исследователей. В настоящий момент биоэтика может быть рассмотрена как интегральная наука, учебный предмет, мировоззрение, новый вид человеческой мудрости, основанный на использовании научного знания для обеспечения социальных благ.

Таким образом, осознание взаимообусловленности естественно-научной и гуманитарной культур, взаимосвязи биосферы, ноосферы и этосферы в эволюции Вселенной, появление этики науки, глобализация проблемы здоровья в связи с успехами биомедицинских исследований подготовили почву для становления и развития биоэтики в XXI в. и широкое внедрение её идей в образовательную практику профессиональной подготовки будущих врачей, педагогов, специалистов других сфер.

Библиографический список

1. Магомедова А.Н., Хазова С.А. *Биоэтическая культура: структура, сущность, опыт формирования у студентов российских вузов*. Чебоксары: Среда, 2024.
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. Хрусталев Ю.М. Биоэтика. Философия сохранения жизни и сбережения здоровья. Москва: ГЭОТ АРМедиа, 2013.
4. Ковалева Т.В. *Биоэтика.* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2015.
5. Кюрегина А.В. Предпосылки возникновения отечественного биоэтического образования в конце XX века. *Педагогический журнал.* 2022; Т. 12, № 3-1: 57–64.

References

1. Magomedova A.N., Hazova S.A. *Bio`eticheskaya kul'tura: struktura, suschnost', opyt formirovaniya u studentov rossijskih vuzov*. Cheboksary: Sreda, 2024.
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. Hrustalev Yu.M. Bio`etika. Filosofiya sohraneniya zhizni i sberezheniya zdorov'ya. Moskva: G`EOT ARMedia, 2013.
4. Kovaleva T.V. *Bio`etika.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskij gosudarstvennyj universitet, 2015.
5. Kyuregina A.V. Predposylki vozniknoveniya otechestvennogo bio`eticheskogo obrazovaniya v konce XX veka. *Pedagogicheskij zhurnal.* 2022; T. 12, № 3-1: 57-64.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 371 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-303-306

Mamalova Kh.E., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Chechen Philology, Chechen State University n.a. A.A. Kadyrov (Grozny, Russia), E-mail: mamalova_1964@list.ru*
Kurbanova A.B., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Psychology, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: umalaf@mail.ru*
Kimpaeva E.A., *senior lecturer of the Department of Psychology, Dagestan State Pedagogical University named after. R. Gamzatova, Makhachkala, E-mail: elmirke@mail.ru*

PREVENTION OF CONFLICT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS. This study provides a definition of the term "conflict". The following types of conflicts have been identified: intrapersonal; interpersonal; intragroup and intergroup. The causes of a conflict situation may be: objective, subjective and socio-psychological. A conflict occurs in stages and includes the following stages: pre-conflict situation; incident; conflict development; conflict culmination; conflict resolution and completion. The article reveals the age-related characteristics of adolescence. The adolescent crisis of 13-14 years is one of the most difficult. Signs of the onset of this period are: emotional instability, conflict in relationships, irascibility, mood swings and aggression. It is concluded that effective methods of preventing conflict behavior in adolescence may be: role-playing game; round table method; debate method. The article concludes that various methods can be used to prevent conflict behavior in adolescents, such as teaching effective communication skills, conducting trainings on conflict resolution, creating conditions for cooperation and interaction between children, as well as forming a positive attitude towards other people.

Key words: **conflict behavior, conflict, crisis, teenager, prevention, conflictological competence**

Х.Э. Мамалова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова», г. Грозный, E-mail: mamalova_1964@list.ru*
А.Б. Курбанова*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: umalaf@mail.ru*
Э.А. Кимпаева*, ст. преп., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: elmirke@mail.ru*

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

В рамках данного исследования дано определение понятию «конфликт». Выявлены следующие виды конфликтов: внутриличностный; межличностный; внутригрупповой и межгрупповой. Причинами возникновения конфликтной ситуации могут быть объективные, субъективные и социально-психологические. Конфликт проходит поэтапно и включает следующие стадии: предконфликтная ситуация; инцидент; развитие конфликта; кульминация конфликта; разрешение и завершение конфликта. В статье раскрыты возрастные особенности подросткового возраста. Подростковый кризис 13–14 лет является одним из сложных. Признаками наступления данного периода являются эмоциональная неуравновешенность, конфликтность в отношениях, вспыльчивость, перепады настроения и агрессия. Сделан вывод о том, что эффективными методами профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте могут быть ролевая игра; метод круглого стола; метод дебатов.

Ключевые слова: **конфликтное поведение, конфликт, кризис, подросток, профилактика, конфликтологическая компетенция**

Актуальность данной проблематики состоит в том, что в современном мире подростки испытывают психологическое давление и много физиологических и информационных нагрузок. Им характерны возрастные черты: возбудимость, неуравновешенность, импульсивность, склонность к необдуманным поступкам. Поэтому необходимы организационные и целенаправленные психолого-педагогические мероприятия по профилактике конфликтного поведения в подростковом возрасте, так как умение контролировать себя и регулировать свое поведение в сложных жизненных ситуациях является важным показателем личностной зрелости и пригодится в жизни.

Цель данной статьи состоит в выявлении способов и методов профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте.

Основные задачи статьи видятся в следующем: сформулировать определение понятия «конфликт»; выявить возрастные особенности подростков; раскрыть способы и методы профилактики конфликтов в подростковом возрасте.

Основным методом, используемым в данном исследовании, является анализ научной и психолого-педагогической литературы.

Научная новизна статьи состоит в выявлении способов и методов профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте.

Теоретическая значимость статьи состоит в определении понятия «конфликт»; выявлении видов конфликтов и причин возникновения конфликтных ситуаций в подростковом возрасте, раскрытии эффективных методов профилактики конфликтов.

Практическая значимость состоит в выявлении эффективных методов профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте (ролевая игра; метод круглого стола; метод дебатов).

Среди специалистов нет единого трактования понятия «конфликт». Данный термин является международным и звучит на многих языках почти одинаково.

Конфликт – это столкновение двух и более сторон, которое возникает из-за различий интересов, ценностей, точек зрения и потребностей. Возникновение конфликтов может происходить на разных уровнях: личном – между людьми, групповом – между организациями, фирмами и даже государствами [1].

Конфликты – это неотъемлемая часть человеческой жизни и международных отношений. Они могут возникать по различным причинам, таких как разногласия в интересах, ценностях, территориальные споры, религиозные или этнические разногласия. Однако если не предотвращать конфликты заранее, они могут привести к серьезным последствиям, таким как снижение успеваемости, ухудшение отношений с учителями и одноклассниками, а иногда и к травмам. Конфликт может быть внутренним и внешним. Среди них можно выделить: внутриличностный; межличностный; внутригрупповой, когда имеются противоречия между членами группы; межгрупповой конфликт (внешний). В.Г. Каменская классифицирует конфликты исходя из определения участников конфликта:

1. Межличностный конфликт – возникает, когда у двух людей несовместимые потребности, цели или подходы в их отношениях.

2. Ролевой конфликт – включает в себя подлинные различия в определениях ролей, ожиданиях или обязанностях между взаимозависимыми индивидами в социальной системе.

3. Межгрупповой конфликт – возникает между группами людей, такими как этнические или расовые группы, отделы или уровни принятия решений в одной организации, а также профсоюзы и руководство.

4. Многосторонний конфликт – возникает в обществах, когда различные группы интересов и организации имеют разные приоритеты в отношении управления ресурсами и разработки политики и т. д. [2]

Наличие множества подходов позволило с разнообразных направлений подойти к пониманию причин, приводящих к возникновению конфликтов.

Объективные причины возникновения конфликтной ситуации, как правило, обусловливаются межличностными причинами, среди которых выделяются: интересы, мнения и социальные установки. Объективные факторы, по мнению Н.В. Гришиной, являются факторами, вызывающими ситуацию,

которая приводит к конфликту: «объективный компонент предконфликтной ситуации» [3].

В качестве субъективных причин, вызывающих возникновение конфликта, являются личностные особенности его участников, которые обусловливают «выбор именно конфликтного, а не иных путей решения объективных разногласий. Человек не старается совместно с соперником решить возникшее противоречие и уклониться от конфликта, не идет на уступки, а избирает стратегию противоборства. Личностные причины конфликта связаны с наличием в любом конфликте личностных элементов». Среди них основными можно назвать неадекватность оценки ситуации, ценностные ориентации, поведенческие установки и др.

Социально-психологические причины, приводящие к конфликтам, кроятся в межличностных отношениях людей, относящихся к социальным группам.

Анализ научной литературы в сфере современной конфликтологии позволил выделить ряд важнейших характеристик конфликтов.

1. Конфликт является процессом и протекает последовательно. Любая конфликтная ситуация начинает активно развиваться вследствие того, что одна из сторон конфликта рассматривает своего оппонента как объект, противостоящий или негативно действующий на его личные цели и мотивы. Заканчивается конфликт на одном из таких этапов взаимодействия, как соперничество, совместная деятельность, дискредитация, уклонение.

2. Восприятие конфликтующих сторон является крайне негативным, они находятся в оппозиции.

3. Конфликт является неизбежным процессом. Однако любой тип конфликта вполне возможно предупредить, свести к минимуму, перенаправить либо урегулировать.

3. Конфликт включает в себя взаимозависимость, а также взаимодействие конфликтующих сторон.

4. Конфликт не может быть однообразным и проявляется в различных вариациях в зависимости от уровня глубины и совокупности всех имеющихся возможностей оппонентов [4].

Рассмотрим стадии конфликта, которые протекают поэтапно:

1. Предконфликтная ситуация: появление и формирование негативных отношений между субъектами конфликтного взаимодействия, что, в свою очередь, является предпосылкой противостояния.

2. Инцидент: осмысление возникшего разногласия участниками конфликтной ситуации, что порождает существенный эмоциональный отклик. На данном этапе вероятно появление агрессивного поведения, критических высказываний.

3. Развитие конфликта: конфликтующие стороны совершают активные действия с целью причинения вреда оппоненту, открыто демонстрируют личную точку зрения, выдвигают условия. Однако

4. при этом субъекты конфликта могут не понимать цели и предмета возникшего конфликта.

5. Кульминация конфликта: конфликт достигает наибольшего напряжения, противодействующие стороны осознают, что его продолжение неприемлемо. На данном этапе конфликтующие стороны приходят к осмыслению необходимости уменьшить интенсивность противоборства, поиску способов регуляции конфликта.

6. Разрешение и завершение конфликта – выход из конфликтной ситуации.

Конфликты являются естественной частью взаимодействия с подростками, важно научиться строить здоровые отношения на основе уважения, понимания и поддержки. Подростковый возраст является достаточно сложным и общение с взрослыми, а особенно с учителем или наставником является важным фактором.

Прежде чем приступить к выявлению способов и методов профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте, необходимо изучить возрастные особенности данного периода.

Подростковый возраст охватывает период с 10–12 лет до 15–17 лет.

Согласно исследованиям отечественных специалистов, среди которых Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин и другие, переход от одной возрастной стадии к другой сопровождается кризисом. Проживание кризиса этого возрастного периода нередко включает в себя перестройку личности, в которую также входит изменение уже устоявшихся ценностных ориентаций и мировоззренческих видений.

Подростковый возраст – это период жизни, когда происходит множество физиологических, психологических и социальных изменений, таких как: идентификация личности, эмоциональная нестабильность, поиск автономии, развитие моральных принципов, стремление к социальной принадлежности, развитие интеллекта и др.

Эти психологические особенности подросткового возраста могут сказываться на поведении и отношениях подростков с окружающими, что может привести к таким последствиям, как эмоциональные проблемы (частые смены настроения, депрессия, тревожность, агрессия); проблемы с самооценкой, социальной адаптацией и отношениями с окружающими; употребление наркотиков, алкоголя, сексуальные эксперименты, опасные виды спорта; конфликты в отношениях с родителями, учителями, сверстниками из-за стремления к автономии, поиска своего места в обществе и различий в ценностях и взглядах; проблемы в социальной адаптации.

В своих работах по изучению подросткового периода Л.С. Выготский [5] обращал особое внимание на интересы подростков, он считал, что все изменения в структуре личности происходят закономерно и даже в некой своеобразной системе, которую настраивает сам подросток, исходя из склонностей и собственной индивидуальности.

Еще одной немаловажной точки зрения придерживалась Л.И. Божович [6], она полагала, что все отношения подростка к себе и внешнему миру видоизменяются и строятся абсолютно новые, а также происходит усовершенствование процесса самопознания, что в конечном итоге приводит подростка к появлению собственной взрослой жизненной позиции.

Л.И. Божович также обращала внимание на то, что у подростков на данном возрастном этапе формируются особые потребности, которые нередко не совпадают с их возможностями, именно поэтому и возникает кризис.

Немаловажно в этом возрасте и присвоение некоего нравственного развития. Усвоение неких моральных установок осуществляется в ходе взаимодействия, но иногда подросток бывает излишне зациклен на своих внутренних переживаниях. Это ведет к тому, что, усваивая определенный образец моральных устоев, он не всегда может определить их реальный смысл.

Стоит также отметить, что в этом возрастном периоде формируется еще один немаловажный конструкт – мировоззрение, которое включает в себя некую систему убеждений и основные ценности для подростка. Именно на этапе становления этого конструкта и создается собственная система стремлений подростка, которая помогает ему дать оценку ситуации, исходя из своей нравственной позиции.

Финальным итогом формирования мировоззрения является понимание подростком своего места в жизни и обществе.

Исходя из периодизации, установленной Д.Б. Элькониным, учебная деятельность к подростковому возрасту переводит акцент подростка на самого себя, на изучение собственной личности и ответа на вопрос «кто Я?». Иначе говоря, ведущей деятельностью этого этапа становится интимно-личностное общение со сверстниками. Также он определил основные черты подросткового кризиса: непростые взаимоотношения с взрослыми, выбор друзей и личный дневник [7].

Именно эти симптомы наиболее полно отражают интерес подростка к собственной персоне и помогают ему в себе разобраться, ведь на этом этапе подросток оказывается между позицией ребенка и взрослого, что нередко приводит к конфликтным ситуациям.

Э. Эриксон ставил возрастные рамки подросткового возраста между 12 и 19 годами. Это как некий период между рядом правил, которые были переняты в детстве, и перечнем обязанностей, которые возлагаются взрослыми. Эриксон был убежден, что одной из основных задач данного возраста является принятие новых социальных ролей и поиск собственной идентичности. Подросток жаждет стать нужным этому взрослому миру и начинает размышлять о карьере. Однако для обретения собственной идентичности некоторым подросткам необходимо проработать некие кризисные моменты прошлых стадий. Э. Эриксон считает, что для этого возрастного этапа крайне важно идентифицировать себя даже с маргинальными звеньями общества, чем не обрести своего «Я» вообще [8].

Важно помнить, что психологические особенности подросткового возраста являются естественным процессом развития и могут быть успешно преодолены при наличии поддержки со стороны родителей, учителей, специалистов и социальной среды.

Избежать последствий психологических особенностей подросткового возраста можно путем принятия ряда мер и стратегий, направленных на поддержку и содействие подросткам в их развитии. Вот некоторые из них:

1. Содействие эмоциональному благополучию: важно обеспечить подросткам понимание и поддержку в их эмоциональных переживаниях. Поддерживайте открытый диалог, проявляйте эмпатию, уважение и понимание к их чувствам.

2. Обучение навыкам регуляции эмоций: помогите подросткам развивать навыки управления своими эмоциями, например, через дыхательные упражнения, медитацию, физическую активность или творческую деятельность.

3. Поддержка здорового образа жизни: поощряйте здоровые привычки, такие как здоровое питание, регулярная физическая активность, достаточный сон и избегание вредных привычек.

4. Развитие навыков самоуправления: помогите подросткам развивать навыки планирования, организации и саморегуляции, чтобы помочь им справляться с повседневными задачами и стрессом.

5. Поддержка социальной адаптации: поддерживайте подростков в построении здоровых отношений с окружающими, обучайте навыкам коммуникации, конфликтного разрешения и сотрудничества.

6. Обращение за профессиональной помощью: если у подростка возникают серьезные психологические проблемы, не стесняйтесь обращаться за помощью к психологу, психотерапевту или другому специалисту.

С целью профилактики конфликтного поведения среди подростков необходимо повышать их конфликтологическую компетентность. Конфликтологические компетенции являются частью коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта. Так, построение качественных отношений предполагает сформированную способность эффективно общаться, разрешать конфликты и сотрудничать с другими. К ним относятся навыки эмоционального интеллекта, такие как активное слушание, эмоциональная грамотность и способность воспринимать и выражать эмоции.

Коммуникативная компетентность позволяет обеспечить социальные полномочия и учитывать позиции и мнения других людей, товарищей по общению

или совместной деятельности. Это выражается в способности слышать, слушать и понимать речь; участие в групповом обсуждении; планирование мероприятий. Необходимо уметь договариваться с партнером, честно распределять роли между людьми; правильно выражаться; помогать и сопереживать.

Способности и личностные качества, необходимые для формирования конфликтологических компетенций, формируются в результате множества факторов: воспитания, среды, обучения, эмоциональная устойчивость, эмоциональный и социальный интеллект, опыт в решение конфликтов, агрессивность и т. д. Конфликтологические компетенции являются частью коммуникативной компетентности и эмоционального интеллекта.

У некоторых подростков кризис проходит без особых трудностей в коммуникации с окружающими. Они могут даже не заметить такой жизненный этап. Однако другие подростки сталкиваются с большими проблемами в учебе, испытывают трудности в общении.

Существуют различные стратегии конфликтного поведения, которые в той или иной ситуации используют подростки. По классификациям К. Томаса и Р. Килманна, выделяют пять типов стратегий: компромисс, сотрудничество, соперничество, избегание и приспособление («Модель Томаса-Килманна»). Каждая стратегия имеет свои преимущества и недостатки в зависимости от ситуации и цели, которую необходимо достичь. У. Фишер, У. Мастенбрук и др. исследовали четыре стратегии для решения конфликта: выигрыш-проигрыш, проигрыш-выигрыш, проигрыш-проигрыш, выигрыш-выигрыш. Какую стратегию выбрать – зависит от индивидуальных особенностей участников и их информационной модели конфликта. «Модель Томаса-Килманна» может помочь отразить выбор стратегии. Каждый человек хочет достичь своих целей. Интересы разных сторон могут столкнуться и привести к конфликту. Главное – найти выход, учитывая интересы всех.

Характеристика стратегий согласно «Модели Томаса-Килманна»:

1. Соперничество как стратегия конфликта подразумевает поведение, направленное на достижение своей цели в условиях конфликта, используя при этом собственные ресурсы, знания и опыт. В такой стратегии существует острая конкуренция между сторонами, каждая из которых стремится добиться победы. При этом они могут использовать различные методы, такие как агрессивное поведение, манипуляция, обман, воздействие на чувства и эмоции оппонента. Такая стратегия может быть эффективна в случае, когда конкуренция неизбежна, и победа в конфликте является приоритетной для обеих сторон. Однако использование такой стратегии может привести к углублению конфликта, повышению напряженности и разрушению отношений между сторонами. Поэтому важно учитывать контекст конфликта и выбирать стратегию, которая будет наиболее эффективной в данном случае, принимая во внимание интересы всех сторон.

2. Сотрудничество. Стиль сотрудничества характеризуется высокой степенью удовлетворения собственных интересов и высокой степенью удовлетворения интересов других. Человек, который использует этот стиль, стремится найти решение, которое будет удовлетворять всем сторонам конфликта. Он может быть открытым, доброжелательным, толерантным и готовым к компромиссу. Для сотрудничества используются диалог, переговоры, медиация. Они позволяют обменяться информацией, понять точку зрения других, выявить общие интересы и цели, а также сгенерировать альтернативные варианты решения.

3. Приспособление. Данная стратегия поведения в процессе конфликтной ситуации абсолютна противоположна первой. Ее признаками являются жертвенность, преобладающее значение играют чужие цели и потребности, при этом происходит пренебрежение личными интересами и задачами. К выбору подобного стиля поведения можно прибегать, находясь в конфликтной ситуации, когда «силы неравны», и один из оппонентов является весьма «сильнее».

4. Компромисс. Стратегия характеризуется поверхностным стилем поведения, который не вызывает столкновение интересов. Компромисс можно охарактеризовать как некое согласие, которое понемногу удовлетворяет интересы каждой стороны конфликта. Применение данной стратегии будет успешным в том случае, если происходит взаимодействие с теми людьми, чье дружеское доброжелательное отношение будет превыше всего.

5. Уклонение (избегание). Данная стратегия поведения личности характеризуется отступлением и уклонением от конфликтного взаимодействия. Выбор подобной стратегии будет эффективным, когда конфликтная ситуация является не очень серьезной и значительной либо, когда следует подождать какой-то промежуток времени для принятия верного решения.

Таким образом, каждая стратегия конфликта имеет свои преимущества и недостатки и может быть эффективной в зависимости от конкретной ситуации. Выбор стратегии конфликта зависит от многих факторов, таких как личность участников, характер конфликта, его причины и особенности ситуации. Чтобы успешно решать конфликты, подросткам необходимо уметь контролировать свои эмоции, не уходить в агрессию и не стараться переступить определенные границы.

Избежать конфликтных ситуаций с подростками можно, следуя нескольким простым рекомендациям:

1. Слушайте и проявляйте уважение: поддерживайте открытый диалог с подростком, слушайте его мнение, проявляйте уважение к его точке зрения, чувствам и потребностям.

2. Будьте эмпатичными: попытайтесь поставить себя на место подростка, понять его эмоции и переживания, проявляйте эмпатию и сочувствие.

3. Устанавливайте границы и правила: важно устанавливать четкие границы и правила поведения, объяснять их необходимость и последствия нарушения.

4. Не критикуйте и не осуждайте: избегайте критики и осуждения подростка, вместо этого обсуждайте с ним ситуацию конструктивно и помогайте найти решение.

5. Поддерживайте самостоятельность: поощряйте подростка к самостоятельности и принятию ответственности за свои действия, помогайте ему развивать навыки самоуправления.

6. Решайте конфликты спокойно: в случае возникновения конфликтной ситуации сохраняйте спокойствие, не поддавайтесь на эмоции, стремитесь к поиску компромисса и взаимопонимания.

7. Общайтесь открыто: поддерживайте открытость в общении с подростком, стимулируйте его делиться своими мыслями, чувствами и проблемами.

8. Ищите совместные занятия: проводите время вместе с подростком, участвуйте в его увлечениях, интересах и хобби, таким образом вы сможете укрепить взаимоотношения и избежать конфликтов.

Можно выделить следующие виды деятельности для профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте:

1. Организация и проведение групповых занятий, мероприятий на принципах реализации сотрудничества.

Для работы в парах сначала применяется простейший материал, предпочтителен уже пройденный и усвоенный. Сначала следует работать в парах постоянного состава, в которых подростки обычно сидят на уроках и с одноклассниками, с которыми они привыкли работать в паре. Потом состав пар можно менять, когда один школьник может заменить одноклассника в сформированной паре. Работу можно проводить и в сменных по составу парах, если подростки уже привыкли к бесконфликтной работе в парах. Групповые занятия обеспечивают новизну в процессе работы, они направлены на развитие социально значимых отношений между учителем и группой учеников, а также между учениками. Построение работы базируется на основе группового сотрудничества, необходима организация разных видов групповой работы, тренингов, направленных на изучение стратегий поведения в конфликтных ситуациях, а также на моделирование и проигрывание различных ситуаций для нахождения оптимальной модели поведения.

2. Вовлечение подростков в совместную поисковую деятельность. В подростковом возрасте детям свойственно настаивать на своем, независимо от того, насколько их предложения эффективны и способствуют групповому решению задач. Это приводит к обидам, снижению мотивации остальных участников группы и неспособности коллективно выполнять задания, поэтому педагогу-психологу необходимо посредством подбора специальных заданий учить детей эффективной коммуникации, важнейшей частью которой является умение слушать и понимать всех участников группы, обсуждать совместно идеи друг друга и вырабатывать общую позицию, учитывающую предложения всех участников групп.

Работа психолога на занятиях с подростками может включать следующие методы: обучение навыкам эффективного общения; создание условий для сотрудничества и взаимодействия между детьми; проведение тренингов по разрешению конфликтов; формирование позитивного отношения к другим людям. Все эти методы помогают эффективно организовать профилактику конфликтного поведения в подростковом возрасте, развивать навыки социальной адаптации, укреплять эмоциональную устойчивость и повышать уровень самооценки. В качестве методов профилактики конфликтного поведения в подростковом возрасте можно эффективно применять:

– ролевые игры. Подростки, выступая в той или иной роли, могут прочувствовать и понять переживания человека, понять, почему в настоящей жизни герой, роль которого играет ребенок, ведет себя тем или иным образом. Через восприятие персонажа ребенок получает очень важные умения коммуникации, такие как умение выслушать и понять собеседника. Развивается и умение использовать невербальные средства общения: жесты, мимику;

– метод круглого стола направлен на развитие у подростков умения принимать групповые решения какой-либо заданной проблемы. Данный метод заключается в постановке проблемы, которую необходимо решить всем коллективом одним оптимальным способом. Каждый школьник во время проведения круглого стола имеет право делиться своим мнением по поводу данной на рассмотрение проблемы, доказать, почему тот или другой способ решения подходит именно для данной ситуации;

– метод дебатов. Учащиеся не просто спорят по какому-либо вопросу – они учатся аргументированно доказывать свое мнение за ограниченный промежуток времени, используя фактические данные и оперируя реальными примерами из жизни в качестве примера к своей логической цепочке доказательства.

Таким образом, формирование конфликтологических компетенций у подростков происходит, как правило, в процессе коллективной деятельности, когда они общаются друг с другом. Поэтому роль профилактики конфликтов обусловлена несколькими факторами. Подростки активно формируют свою личность и учатся взаимодействовать с окружающими людьми. В этот период они еще не имеют достаточного опыта и знаний, чтобы эффективно разрешать конфликты.

Конфликты могут негативно влиять на эмоциональное состояние подростков, их самооценку и поведение в школе. Профилактика конфликтов способствует развитию навыков коммуникации, что является важным аспектом их личност-

ного развития. Для профилактики конфликтного поведения подростков можно использовать различные методы, такие как обучение навыкам эффективного общения, проведение тренингов по разрешению конфликтов, создание условий для сотрудничества и взаимодействия между детьми, а также формирование позитивного отношения к другим людям. Деятельность психолога осуществляется посредством разработки и внедрения совокупности мероприятий, направленных на профилактику конфликтных ситуаций и купирование главных причин и условий, которые приводят к их возникновению.

Библиографический список

1. Хаджиева О.В., Мишанина В.И. Проблема конфликтов в подростковой среде. *Современные наукоемкие технологии.* 2013; № 7-2: 176.
2. Дорофеева С.Г. Развитие эмоционального интеллекта у подростков. *Общество.* 2021; № 3 (11): 58–60.
3. Гришина Н.В. *Психология конфликта.* Санкт-Петербург, 2018.
4. Калинин А.А. *Образование в структуре социализации: социальнофилологический анализ.* Автореферат диссертации... кандидата филологических наук. Мытищи, 2018.
5. Выготский Л.С. *Психология развития человека.* Москва: Смысл; 2023.
6. Божович Л.И. *Личность и ее формирование в детском возрасте*. Москва: Просвещение; 2018.
7. Эльконин Д.Б. *Избранные психологические труды.* Москва: Педагогика; 2019.
8. Эльканова П.А. *Педагогическое сопровождение социализации подростка: на примере Заполярья*. Диссертация ... кандидата педагогических наук. Москва; 2020.

References

1. Hadzhieva O.V., Mishanina V.I. Problema konfliktov v podrostkovoj srede. *Sovremennye naukoemkie tehnologii.* 2013; № 7-2: 176.
2. Dorofeeva S.G. Razvitie `emocional'nogo intellekta u podrostkov. *Obschestvo.* 2021; № 3 (11): 58-60.
3. Grishina N.V. *Psihologiya konflikta.* Sankt-Peterburg, 2018.
4. Kalinin A.A. *Obrazovanie v strukture socializacii: social'nofilologicheskij analiz.* Avtoreferat dissertacii... kandidata filologicheskih nauk. Mytischi, 2018.
5. Vygotskij L.S. *Psihologiya razvitiya cheloveka.* Moskva: Smysl; 2023.
6. Bozhovich L.I. *Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste*. Moskva: Prosveschenie; 2018.
7. `El'konin D.B. *Izbrannye psihologicheskie trudy.* Moskva: Pedagogika; 2019.
8. `El'kanova P.A. *Pedagogicheskoe soprovozhdenie socializacii podrostka: na primere Zapolyar'ya*. Dissertaciya ... kandidata pedagogicheskih nauk. Moskva; 2020.

Статья поступила редакцию 26.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-306-308

Mirzoeva F.R., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of English, Diplomatic Academy of the Russia Foreign Affairs Ministry (Moscow, Russia), E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

FEATURES OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING GRADUATE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE. The article highlights the use of information technology in the course of learning a foreign language at the postgraduate stage. The author reveals the modern society's most characteristic feature, including the higher and postgraduate education system. Based on their analysis, the main features of the educational process carried out in modern graduate school are determined. With the help of the specialized literature and the author's own pedagogical experience involvement, the role and place of teaching a foreign language in its implementation course are investigated. Special attention is also paid to the content of the term "information technology", taking into account the relevant activities specifics. The article also analyzes the main categories of ICT used in the foreign language study at the postgraduate level. The using digital learning tools related to each of them in modern conditions peculiarities are being clarified.

Key words: **postgraduate studies, information technology in teaching graduate students, teaching foreign language to graduate students, graduate student, teacher**

Ф.Р. Мирзоева*, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России», г. Москва, E-mail: fatima_kalaeva@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Статья посвящена комплексному исследованию наиболее существенных особенностей применения информационных технологий в ходе изучения иностранного языка на этапе аспирантуры. Для этого в первую очередь в ней раскрываются наиболее характерные черты современного общества и, в том числе, системы высшего и послевузовского образования. На основании их анализа определяются основные особенности учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в современной аспирантуре. Далее на основе привлечения широкого круга специальной литературы и собственного педагогического опыта автора исследуются роль и место обучения иностранному языку в ходе его реализации. Отдельное внимание также уделяется содержанию термина «информационные технологии» с учётом специфики осуществления соответствующей деятельности. В статье также анализируются основные категории ИКТ, применимые при изучении ИЯ на ступени аспирантуры. Выясняются особенности использования в современных условиях цифровых средств обучения, относящихся к каждой из них.

Ключевые слова: **аспирантура, информационные технологии в обучении аспирантов, преподавание иностранного языка аспирантам, аспирант, преподаватель**

Актуальность темы, выбранной для рассмотрения на страницах данного исследования, может быть объяснена фиксирующимся в последние десятилетия фактом интенсификации процессов международной интеграции. Влияние таковой сегодня прослеживается практически во всех отраслях человеческой деятельности (Д.А. Абдухаликова, С.Н. Алькенова, Н.В. Даниелян, М.И. Содикова). Естественно, что при столь существенных изменениях в экономической, социально-политической и культурной жизни требования социума к компетентности специалистов, работающих в данных областях, также претерпевают определённую трансформацию.

Сегодня в структуре профессионального портрета будущего специалиста возрастает важность умений и навыков, необходимых для эффективной работы с почти безграничными потоками информации, представленной, в том числе, на иностранных языках. Важным для него также является умение продуктивно взаимодействовать с коллегами, не исключая тех, что представляют иные лингвокультурные общности (М.В. Николаева, Е.Ю. Соколова, Л.А. Шогенова). Только так может быть решён ряд проблем глобального характера, в том числе. имеющих определяющее значение для дальнейшего выживания и прогрессивного развития человечества.

Приведённые выше положения в полной мере относятся к обучению будущих научных работников и преподавателей системы высшего образования (Н.В. Даниелян, Л.И. Забара, Д.Я. Зак, М.В. Николаева, М.И. Содикова). Таким образом, актуализируются вопросы, связанные с формированием иноязычных компетенций у аспирантов. В частности, небезынтересными представляются проблемы, связанные с использованием средств информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ) в соответствующем процессе [1].

Действительно, упомянутая выше интенсификация международных интеграционных процессов стала возможной во многом благодаря проникновению цифровых технологий в большинство сфер жизни общества [2]. Вузовское и послевузовское образование исключения не составляет. Существенное расширение использования в них ИКТ заставляет задуматься о возможностях для оптимальной реализации преимуществ подобного рода дидактических средств при обучении аспирантов иностранному языку.

Попытка рассмотрения таковых осуществлена в рамках данной статьи.

В виду вышеизложенного её целью является выявление наиболее существенных особенностей применения информационных технологий в ходе изучения иностранного языка на этапе аспирантуры.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– определить характерные черты учебно-воспитательного процесса, осуществляемого в современной аспирантуре;

– исследовать роль и место обучения иностранному языку в ходе его реализации;

– дать определение дефиниции «информационные технологии», учитывающее специфику осуществления соответствующей деятельности;

– рассмотреть категории ИКТ, применимые при изучении ИЯ на ступени аспирантуры;

– исследовать особенности использования в современных условиях цифровых средств обучения, относящихся к каждой из них.

При решении перечисленных выше задач применялись следующие методы исследования:

– изучение специальной литературы;

– рефлексия собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи сводится к тому, что в ходе её подготовки были выявлены наиболее характерные черты образовательной деятельности, осуществляемой в современной аспирантуре, а равно и место изучения ИЯ в означенном процессе.

Теоретическая значимость состоит в рассмотрении основных категорий цифровых образовательных ресурсов, могущих быть использованными при изучении иностранного языка на указанной ступени.

Практическая значимость – в определении наиболее существенных особенностей применения в текущих условиях технологий, относящихся к каждой из них.

Успешное завершение учебно-воспитательного процесса, реализуемого в аспирантуре, подразумевает освоение учащимися на системной основе знаний, умений и навыков посредством эффективных научных поисков [3]. Ещё одна немаловажная черта – сокращение объёма аудиторных занятий. Наличие этих характерных признаков естественным образом ведёт к изменению методики преподавания академических дисциплин, в том числе иностранного языка.

При подготовке аспирантов, таким образом, приоритетной задачей является формирование у них компетенций, связанных с эффективным осуществлением самостоятельной деятельности, прежде всего, учебной и научно-исследовательской. Основу же активности педагогического работника составляет правильная организация такой работы (С.Н. Алькенова, Н.В. Даниелян, Л.И. Забара, Д.Я. Зак, М.В. Николаева, Е.Ю. Соколова, Л.А. Шогенова).

Чаще всего данная задача реализуется практикующими педагогами следующим образом: на первом занятии преподаватель презентует план, в котором определяются даты отчётных этапов по конкретным видам учебной деятельности аспирантов, на последующих учащиеся представляют её результаты, при необходимости осуществляется коррекция таковых [2]. Поиск информации по предложенной теме, её сбор, изучение и презентация способствуют формированию у будущих преподавателей и научных работников следующих компетенций:

– рациональное использование ИКТ в профессиональной сфере;

– осознанное стремление к самообразованию на протяжении всей жизни [1];

– эффективная работа с данными в условиях их практически неограниченных потоков;

– умения и навыки командной работы (при реализации учебной деятельности в групповых формах).

На развитие такого рода способностей во многом ориентировано и обучение аспирантов иностранному языку. Первоочередное внимание на учебных занятиях по этой дисциплине уделяется развитию системы знаний, умений и навыков, необходимых для самостоятельной работы с источниками на осваиваемом языке. В качестве контролируемого результата этой деятельности выступает составление обучающимися текстов, структурно оформленных в соответствии с требованиями осваиваемой научной отрасли к иноязычным высказываниям [4]. Со своей стороны преподаватель осуществляет контроль хода и результатов работы.

Система компетенций, связанных с поиском, анализом и презентацией информации, содержащейся в источниках на изучаемом языке, может и должна использоваться будущими учёными как при подготовке диссертационных исследований, так и в последующей работе [5]. Открывающиеся в результате освоения рассматриваемых умений и навыков возможности для внесения в тексты диссертаций и иных научных трудов новейших материалов может выступать в качестве эффективного мотивирующего средства.

При этом сохраняет своё значение также изучение лексической и грамматической составляющих [4]. Продолжение их усвоения представляет собой условие, важное с точки зрения корректной реализации аспирантами устной и письменной коммуникации на иностранном языке в ходе реализации учебной, научно-исследовательской и иной активности.

Из вышеизложенного следует, что обучение ИЯ будущих преподавателей и научных работников являет собой важное слагаемое успеха их подготовки. В связи со спецификой реализации образовательного процесса на этой ступени расширение использования ИКТ представляется весьма перспективным [5].

На страницах настоящего исследования под термином «информационные технологии» («информационные и телекоммуникационные технологии», ИКТ) мы будем понимать дидактические средства, использующие возможности аппаратных, программных средств и методов их применения для сбора, обработки, накопления и передачи данных, получения актуальной информации об иноязычных объектах, явлениях и процессах, а также её распространения (Д.А. Абдухаликова, С.Н. Алькенова, М.В. Николаева).

К настоящему моменту отечественными и зарубежными педагогами накоплен достаточно большой опыт эксплуатации ИКТ (Н.В. Даниелян, Д.Я. Зак, М.И. Содикова, Е.Ю. Соколова). Анализ соответствующих наработок позволяет с определённой долей уверенности заявить: при обучении современных аспирантов иностранному языку возможным и необходимым является широкое применение цифровых технологий, могущих условно быть разделёнными на четыре категории.

К первой относятся образовательные платформы. Они могут использоваться для организации самостоятельной работы учащихся и проведения учебных занятий по иностранному языку в дистанционном режиме.

Вторая – сайты и приложения, функционал которых позволяет преподавателю создавать, корректировать и оценивать результаты прохождения, а аспирантам – решать тесты и учебные задания, представленные в иных формах [3]. Очевидно, что они могут быть с успехом применены для оценки и анализа результатов учебной деятельности. Другой важной функцией средств ИКТ, относящихся к этой категории, является поддержание обратной связи между субъектами образовательных отношений.

Третья категория включает образовательные сайты и программы. На интересующей нас в данный момент ступени они позволяют будущим преподавателям и научным работникам осуществлять поиск необходимых материалов. Кроме того, подобные информационные технологии применимы и в работе педагога для организации самостоятельной работы учащихся [1].

В четвёртую же входят онлайн-конференции. Они предоставляют широкие возможности для взаимодействия на изучаемом языке между участниками образовательного процесса. Такие ИКТ также облегчают выполнение обучающимися различных заданий в составе микрогрупп [4].

Теперь следует перейти к рассмотрению особенностей использования в современных условиях цифровых средств обучения, относящихся к каждой из этих категорий.

Примерами образовательных платформ являются Moodle и Google classroom. Их возможности, как уже отмечалось, позволяют реализовывать образовательную деятельность в удалённом и смешанном форматах. При этом наиболее рациональной представляется организация дистанционного обучения аспирантов иностранному языку по следующим этапам: выявление уровня готовности учащихся; создание образовательных программ, учитывающих как степень их обученности, так и технические возможности платформы; рациональная организация самостоятельной деятельности будущих преподавателей и научных работников [2]. Реализуемые таким образом учебные курсы могут эффективно сочетать теоретическую и практическую части (табл. 1).

Таблица 1

Формы работы, реализуемые при помощи образовательных платформ, позволяющие эффективно реализовывать теоретическую и практическую части курса ИЯ для аспирантов

Теоретическая часть	Практическая часть
Интерактивная лекция	Задания в тестовых формах
Традиционная лекция, размещаемая в аудиовизуальном либо текстовом форматах	Иные формы упражнений и заданий, текст которых может быть помещён, например, в раздел «Форум»

Приложения и сайты, предназначенные для создания, прохождения и проверки результатов выполнения заданий в тестовой и иных формах, также представляют собой важный инструмент освоения иностранного языка. Их возможности позволяют эффективно реализовывать различные формы текущей аттестации. Особенно актуальным это представляется после 2020 г., когда многие ОО перешли на дистанционный либо смешанный формат реализации образовательной деятельности [5].

Исследуя возможности образовательных сайтов и программ, можно согласиться с рядом педагогов, считающих, что такие информационные технологии помогают улучшить образовательные результаты по иностранному языку за счёт большого количества учебных и раздаточных материалов, к которым они предоставляют доступ (Д.А. Абдухаликова, Л.И. Забара, М.В. Николаева, М.И. Содикова, Е.Ю. Соколова, Л.А. Шогенова). Кроме того, сегодня, в эпоху, когда распространение авторского контента осуществляется по преимуществу в Интернете, важной может стать та особенность образовательных приложений и сетевых ресурсов, при которой многие из них предоставляют педагогам возможность для бесплатной загрузки и последующего использования собственных разработок [2].

Широкое использование онлайн-конференций позволяет эффективно формировать мотивацию учения. Современная образовательная практика наглядно демонстрирует: около 3/4 аспирантов активно вовлекаются в занятия, реализуемые с использованием подобных сервисов. Отметим также, что архитектура платформы Zoom, например, предусматривает возможность размещения участников образовательного процесса по сессионным залам. Такая особенность по-

могает педагогическим работникам в деле организации индивидуальной и групповой активности [3].

Подводя итоги рассмотрению основных особенностей применения информационных технологий в ходе обучения аспирантов иностранному языку, скажем, прежде всего, о необходимости интенсификации соответствующего сегмента их подготовки. Она представляется возможной, в том числе, через расширение использования информационных технологий.

Такие технологии могут быть условно разделены на четыре категории: образовательные платформы; сайты и приложения, функционал которых позволяет преподавателю создавать, корректировать и оценивать результаты прохождения, а аспирантам – решать тесты и учебные задания, представленные в иных формах; образовательные сайты и программы; онлайн-конференции. Каждая из них может быть использована в образовательном процессе современного вуза без внесения коренных изменений в структуру такового.

Библиографический список

1. Абдухаликова Д.А., Содикова М.И. Инновационные подходы к обучению иностранным языкам. *Экономика и социум.* 2022; № 5-2: 357–359.
2. Даниелян Н.В. Рациональность использования ИКТ при обучении иностранным языкам. *Экономические и социально-гуманитарные исследования.* 2022; № 2 (34): 206–213.
3. Алькенова С.Н. Содержательное наполнение и методика работы при обучении магистрантов иностранному языку. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 7–12.
4. Соколова Е.Ю. Современные тенденции в цифровой практике обучения иностранному языку магистрантов в неязыковом вузе. *Новый мир. Новый язык. Новое мышление.* Москва: МИИ, 2023: 341–345.
5. Николаева М.В. Культурная коммуникация как необходимый аспект преподавания иностранного языка. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 147–151.

References

1. Abduhalikova D.A., Sodikova M.I. Innovacionnye podhody k obucheniyu inostrannym yazykam. *`Ekonomika i socium.* 2022; № 5-2: 357-359.
2. Danielyan N.V. Racional'nost' ispol'zovaniya IKT pri obuchenii inostrannym yazykam. *`Ekonomicheskie i social'no-gumanitarnye issledovaniya.* 2022; № 2 (34): 206-213.
3. Al'kenova S.N. Soderzhatel'noe napolnenie i metodika raboty pri obuchenii magistrantov inostrannomu yazyku. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 7-12.
4. Sokolova E.Yu. Sovremennye tendencii v cifrovoj praktike obucheniya inostrannomu yazyku magistrantov v neyazykovom vuze. *Novyj mir. Novyj yazyk. Novoe myshlenie.* Moskva: MII, 2023: 341-345.
5. Nikolaeva M.V. Kul'turnaya kommunikaciya kak neobhodimyj aspekt prepodavaniya inostrannogo yazyka. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 147-151.

Статья поступила в редакцию 19.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-308-311

Ogoev A.U., *Doctor of Sciences (Economics), Rector, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*
Zembatova L.T., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Ossetian State University n.a. K.L. Khetagurov (Vladikavkaz); Chechen State University (Grozny, Russia), E-mail: 21lala@mail.ru*

PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SUCCESS OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL. The article examines the main theoretical approaches to a problem of developing social success among modern schoolchildren. The authors substantiate the relevance of this quality development in them. The study of the schoolchildren social success development problem is carried out on its current state analysis basis. In order to provide the most complete problem coverage, the essential characteristic of the notion of "a student's social success" is given, the spheres of this quality manifestation are characterized, and the indicators of its assessment are described. The tasks and pedagogical conditions are formulated, the implementation of which will most effectively contribute to the schoolchildren social success development. A special emphasis in the article is placed on the development of the social success internal component – a stable personality state based on a positive Self-concept. The positive Self-concept presupposes the inclusion of a person in the system of social ties and relationships as a socially complete subject.

Key words: **educational environment, social success, pedagogical conditions, student's personality, external and internal components of social success**

А.У. Огоев*, д-р экон. наук, ректор, ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, E-mail: 21lala@mail.ru*
Л.Т. Зембатова*, д-р пед. наук, проф., ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет имени К.Л. Хетагурова», г. Владикавказ, ФГБО ВО «Чеченский государственный университет», г. Грозный, E-mail: 21lala@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ

На страницах данной статьи подвергнуты рассмотрению основные теоретические подходы к проблеме развития социальной успешности школьников, обосновывается актуальность развития данного качества у современных учащихся. Изучение проблемы развития указанного выше качества осуществляется на основе анализа его современного состояния. С целью наиболее полного освещения проблемы даётся сущностная характеристика понятия «социальная успешность школьника», рассматриваются основные сферы проявления данного качества, описываются показатели его оценки. Формулируются задачи и педагогические условия, реализация которых будет в наибольшей степени способствовать развитию социальной успешности школьников. Особый акцент в статье сделан на развитие внутренней составляющей социальной успешности школьников, под которой авторы понимают устойчивое состояние личности, основанное на позитивной Я-концепции. Позитивная Я-концепция предполагает включенность личности в систему социальных связей и отношений как социально полноценного субъекта.

Ключевые слова: **образовательная среда, социальная успешность, педагогические условия, личность школьника, внешняя и внутренняя составляющие социальной успешности**

Современному обществу, демонстрирующему невиданные прежде темпы развития большинства сфер своего существования, как никогда нужны люди, характеризующиеся высоким уровнем образованности (Е.А. Александрова, Е.В. Резникова, Ю.А. Шареева). При этом, конечно, следует учитывать, что в само это понятие теперь вкладывается несколько иное содержание. Сегодня образованная личность – не только профессионал, демонстрирующий приемлемый уровень развития знаний, умений и навыков в своей области. Этим термином многие отечественные учёные и практики обозначают также индивида, способного самостоятельно принимать правильные решения в различных ситуациях, налаживать эффективные отношения, характеризующегося высокой степенью социальной мобильности, а равно ответственности за ход и результаты собственных действий (Н.И. Азизова, М.Б. Алиева, М.Р. Аскерова, И.С. Гришина, С.О. Кожакина).

Таким образом, в современной российской школе особое внимание должно быть уделено формированию качества, известного как социальная успешность (Е.А. Александрова, М.Р. Аскерова, И.С. Гришина, Е.В. Резникова, Д.И. Фельдштейн, Ю.А. Шареева, Т.Г. Юсупова). Структура данной характеристики современного образованного человека включает:

– уверенность в себе;
– самоуважение;
– чувство собственного достоинства [1].

К сожалению, на текущей стадии развития социума фиксируется расширение экономических, социальных и культурных проблем, которые негативно влияют на развитие вышеуказанной характеристики. Нестабильность, фиксирующаяся в процессе развития соответствующих сторон жизни России и мира, затрудняет процесс социальной адаптации и в целом личностного становления

обучающихся разного уровня, в том числе на этапе получения школьного образования. Анализ научно-методической литературы по теме исследования показывает следующее: организации, реализующие деятельность по соответствующим программам, не в полной мере справляются с решением такого рода задач. В частности, в них явно недостаточную реализацию получает социализирующая функция, не создаются целенаправленно благоприятные с точки зрения формирования социальной успешности детей и подростков педагогические условия (А.В. Мудрик, Д.И. Фельдштейн, Т.Г. Юсупова, Б.Г. Явбатырова).

Между тем в образовательном пространстве большинства современных школ присутствуют определённые потенции для повышения эффективности работы, направленной на решение этой, одной из главных задач основного общего и среднего общего образования на текущем этапе [2]. Созданию благоприятных организационно-педагогических условий для их реализации посвящено наше исследование.

Из вышеизложенного следует, что его цель – выявление причин социальной неуспешности современных российских школьников и определение педагогических условий, способствующих развитию социальной успешности обучающихся в образовательной среде организаций основного общего и среднего общего образования.

Достижение указанной цели предполагает решение следующих задач:

– раскрыть сущность понятия «социальная успешность»;

– проанализировать причины социальной неуспешности учащихся;

– сформулировать педагогические условия, реализация которых будет с высокой вероятностью способствовать развитию их социальной успешности;

– рассмотреть в общих чертах процесс их воплощения по ходу повседневной образовательной практики.

Во время решения этих задач применялись следующие методы исследования:

– изучение научной и методической литературы, затрагивающей проблему развития социальной успешности школьников;

– анализ собственного педагогического опыта.

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были расширены теоретические представления о сущности феномена социальной успешности применительно к современным российским школьникам. Также в ней определены педагогические условия, необходимые для развития данного качества у обучающихся в пространстве организации основного общего и/или среднего общего образования.

Теоретическая значимость – в содержательном обогащении теоретических исследований, затрагивающих ход и результаты процесса развития социальной успешности обучающихся, за счёт выявления определённых педагогических условий.

Практическая значимость – предложенные в статье подходы могут служить основанием для проектирования новых и корректировки существующих программ по развитию социальной успешности лиц, осваивающих курсы школ, организаций СПО и младших курсов высших учебных заведений.

Современная наука характеризуется наличием некоторого плюрализма в части трактовки понятия «социальная успешность» (М.Р. Аскерова, И.С. Гришина, А.В. Мудрик, Е.В. Резникова, Ю.А. Шареева, Т.Г. Юсупова). Тем не менее текущая степень изученности проблемы позволяет нам говорить о том, что указанный феномен представляет собой характеристику личности, проявляющуюся на двух уровнях (табл. 1).

Таблица 1

Уровни социальной успешности

Уровень	Особенности проявления
Внешний	Эффективная реализация деятельности, значимой для общества и, приносящей действующему субъекту моральное удовлетворение и социальное признание [3]
Внутренний	Устойчивое состояние личности, в основе которого лежит позитивная Я-концепция

Таким образом, наработки современных учёных и практиков позволяют установить связь между социальной успешностью современного школьника, с одной стороны, сформированной позитивной Я-концепцией – с другой. В свою очередь, позитивная Я-концепция предполагает включенность личности, в нашем случае – учащегося, в систему общественных связей и отношений в качестве социально полноценного субъекта [2].

Принимая во внимание особенности проявления социальной успешности и её связь с другим значимым психолого-педагогическим феноменом, отметим, что степень развития рассматриваемого качества не может определяться достижениями лишь в одном виде деятельности. При выявлении таковой необходимо учитывать все основные виды активности. К ним мы можем отнести:

– общение в различных сферах;

– конструктивное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса при решении тех или иных проблем;

– позитивные достижения в ходе учебной, внеучебной и внешкольной работы [1].

Таким образом, рассмотрев различные стороны феномена социальной успешности, мы можем привести следующую его трактовку: устойчивое состояние личности, основанное на позитивной Я-концепции, проявляющееся в степени её интегрированности в систему общественных отношений как социально полноценного субъекта. Приемлемый уровень развития соответствующей характеристики у современного школьника подразумевает его эффективную социализацию и достижение социально значимых статусов (И.С. Гришина, Д.И. Фельдштейн, Ю.А. Шареева).

Теперь следует остановиться конкретно на формировании социальной успешности у обучающегося. В пункте 13 раздела III федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования отмечается, что освоение соответствующей программы в числе прочего направлено на «обеспечение социальной успешности» учеников [4]. На наш взгляд, удачное завершение соответствующего процесса предполагает наличие у выпускника следующих характеристик:

– успешное завершение освоения образовательной программы;

– способность и осознанное стремление к продолжению обучения на последующих ступенях;

– наличие определённых успехов в иных видах социально значимой деятельности;

– комплекс умений и навыков, позволяющих эффективно устанавливать конструктивные отношения с взрослыми и сверстниками;

– высокая степень развития Я-концепции;

– адекватная самооценка [5].

Именно в пространстве школы большинство детей и подростков получают свой первый опыт переживаний социальной успешности и неуспешности. Это предоставляет им определённые возможности в плане установления связей между определенным поведением, качествами личности и социальной успешностью. Однако не всегда школьникам удаётся правильно решить соответствующие задачи.

Зачастую главной причиной этого выступает неумение определять факторы, способствующие формированию успешности. В случае если вообще проводится сколько-нибудь интенсивный анализ таковых, ему зачастую подвергается лишь внешняя сторона сложившейся ситуации [3]. Для постижения же внутренней составляющей большинству учащихся необходима помощь. Иными словами, должна вестись целенаправленная работа по изучению таких категорий, как «социальная успешность», «Я-концепция», «личностные качества» и др.

Позитивные результаты соответствующей практики подразумевают широкую реализацию комплекса педагогических условий. В их число входят:

– организация педагогического сопровождения процесса личностного роста школьников, реализуемого в ходе социального взаимодействия;

– создание образовательной среды, в максимальной степени способствующей реализации их личностного потенциала;

– развитие позитивной «Я-концепции», проявляющейся в ориентации на достижение успехов в образовательной и иной деятельности;

– поддержание атмосферы психологической комфортности, как в урочное, так и во внеурочное время [5].

Перечисленные выше условия могут найти своё воплощение во время учебной деятельности. В данном случае создание образовательной среды, в максимальной степени способствующей реализации личностного потенциала, подразумевает овладение школьниками основными компонентами учебной работы и выработку каждым своего собственного стиля. К сожалению, не все школьники могут достичь высоких результатов в рассматриваемой деятельности. Однако это ещё не означает их гарантированную социальную неуспешность [1].

Дело в том, что по ходу обучения (особенно при реализации его форм, подразумевающих работу в составе микрогрупп) дети и подростки вовлечены в социальное взаимодействие. Последнее представляет собой особый вид деятельности, позволяющий реализовать совместные с окружающими людьми задачи. То есть по ходу учебной деятельности открываются определённые возможности и для организации педагогического сопровождения процесса личностного роста школьников, реализуемого во время социального взаимодействия. Соответствующую деятельность следует направить на развитие у обучающихся умений и навыков, связанных с установлением позитивных отношений с окружающими, а значит, развитие коммуникативных качеств [2]. В данном случае может быть воплощено и такое условие, как поддержание атмосферы психологической комфортности. Следует при этом уделить внимание складыванию таких характеристик, как умение справляться с трудностями и владение навыками конструктивного поведения в трудных жизненных ситуациях. Подобные качества помогут школьнику достичь успехов в учении, общении, сотрудничестве, а значит, и в самореализации в условиях современного общества.

Определённые возможности в этом плане предоставляет также внеучебная деятельность. В данной сфере обучающийся может развивать свои способности, занимаясь любимым делом, и демонстрировать достижения. Таким образом, развивается позитивная Я-концепция учащихся и создаётся образовательная среда, в максимальной степени способствующая реализации личностного потенциала. Занимаясь любимым делом, они добиваются определённых успехов. Это, в свою очередь, обеспечивает учащимся переживание ими ситуаций социальной успешности [2].

Таблица 2

Группы показателей сформированности социальной успешности у современного школьника

Группа	Описание
Внешние	Характеризуют степень социального признания и одобрения достижений учащегося
Внутренние	Связаны с их субъективной значимостью

Для этого необходимо формировать по ходу соответствующих форм активности определённый комплекс умений, необходимых успешной личности. К ним относятся:

– выбор дальнейшего жизненного пути;

– установление контактов с окружающими для совместного поиска решения различных, в том числе нестандартных, проблем;

– минимизация вероятности возникновения конфликтных ситуаций и их негативных последствий;

– саморепрезентация в условиях современного общества [3].

Важно, чтобы при реализации различных организационных форм как учебной работы, так и внеучебной сформированность тех или иных элементов интересующей нас характеристики могла быть объективно оценена. Для этого нами были выбраны две группы показателей (табл. 2).

На основе данных показателей нами были сформирован диагностический инструментарий определения степени развития социальной успешности у учащихся современных российских школ (табл. 3).

Для определения динамики личности школьника при развитии социальной успешности сформированность рассмотренных в табл. 3 показателей оценивается по трём уровням: низкому, среднему и высокому.

Достижение приемлемых результатов интересующего нас процесса подразумевает учёт преимуществ четырёх методологических подходов. К ним мы можем отнести:

– личностно ориентированный, который позволит педагогическому работнику при планировании учебной и внеучебной деятельности не только принимать в расчёт особенности и потребности каждого обучающегося, но и создавать ситуации для развития таковых (Н.И. Азизова, Е.А. Александрова, И.С. Гришина, А.В. Мудрик);

– следующий подход – деятельностный – даст возможность ученику приобрести необходимые компетенции в ходе активной деятельности, а значит, и обучиться основам их практического применения;

– проблемнозадачный подход расширит потенции для эффективного применения таких проблемных ситуаций, при решении которых учащемуся необходимо применять знания, умения и навыки, полученные ранее [3];

– использование рефлексивного подхода позволит школьникам реализовать свои способности в социальной сфере, установив знакомства с новыми людьми и развив навыки работы в команде.

Подводя итоги, отметим, что одной из ведущих задач российской школы на современном этапе развития человеческого общества является подготовка личности, способной самостоятельно принимать правильные, в том числе нестандартные, решения, налаживать эффективные отношения с окружающими, обладающей мобильностью, конструктивностью и чувством ответственности за свои действия. Всё это подразумевает повышенное внимание к развитию у обучающихся качества, известного как социальная успешность.

Такая ситуация существенно актуализирует проблему поиска возможных направлений педагогического обеспечения процесса её развития. Соответствующие приёмы и методы должны быть направлены на то, чтобы вывести детей и подростков в режим саморазвития, формируя при этом веру в себя, обеспечивая необходимым инструментарием.

Таблица 3

Диагностический инструментарий развития социальной успешности у современных школьников

Критерий	Показатели	Применимые диагностические методики
Умение осуществлять продуктивное взаимодействие с окружающими	Осознанное стремление к продуктивному общению	Методика оценки коммуникативных и организаторских способностей личности
	Способность эффективно взаимодействовать с окружающими, прежде всего, с незнакомыми людьми	
	Положительное отношение к общественно полезному труду	
	Умение выступать на публике	
Степень признания личности обществом и сверстниками	Общительность	Тест «Оценка уровня общительности»
	Чувство уверенности при контактах с малознакомыми людьми	
Высокая степень развития Я-концепции	Уверенность в собственных силах	Тест «Шкала самоуважения Розенберга»
	Степень самостоятельности при реализации различной социально значимой деятельности	
Объективность самооценки	Уверенность в собственных действиях.	Опросник «Изучение общей самооценки»
	Адекватная реакция на замечания	
Мотивированность к достижению успеха	Готовность рисковать	Методика диагностики мотивации к достижению успеха
	Осознанная потребность в росте и саморазвитии	
	Стремление к поиску наиболее эффективных способов решения проблем [1]	

Библиографический список

1. Резникова Е.В., Шареева Ю.А. Психологическое содействие социальной адаптации обучающихся с билингвизмом в образовательной организации. *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.* 2022; № 3 (169): 306–331.
2. Александрова Е.А., Кожакина С.О. *Становление социальной успешности подростка в воспитательной деятельности школы.* Москва: Сентябрь, 2016.
3. Саенко Л.А., Гришина И.С., Аскерова М.Р. Особенности формирования социального интеллекта и накопления социально-личностного опыта у подростков. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 2 (105): 275–277.
4. *Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования.* Москва: Просвещение, 2011.
5. Явбатырова Б.Г., Азизова Н.И., Алиева М.Б. Психолого-педагогические условия социального развития обучающихся. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 3 (106): 245–248.

References

1. Reznikova E.V., Shareeva Yu.A. Psihologicheskoe sodejstvie social'noj adaptacii obuchayuschihsya s bilingvizmom v obrazovatel'noj organizacii. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta.* 2022; № 3 (169): 306-331.
2. Aleksandrova E.A., Kozhakina S.O. *Stanovlenie social'noj uspeshnosti podrostka v vospitatel'noj deyatel'nosti shkoly.* Moskva: Sentyabr', 2016.
3. Saenko L.A., Grishina I.S., Askerova M.R. Osobennosti formirovaniya social'nogo intellekta i nakopleniya social'no-lichnostnogo opyta u podrostkov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 2 (105): 275-277.
4. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart osnovnogo obschego obrazovaniya.* Moskva: Prosveschenie, 2011.
5. Yavbatyrova B.G., Azizova N.I., Alieva M.B. Psihologo-pedagogicheskie usloviya social'nogo razvitiya obuchayuschihsya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; 3 (106): 245-248.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-311-313

***Orekhova O.E.**, Cand. of Sciences (History), senior lecturer, Department of German Language, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: frauo@bk.ru*
***Rumiantseva Z.A.**, teacher of English language, English Department Number 4, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: zoey99@bk.ru*

TANDEM-TECHNOLOGY AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING. One of the main goals of foreign language learning is the formation of communicative competence, which is achieved through development of all aspects of speech activity. And one of the important innovative technologies, which maximally promotes its development and stimulates the need of students in self-education, is tandem-technology. That is why the aim of the article is to highlight the actual issues of realization of tandem-technology in teaching a foreign language. The article proposes a methodology of organizing tandem classes for students in the conditions of higher education institution in the process of teaching English, defines the key features of tandem-technology. It is concluded that tandem-technology is aimed at maximizing the improvement of speaking skills and promotes the generation of new ideas to improve communicative abilities, which in turn will ensure the formation of linguistic and discursive competence. Tandem-technology belongs to the category of innovative technologies for intensive learning of a foreign language, since its use provides full immersion of tandem partners in the language environment.

Key words: **foreign language, English, tandem, partnerships, language environment, students, vocabulary**

***О.Е. Орехова**, канд. ист. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: frauo@bk.ru*
***З.А. Румянцева**, преп., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации (МГИМО МИД России), г. Москва, E-mail: zoey99@bk.ru*

ТАНДЕМ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Одной из основных целей изучения иностранных языков является формирование коммуникативной компетенции, которая достигается через развитие всех аспектов речевой деятельности. И одной из важных инновационных технологий, которая максимально способствует ее развитию и стимулирует потребность учащихся в самообразовании, является тандем-технология. Именно поэтому целью статьи является освещение актуальных вопросов реализации тандем-технологии в обучении иностранному языку. В статье предложена методика организации тандемных занятий для студентов в условиях вуза в процессе обучения английскому языку, определены ключевые особенности тандем-технологии. Сделан вывод, что тандем-технология направлена на максимальное улучшение навыков говорения и способствует генерации новых идей для улучшения коммуникативных способностей, что, в свою очередь, обеспечит формирование лингвистической и дискурсивной компетентностей.

Ключевые слова: **иностранный язык, английский язык, тандем, партнерские отношения, языковая среда, студенты, словарный запас**

Динамическое развитие современного общества и отраслей знаний выдвигает новые требования к системе высшего образования. Сегодня современный студент стремится выстраивать личную образовательную траекторию, ориентируясь на собственные потребности, а также на возможности той образовательной среды, в которой он находится. Таким образом, доминирующими проблемами современной педагогики высшей школы является проблема формирования активной, свободной, самостоятельной личности, развития стратегий самообучения студента и обеспечения индивидуальных образовательных траекторий в образовательном процессе.

Тандемный метод как форма изучения и совершенствования иностранного языка (далее – ИЯ) вписывается в идею непосредственного обучения друг у друга и, хотя и нетрадиционен, благодаря своей эффективности и привлекательности становится все более популярным. Изучение словарного запаса, структур, сразу помещенных в соответствующий контекст, актуального и аутентичного языка, а также погружение в иную культуру позволяют преодолеть языковой барьер и непосредственно приобрести межкультурный опыт. Возможность взаимодействовать с носителями целевого языка во время общения и при выполнении тандемных заданий, при построении устных высказываний и производстве письменных высказываний дает возможность развивать лингвистические компетенции, а поддержка партнера по тандему гарантирует контроль языковой корректности. Работа в паре с носителем языка – это возможность непринужденной беседы, в ходе которой партнер может помочь преодолеть трудности в выражении мыслей, указать и исправить ошибки. В тандемной паре также легче вырабатывать методы прояснения языковых и культурных недопониманий. Помимо приобретения языковых компетенций, в рамках тандема достигаются и другие цели: знакомство и понимание других, более глубокое самопознание, развитие новых навыков социального общения, духовное обогащение посредством этнической и культурной идентификации, формирование новых ценностей и умножение средств самовыражения, развития навыков, выходящих за рамки одной культуры. Несмотря на то, что тандемное обучение дополняет дидактическое традиционное, оно очень редко реализуются в сфере высшего образования из-за сложностей с поиском партнерских центров (заинтересованных в сотрудничестве в сфере языкового образования) и объема работы по его подготовке.

История преподавания в тандеме началась в начале 1960-х годов, что положило начало динамичному развитию немецко-французского сотрудничества. Это приняло, среди прочего, форму молодежных встреч, где одним из наиболее важных элементов был язык и языковая активация. В то же время идея тандема развивалась в контексте германо-турецких, германо-испанских и германо-греческих встреч. Постепенно идея тандема охватила и научные учреждения (например, сотрудничество между университетами Бохума и Овьедо или Майнца и Дижона) [1]. Термин «тандем» для обозначения конкретной формы изучения языка стал использоваться только в 1971 году. В 1980-е годы начались методические исследования тандемного обучения, прежде всего в немецкоязычном пространстве, что даже приняло форму постоянных конференций [2].

Отдельным вопросом остается методологический статус этой формы обучения. Если предположить, что способ овладения вторым языком определяется тем, что через некоторое время его использования язык в определенной степени усваивается, то языковой тандем этому критерию не соответствует. Это связано с тем простым фактом, что ни один участник тандема не использует исключительно эту форму обучения. Значимым здесь оказывается не только опыт, связанный с более ранним этапом изучения конкретного языка, но и привычки, приобретенные в ходе овладения другими иностранными языками [3].

Цель статьи – теоретически обосновать и проанализировать использование тандем-технологии обучения иностранному языку.

Задачи исследования: рассмотреть формы тандем-технологии обучения английскому языку; охарактеризовать методику организации тандемных занятий преподавателем в условиях вуза в процессе обучения английскому языку.

В ходе исследования мы применяли следующие методы: анализ, систематизация и обобщение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; методологическое моделирование.

Теоретическая значимость исследования состоит в определении ключевых особенностей тандем-технологии при обучении английскому языку.

Практическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут быть использованы в процессе обучения английскому языку.

Научная новизна исследования состоит в том, что предложена методика организации тандемных занятий преподавателем в условиях вуза в процессе обучения английскому языку.

На практике преподавание в тандеме принимает две основные формы: индивидуальный тандем и обучение в ситуации, когда встречаются международные группы. Внутри каждой формы существует множество разновидностей, созданных в ответ на конкретные потребности [4].

Индивидуальный тандем – это форма взаимного обучения и изучения ИЯ носителями языка. Он вроде бы напоминает древний институт репетитора, но на самом деле принципиально от него отличается. Аналогичная ситуация и с популярным сегодня репетиторством. Тандем отличается от них не только полной взаимностью обучения и преподавания, но и самостоятельностью в выборе содержания и методов обучения. Ответственность за успех обучения лежит, следовательно, на участниках тандема, а не перекладывается на одного человека (преподавателя). Этот успех во многом зависит от самодисциплины и изобретательности участников. Лучших результатов достигают пары, которых объединяет не только необходимость изучения языка, но и общие интересы и высокая степень эмпатии [5].

Одной из разновидностей индивидуального тандема, приобретающей все большую популярность в последние годы, является онлайн-тандем, при котором связь между партнерами поддерживается посредством сети Интернет.

Групповое (коллективное) тандемное обучение принимает множество форм, таких как групповые встречи, бинациональные курсы в рамках тандемной сети, международные профессиональные встречи. Подобные проекты реализу-

ются исключительно по методике тандема или включают в себя элементы обучения в моноязычных группах [6].

Примером одной из описанных форм является тандемный университетский курс, проводимый университетами Бохума (Германия) и Овьедо (Испания). За свою историю он превратился в «тотальный» курс, включающий только занятия в смешанных группах, в которых роль преподавателей (носителей языка) во многом ограничивается планированием и организацией занятий и помощью с переводом. Процесс обучения перекладывается на плечи обучающихся. Оценка происходит на коллективном собрании всех участников и преподавателей (пленуме). Хорошее функционирование курсов этого типа во многом зависит от знаний и навыков участников. Помимо коммуникативного знания языка, позволяющего давать соответствующие объяснения, они должны владеть собственным языком и демонстрировать педагогические навыки [7].

Определенным вариантом является модель, согласно которой работа здесь происходит в больших группах, участники которых выполняют так называемые проекты, т. е. задачи, относящиеся к одной или нескольким коммуникативным ситуациям. Проект стимулирует сотрудничество партнеров в группе, развивая умение собирать информацию, выражать свое мнение, убеждать, обсуждать, планировать и т. д. Таким образом, в условиях естественного общения происходит межкультурный обмен и изучение языков. Возможна и **комбинированная форма**, включающая не только тандемные занятия, но и работу в моноязычных группах. Участники приобретают лингвистические знания на классических языковых занятиях и совершенствуют и развивают их в тандемной ситуации. Преимущество этого типа подключения заключается в том, что языковые навыки учащихся необязательно должны быть высокими. Однако условием успеха является полное принятие этой дифференциации партнерами и повышение роли педагогов, которые гораздо тщательнее планируют работу и точнее формулируют тандемные задачи [8].

Таким образом, работа в тандеме может иметь разные формы: индивидуальную, групповую, коллективную или комбинированную. С помощью тандем-метода можно организовывать встречи в живом или онлайн-формате, форумы, конференции, на которых участники могут ознакомиться с языком и культурой друг друга и продолжить совместное обучение [9].

Как показывает практика, наиболее распространенным и популярным типом взаимодействия в тандеме являются свободные разговоры на разные темы, выполнение грамматических упражнений и других задач. В общем, тандем-технологии способствуют творческому и индивидуальному подходу к обучению. Для вузов, где процесс изучения ИЯ контролируется педагогом посредством проверок и оценивания, характерно применение автономного тандема. Независимый тандем не имеет никакого контроля. Однако в обоих случаях автономия процесса общения является относительной, поскольку участники тандема постоянно поддерживают друг друга в процессе овладения ИЯ. Как показывает практика, наиболее распространенным и популярным типом взаимодействия является свободная беседа на любую тему, выполнение упражнений по грамматике и другим видам упражнений. В общем, тандем-технологии предполагают творческий и индивидуальный подходы. Преимущества такой формы обучения выходят за рамки изучения определенной темы или даже предмета; они развивают те социальные навыки, которые пригодятся студенту в будущем. Автономное обучение переносит акцент с преподавателя на студента, что дает последнему возможность получить практический опыт, проявить способность мыслить и анализировать, сделать самостоятельные выводы. При этом темп изучения также индивидуален в зависимости от потребностей студентов [10]. При использовании этого метода тренируются навыки как устной, так и письменной речи, а именно электронная переписка является составной частью формирования иноязычной компетентности. В рамках этого виртуального контекста и под руководством преподавателя-посредника участники тандема работают онлайн и самостоятельно выбирают способы, ритм и содержание изучения языка и культуры друг друга. Роль преподавателя в процессе внедрения тандем-технологий достаточно разнообразна, он не только ретранслирует знания, но и способен скорректировать учебный процесс.

Рассмотрим методику организации тандемных занятий преподавателем в условиях вуза. Преподавателям следует помнить, что тандемные занятия предназначены для людей, уже имеющих определенный уровень знания ИЯ. Существенной трудностью для организаторов тандема является ситуация, когда оказывается, что у некоторых участников нет навыков в этом отношении. Задача преподавателей – подобрать тандемные пары, в которых хотя бы один человек не является новичком. Поскольку участники с нулевым знанием языка стремятся овладеть простейшими навыками общения, тандемные задания для этой группы должны отличаться по сложности от заданий, предназначенных для остальных участников. Они, как правило, не так открыты, как задания для продвинутого уровня. Первым тандемным занятиям предшествует двуязычное введение, в ходе которого участники знакомятся с принципами работы в тандеме: взаимность, принятие ожиданий другой стороны, равное разделение времени, корректура, использование родного и иностранного языков, ответственность за собственные достижения и т. д. Затем учащиеся в парах обсуждают ожидания и идеи преподавателя, связанные с этой формой работы. В большинстве случаев оказывается, что студенты впервые сталкиваются с ней, хотя некоторые из них знают ее понаслышке. После первой тандемной сессии участники делятся первыми впечатлениями и комментариями на пленуме.

После обсуждения преподавателями обоих типов заданий – для начинающих и продвинутых – случайным образом выбираются группы по два человека. Каждый участник получает задание на ИЯ так, чтобы все пары имели оба языковых варианта. Каждый партнер имеет ровно половину тандемного времени для себя и решает, как он намерен его использовать. Партнеры обязаны соответствовать ожиданиям друг друга: исправлять ошибки друг друга, концентрироваться на конкретных проблемах, отвечать на вопросы, принимать или не принимать конкретные высказывания и т. д. Ни при каких обстоятельствах они не должны брать на себя роль преподавателя – они всего лишь эксперты, которые реагируют на конкретные потребности.

После нескольких тандемных сессий преподаватели разговаривают с каждой парой индивидуально во время тандемной сессии. Такие беседы принимают форму консультаций – они призваны как получить информацию о совместной работе, так и показать студентам возможность использования определенных стратегий обучения. Большинство тандемных заданий должны быть предназначены для тандемных пар. Кроме того, можно предложить студентам несколько заданий, которые прорабатываются в группах по несколько человек; это так называемые проекты. Эффекты работы над ними могут быть обсуждены в группе, в отличие от результатов решения тандемных задач, доступ к которым имеют только сами участники тандема. Отдельная проблема – оценка достижений участников тандема. Ввиду специфики этих занятий использование скринингового теста представляется неоправданным. Некоторое понимание результативности тандемных занятий дают консультации, проводимые несколько раз на протяжении курса, конспекты, подготовленные студентами после каждого тандемного занятия, а также итоговая оценка. Следует отметить, что отсутствие преподавателя при реализации тандемных занятий означает, что тандемное пространство обретает приватность. Хотя исходная ситуация, т. е. задание, данное партнерам, ограничивает их полную свободу выбора, открытость задания позволяет в значительной степени восстановить самостоятельность обучения. Поэтому один из способов контролировать ход занятия – возвращение к предложенным темам во время традиционных занятий. Другой формой мониторинга являются пленарные заседания всех студентов и преподавателей, на которых обсуждается прогресс в преподавании, а также возможные проблемы. Еще один хороший метод – студенты могут вести записи каждого тандемного занятия, что позволяет им позже восстановить его ход. Проблема плодотворности сотрудничества решается партнерами в тандеме. Во-первых, эффективное сотрудничество обычно требует открытости, любознательности к знаниям, взглядам, опыту партнера и т. д., одним словом – межкультурной мотивации. Важно, чтобы партнеры принимали разные взгляды другого человека и в то же время не боялись высказывать собственные убеждения [8]. Если один из партнеров не соответствует вышеупомянутым критериям, тандем окажется провальным для обеих сторон. Случаи неудачного сотрудничества фиксируются, когда участники тандема замечают и вербализуют непропорциональный вклад своей работы и деятельности партнера. В этом случае один из участников тандема может потерять мотивацию. Во-вторых, успех тандема определяется большей или меньшей языковой компетентностью партнеров, определенными педагогическими навыками и общими знаниями. Проблема компетентности особенно заметна среди начинающих студентов, принимающих участие в тандемных занятиях. Будучи носителями языка, они полностью выполняют функцию языковых экспертов для своих партнеров, а сами совершенствуют, прежде всего, навыки, полученные на традиционных занятиях. Одним из вариантов решения этой проблемы может стать подготовка для этих участников отдельного набора заданий. Студенты, работающие в тандеме с новичками, должны демонстрировать значительную степень сочувствия и уделять больше внимания, чем другие, удовлетворению их ожиданий. Проявление нетерпения по поводу плохих языковых навыков партнера может привести к пробелам в обучении. Поэтому важно, чтобы с новичками не всегда работали одни и те же люди – это одна из причин, почему необходимо менять партнеров. Смена собеседника важна и для продвинутых участников, поскольку, с одной стороны, позволяет им выучить отдельные варианты разговорной речи, а с другой – дает больше шансов найти интересные темы для разговора.

Общение с партнером в тандеме помогает развивать и совершенствовать речевые, фонетические, лексические и грамматические навыки, улучшать навыки устного выражения, преодолеть языковой барьер и повысить мотивацию изучения иностранного языка для дальнейшего использования его в реальных ситуациях общения, поскольку добровольное участие студента в тандеме освобождает преподавателя от необходимости мотивировать студентов к изучению ИЯ, в отличие от традиционного обучения. Поэтому обучение ИЯ в тандеме студентов неязыковых вузов можно считать способом межкультурного взаимодействия студентов, что способствует формированию умений свободного общения в языковой среде. Такая модель обучения ИЯ может использоваться для формирования умений говорения студентов. Таким образом, языковой тандем оказывается одной из лучших форм овладения ИЯ. Это дает каждому возможность учиться так, как ему удобно. Ситуация встречи с иностранцем также позволяет расширить социокультурные знания в их разговорном измерении. Совершенствование языковых знаний происходит в конкретной ситуации

встречи, соревнования, игры и сотрудничества. Несомненно, хотя идея тандема этого и не предполагает, такая форма работы способствует углубленному размышлению о собственном языке, собственной культуре и личности. Будущие научные исследования необходимо направить на дальнейшее использование тандем-технологии для обучения студентов неязыкового вуза, что будет способствовать улучшению эффективности самостоятельной работы, формированию межкультурной компетенции, предоставлять новые возможности для творческого самовыражения.

Библиографический список

1. Bruen J., Sudhershan A. So they're actually real? Integrating e-tandem learning into the study of language for international business. *Journal of Teaching in International Business*. 2015; Vol. 26, № 2: 81–93.
2. Canga Alonso A. Promoting basic competences in EFL instruction by means of e-mail tandem. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012; Vol. 3, № 2: 232–238.
3. Cavalari S.M.S., Aranha S. Teletandem: Integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*. 2016; Vol. 38, № 4: 327–336.
4. Avgousti M.I. Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*. 2018; Vol. 31, № 8: 819–853.
5. Vassallo M.L., Telles J.A. Foreign language learning in tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The Especialist*. 2006; Vol. 27, № 1: 83–118.
6. Telles J.A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 2015; Vol. 31, № 3: 603–632.
7. Wichayathian N., Reinders H. A teacher's perspective on autonomy and selfaccess: From theory to perception to practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2018; Vol. 12, № 2: 89–104.
8. Shukla A. Tandem language learning: A new trend of language exchange. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2015; Vol. 2, № 4: 132–135.
9. Волошко М.О. Специфика использования тандем-метода с целью формирования межкультурной компетенции учащихся. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*: в 2 ч. 2016; Ч. 2, № 2 (56): 178–181.
10. Ahmadian M., Ghasemi A.A. Language learning strategies, multiple intelligences and self-efficacy: Exploring the links. *The Journal of AsiaTEFL*. 2017; Vol. 14, № 4: 755–772.

References

1. Bruen J., Sudhershan A. So they're actually real? Integrating e-tandem learning into the study of language for international business. *Journal of Teaching in International Business*. 2015; Vol. 26, № 2: 81-93.
2. Canga Alonso A. Promoting basic competences in EFL instruction by means of e-mail tandem. *Journal of Language Teaching and Research*. 2012; Vol. 3, № 2: 232-238.
3. Cavalari S.M.S., Aranha S. Teletandem: Integrating e-learning into the foreign language classroom. *Acta Scientiarum: Language and Culture*. 2016; Vol. 38, № 4: 327-336.
4. Avgousti M.I. Intercultural communicative competence and online exchanges: A systematic review. *Computer Assisted Language Learning*. 2018; Vol. 31, № 8: 819-853.
5. Vassallo M.L., Telles J.A. Foreign language learning in tandem: Theoretical principles and research perspectives. *The Especialist*. 2006; Vol. 27, № 1: 83-118.
6. Telles J.A. Learning foreign languages in teletandem: Resources and strategies. *DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada*. 2015; Vol. 31, № 3: 603-632.
7. Wichayathian N., Reinders H. A teacher's perspective on autonomy and selfaccess: From theory to perception to practice. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2018; Vol. 12, № 2: 89-104.
8. Shukla A. Tandem language learning: A new trend of language exchange. *International Journal of Research and Analytical Reviews*. 2015; Vol. 2, № 4: 132-135.
9. Voloshko M.O. Specifika ispol'zovaniya tandem-metoda s cel'yu formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii uchaschihsya. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*: v 2 ch. 2016; Ch. 2, № 2 (56): 178-181.
10. Ahmadian M., Ghasemi A.A. Language learning strategies, multiple intelligences and self-efficacy: Exploring the links. *The Journal of AsiaTEFL*. 2017; Vol. 14, № 4: 755-772.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-313-315

Ponomareva E.Yu., *Cand. of Sciences (Psychology), Professor, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: astra.59@bk.ru*

PSYCHOLOGICAL RESOURCES IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR TEACHING ACTIVITIES. The article considers psychological resources in the process of preparing students for teaching activities as the basis for the successful formation of a professional personality with the necessary personal qualities and characteristics that allow them to effectively perform tasks solve problems and difficulties arising in professional activity with maximum efficiency. Features of psychological resources acting as internal resources of a personality, determining its ability to carry out activities in such a field as pedagogy, in the context of preparing for pedagogical activity of students who have chosen such a direction as pedagogy in a higher educational institution, are analyzed. The potential of psychological resources of students' personality, accumulated and preserved both during their lifetime and formed during their studies at a higher educational institution in the context of improving the effectiveness of the process of preparing for teaching activities after completing the development of an educational program and employment in the field of education to work with children, has been studied.

Key words: **psychological resources, student personalities, future teachers, readiness for professional activity, preparation for pedagogical activity**

Е.Ю. Пономарева*, канд. психол. наук, проф., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: astra.59@bk.ru*

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются психологические ресурсы в процессе подготовки студентов к педагогической деятельности как основа для успешного становления личности профессионала, обладающего необходимыми личностными качествами и характеристиками, позволяющими эффективно выполнять поставленные задачи, решать проблемы и возникающие в профессиональной деятельности трудности с максимальной эффективностью. Проанализированы особенности психологических ресурсов, выступающих в качестве внутренних ресурсов личности, определяющих ее способность осуществлять деятельность в такой сфере, как педагогика, в контексте подготовки к педагогической деятельности студентов, выбравших такое направление, как педагогика в высшем образовательном учреждении. Изучен потенциал психологических ресурсов личности студентов, накопленных и сохраненных как в течение жизни, так и сформированных в ходе обучения в высшем образовательном учреждении в контексте повышения эффективности процесса подготовки к осуществлению педагогической деятельности после завершения освоения образовательной программы и трудоустройства в сфере образования для работы с детьми.

Ключевые слова: **психологические ресурсы, личность студента, будущие педагоги, готовность к профессиональной деятельности, подготовка к педагогической деятельности**

В современных реалиях, когда человек каждый день сталкивается со стрессом, на первый план с точки зрения своей значимости выдвигаются психологические ресурсы личности, определяющие ее способность эффективно функционировать в современном мире без негативных последствий для психического, физического, эмоционального, ментального здоровья. Психологические ресурсы помогают человеку справиться со стрессом, адаптироваться к новым условиям, стабилизировать эмоциональное состояние и продолжить функционировать. Целесообразно отметить, что значимость психологических ресурсов распространяется не только на повседневную жизнь отдельно взятого субъекта – человека, но и на его профессиональную, учебную деятельность. По этой причине в сфере образования исследователи начали все больше внимания уделять изучению потенциала психологических ресурсов студентов в процессе их обучения, особенно в тех направлениях, где центральное место занимает работа людьми. Сюда относится в первую очередь педагогика и педагогическая деятельность [1–5].

Основываясь на результатах исследований, проведенных учеными из разных стран, можно сделать вывод о том, что психологические ресурсы выступают в качестве источника внутренней силы человека. С ее помощью можно справиться с нестандартными ситуациями, адаптироваться, достичь успехов в разных сферах жизни, в том числе в учебе и профессиональной деятельности. Психологические ресурсы принято относить к внутренним ресурсам личности.

В общем виде под психологическими ресурсами личности принято понимать определенные способности, знания и умения, сформированные в ходе жизнедеятельности у индивида, их использование дает человеку возможность эффективно справляться с требованиями среды [3].

Если рассматривать это в контексте процесса подготовки к педагогической деятельности, то можно ретранслировать использование психологических ресурсов студента следующим образом: студент как субъект образовательного процесса анализирует и понимает конкретную учебную или практическую ситуацию, прогнозирует свое поведение и то, как будут вести себя окружающие, – это могут другие студенты, преподаватели или обучающиеся, если речь идет о прохождении практики на базе образовательных учреждений. Психологические ресурсы помогают студенту брать и нести ответственность за совершаемые им действия и поступки как во время обучения, так и в ходе практики на всех этапах подготовки к практической реализации педагогической деятельности после завершения освоения образовательной программы в высшем учебном заведении. Психологические ресурсы оказывают большое влияние на процесс формирования позитивной самооценки, позволяют студенту понимать и оказывать эмоциональную поддержку другим людям, что является важным для будущего педагога, работающего с детьми [9].

Цель данной статьи – изучить психологические ресурсы личности, определяющие ее способность эффективно функционировать в современном мире без негативных последствий для психического, физического, эмоционального, ментального здоровья.

Основные задачи статьи видятся в следующем: рассмотреть подходы к изучению психологических ресурсов, которые помогают человеку справиться со стрессом, адаптироваться к новым условиям, стабилизировать эмоциональное состояние и продолжить функционировать.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе проанализированы основные аспекты психологических ресурсов студентов при подготовке к практической реализации педагогической деятельности. Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания о психологических ресурсах студентов при подготовке к практической реализации педагогической деятельности. Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию будущих педагогов.

Психологические ресурсы студента как субъекта образовательного процесса, выбравшего такое направление будущей профессии, как педагогика, – это психологические основания, определяющие способность человека встречать и преодолевать трудности, возникающие в учебе в ходе его подготовки к практической реализации педагогической деятельности на всех этапах этого процесса. Психологические ресурсы в контексте подготовки к педагогической деятельности необходимы каждому студенту, так как помогают ему разумно разрешать проблемы, обращаться за помощью к окружающим, самому оказывать помощь и поддержку другим людям, если возникает соответствующая необходимость.

Также к психологическим ресурсам личности студента в период подготовки к педагогической деятельности принято относить набор качеств личности и средства, необходимые индивиду для эффективного осуществления деятельности. В контексте рассматриваемой темы речь идет о профессиональной деятельности. Также они помогают студенту решать сложные задачи, с которыми он сталкивается при подготовке к педагогической деятельности, что способствует успешному достижению поставленных целей [5].

Психологические ресурсы личности студента можно восполнить, процесс их формирования продолжается всю жизнь. Их принято рассматривать в качестве неотъемлемой составляющей взаимоотношений «человек – среда». Человек может сохранять и накапливать психологические ресурсы, это является их базовыми свойствами. Накопленные психологические ресурсы можно использовать для того, чтобы приспособиться к новым условиям и нестандартным ситуациям. К такой ситуации можно отнести и процесс подготовки к педагогической деятельности.

Психологические ресурсы личности студента определяют его способность к выполнению педагогической деятельности, даже если он не принимал участие в осуществлении такой деятельности в качестве одного из субъектов. Психологические ресурсы есть у каждого студента, и при грамотном подходе их можно раскрыть и использовать в процессе подготовки к осуществлению педагогической деятельности, тем самым создав оптимальные условия для становления обучающегося как профессионала в такой сфере, как педагогика. Для успешного осуществления педагогической деятельности необходим определенный набор психологических качеств, именно – на их развитии делается акцент в период обучения. У некоторых студентов эти качества уже сформированы, что определяет их предрасположенность к тому, чтобы заниматься воспитанием и обучением детей на профессиональном уровне и с максимальной эффективностью [2].

Чтобы успешно осуществлять педагогическую деятельность, которую принято относить к сфере «человек – человек», предполагающей непосредственную работу с людьми, у студента должны быть сформированы следующие психологические качества: профессиональная компетентность; тактичность; внимательность; толерантность; ответственность; организованность. Наличие этих качеств позволит студенту успешно пройти подготовку к педагогической деятельности в высшем образовательном заведении в период обучения и начать осуществлять ее на профессиональном уровне после завершения обучения, эффективно выполняя поставленные задачи в ходе воспитания и обучения подрастающего поколения.

В качестве источника психологических ресурсов студента, проявляющихся в период подготовки к педагогической деятельности, выступает личность человека. В данном контексте на первый план выдвигается такое понятие, как «направленность личности». Его содержательную часть можно раскрыть следующим образом: система сформированных в течение жизни потребностей, интересов, склонностей, убеждений, мировоззренческих установок, оказывающих большое влияние на поведение человека при взаимодействии с другими людьми и окружающей действительностью [1].

В качестве одной из форм проявления направленности личности принято выделять особенность поведенческих установок в разных сферах жизнедеятельности, в том числе в профессиональной деятельности. Как показывает практика, направленность личности может находить свое практическое воплощение в нескольких проявлениях. Если рассматривать это на примере студентов, проходящих подготовку в высшем учебном заведении к осуществлению педагогической деятельности, то их направленность личности может выражаться в трех проявлениях: социально-нравственном, профессионально-педагогическом и познавательном [5].

Среди личностных ресурсов, оказывающих положительное влияние на успешное прохождение подготовки к осуществлению педагогической деятельности в период обучения в вузе, можно выделить следующие.

– *Самосознание*.

Самосознание личности студента педагогического вуза с точки зрения своей значимости в процессе подготовки к осуществлению педагогической деятельности выдвигается на первый план, так как представляет собой важнейший личностный ресурс, обеспечивающий психологическую устойчивость. Практическое воплощение этого ресурса на примере будущих педагогов подразумевает следующее: студенты понимают свои эмоции, имеют сформированное представление о сильных и слабых сторонах, могут эффективно справляться со стрессом, возникающим из-за погружения в профессиональную деятельность с акцентом на практическую составляющую, что позволяет им быстро приспособиться к новым условиям. Понимание себя дает будущим педагогам возможность принимать оптимальные решения, успешно преодолевать трудности, возникающие в ходе подготовки к педагогической деятельности и создавать условия для своего профессионального становления за счет получения практического опыта при выполнении разных задач.

– *Социальная поддержка*.

Прочные социальные связи, сформированные как с другими студентами, так и преподавателями, являются одним из значимых психологических ресурсов личности, обеспечивающих стабильное эмоциональное состояние и предпосылки для достижения успеха в учебной деятельности за счет получения поддержки от окружающих и положительного подкрепления в ходе подготовки к педагогической деятельности на всех этапах. Наличие социальных связей, умений налаживать коммуникацию способствует психологическому благополучию студентов, помогает им быстрее приспособиться к новым условиям, особенно в таком сложный период, как подготовка к педагогической деятельности.

– *Навыки решения проблем*.

Развитие навыков, позволяющих с минимальными временными и трудовыми затратами решать проблемы, возникающие в ходе подготовки к осуществлению педагогической деятельности в период обучения в высшем образовательном заведении, – это необходимость, обусловленная объективными обстоятельствами. Используя психологические ресурсы, студенты могут анализировать проблемы, определять пути их решения и воплощать на практике планы действий. В ходе подготовки к педагогической деятельности создаются оптимальные условия для развития и совершенствования навыков критического мышления и принятия решений будущими педагогами, что расширяет и пополняет их психологические ресурсы за счет повышения уверенности, самостоятельности и адаптивности в сложных ситуациях.

– *Эмоциональная регуляция*.

Управление и регулирование эмоционального состояния – это психологический ресурс, во многом определяющий то, насколько студент психологически устойчив и может справляться со стрессом, возникающим как во время учебы в вузе, так и в ходе подготовки к осуществлению педагогической деятельности. Навыки эмоциональной регуляции формируются и развиваются в течение жизни, также их можно развивать и в период обучения в высшем образовательном учреждении. Благодаря развитым навыкам эмоциональной регуляции студенты могут быстро и без негативных последствий преодолевать стрессовые ситуации и создавать оптимальные условия для сохранения эмоционального благополучия. Умение регулировать эмоции делает студента более устойчивым, что особенно важно в такой сфере, как педагогика, где центральное место занимает социальное взаимодействие с людьми.

– *Позитивный настрой*.

Позитивный настрой вне всяких сомнений выступает в качестве определяющего психологического ресурса личности студента, обозначающего отношение и восприятие учебного процесса и подготовки к педагогической деятельности

в положительном ключе с ориентацией на достижение успеха по этим направлениям в период обучения в высшем образовательном заведении. Психологические ресурсы помогают студенту сместить акцент на свои сильные стороны, всегда быть оптимистичным и воспринимать проблемы как основу для роста, что содействует становлению личности профессионала, способного эффективно справляться с проблемами в ходе своей деятельности по воспитанию и обучению подрастающего поколения.

– *Навыки оказания помощи самому себе*.

Чтобы поддерживать психологическое благополучие и успешно преодолевать стрессовые ситуации, возникающие в учебной деятельности и в ходе подготовки к педагогической деятельности, студентам необходимо заботиться о себе, восполнять и сохранять психологические ресурсы за счет продуктивного отдыха в свободное от учебы и практики время. Восполнение психологических ресурсов осуществляется во время сна, положительное влияние на этот процесс оказывают умеренные физические и целенаправленные психические упражнения, а также методы релаксации. Сохраненные психологические ресурсы можно использовать при подготовке к педагогической деятельности, сделав прохождение этого этапа профессионального становления максимально комфортным для психического и эмоционального состояния [6].

Основываясь на всем вышесказанном, можно сделать следующие выводы касательно психологических ресурсов студентов при подготовке к практической реализации педагогической деятельности:

– Психологические ресурсы являются внутренним ресурсом личности студента. Они помогают человеку преодолевать стрессовые ситуации с минимальными негативными последствиями. Одним из них является подготовка к педагогической деятельности, так как этот процесс предполагает погружение в профессиональную деятельность и получение практического опыта.

– Психологические ресурсы личности студента можно восполнять и накапливать, для этого требуется отдых и восстановление. Накопленные психологические ресурсы могут использоваться в процессе подготовки к педагогической деятельности как основа для преодоления стрессов, позитивного настроя, готовности решать поставленные задачи.

Библиографический список

1. Ерошенкова Е.И. *Просоциальная установка будущего педагога: теория, методология, формирование*: монография. Москва, 2022.
2. Караханова Г.А. *Диагностика готовности будущего педагога к профессиональной деятельности*: монография. Москва, 2018.
3. Орел А.А. *Новые аспекты исследования психологических ресурсов самореализации личности в профессиональной деятельности*: монография. Москва, 2012.
4. Петраш Е.А. *Практика в вузе как эффективная форма подготовки студентов педагогического профиля к педагогической деятельности*: учебно-методическое пособие для студентов. Москва, 2021.
5. *Психологические ресурсы как личностный потенциал студентов вуза*: коллективная монография. Москва, 2020.

References

1. Eroshenkova E.I. *Prosocial'naya ustanovka buduschego pedagoga: teoriya, metodologiya, formirovanie*: monografiya. Moskva, 2022.
2. Karahanova G.A. *Diagnostika gotovnosti buduschego pedagoga k professional'noj deyatel'nosti*: monografiya. Moskva, 2018.
3. Orel A.A. *Novye aspekty issledovaniya psihologicheskih resursov samorealizacii lichnosti v professional'noj deyatel'nosti*: monografiya. Moskva, 2012.
4. Petrash E.A. *Praktika v vuze kak `effektivnaya forma podgotovki studentov pedagogicheskogo profilya k pedagogicheskoj deyatel'nosti*: uchebno-metodicheskoe posobie dlya studentov. Moskva, 2021.
5. *Psihologicheskie resursy kak lichnostnyj potencial studentov vuza*: kollektivnaya monografiya. Moskva, 2020.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-315-317

Rudakova O.A., *teacher, V.I. Vernadsky Crimean Federal University (Yalta, Russia), E-mail: grin-lief@mail.ru*

AXIOLOGICAL CONTENT OF CONTINUING EDUCATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER. The article considers features of the axiological content of continuing pedagogical education. The author draws attention to the importance of saturating the content of continuous education of a modern teacher with axiological values, orientation to the concept of sustainable development. The aspects of the axiology of higher education, values and their assessment in modern education are considered. Attention is also drawn to the important role of socio-cultural values in the content of continuing education. Special attention is paid to problems of the development of the axiosphere of higher pedagogical continuing education, difficulties existing in the modern education system for the introduction of axiological values. The author proves that it is the axiological approach to continuing education that will help modern teachers improve their professional level and form a professional culture, and will contribute to the formation of pedagogical values. The article concludes that the axiological content of continuous education of a teacher of higher school includes orientation to the value content, the formation of professional and moral meanings and attitudes, professional ethics.

Key words: **axiological content, teacher, higher school, continuing education**

О.А. Рудакова, *ст. преп., Гуманитарно-педагогическая академия (филиал), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского, г. Ялта, E-mail: grin-lief@mail.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

В статье рассмотрены особенности аксиологического содержания непрерывного педагогического образования. Автор обращает внимание на важность насыщения содержания непрерывного образования современного преподавателя аксиологическими ценностями, ориентации на концепцию устойчивого развития. Рассматриваются аспекты аксиологии высшего образования, ценности и их оценка в современном образовании. Также обращается внимание на важную роль социокультурных ценностей в содержании непрерывного образования. Особое внимание уделено проблемам развития аксиосферы высшего педагогического непрерывного образования, описаны трудности, существующие в современной системе образования по внедрению аксиологических ценностей. Автор доказывает, что именно аксиологический подход к непрерывному образованию поможет современным педагогам повысить профессиональный уровень и сформировать профессиональную культуру, будет способствовать формированию педагогических ценностей.

Ключевые слова: **аксиологическое содержание, преподаватель, высшая школа, непрерывное образование**

Сегодня в педагогике актуальна концепция устойчивого развития, которая подразумевает формирование общества и природы, основанное на таких экономических, социальных, политических изменениях, которые помогут сохранить человека и благоприятную среду для его развития [1–6]. Эта концепция предполагает не просто устойчивое развитие нашей цивилизации, но и стремление к гармонии с окружающим миром. Важно снизить уровень негативного воздействия человека на природу, на собственную жизнедеятельность. В рамках концепции устойчивого развития была выдвинута идея о том, что цивилизация XXI века – это ноосферная цивилизация «образовательного общества» [2]. Актуальность проведенного исследования обусловливается тем, что с учетом аксиологического содержания и потенциала образования несет опредмеченные ценности, которые являются продуктом жизнедеятельности нашей цивилизации и выступают как источник личностных смыслов. Поэтому важно, чтобы образование было непрерывным, так как это единственный путь профессионального и нравственного, культурного развития человека. В соответствии с аксиологическим содержанием такое образование преподавателя высшей школы представляет собой не просто непрерывное получение новых знаний, а форму жизни, которая позволяет осознанно идти по пути знаний, развиваться интеллектуально и нравственно в соответствии с парадигмами аксиологических ценностей.

Цель данной статьи – описать аксиологическое содержание и его особенности в непрерывном образовании преподавателя высшей школы.

Основные задачи статьи видятся в следующем: с позиций акмеологической теории и практики определить группы факторов, направленные на гармонизацию отношений педагога с его видением мира, его эволюционирующим «я» профессионала.

Методы исследования: анализ научной литературы, обобщение, синтез, моделирование, систематизация и классификация.

Научная новизна статьи заключается в том, что в работе доказана актуальность аксиосферы педагогики, которая поможет положительно повлиять не только на профессиональное развитие педагогов высшей школы, но и сформировать общество с высокоразвитым интеллектом, культурными и профессиональными ценностями. Именно аксиологизация непрерывного образования предполагает внедрение ценностного содержания образования, развитие ценностной системы и культуры педагога высшей школы для развития его профессиональных и личностных качеств.

Теоретическая значимость статьи обозначена в расширении педагогического знания об аксиологическом подходе в образовании.

Практическая значимость определяется тем, что полученный материал способствует личностному развитию педагогов высшей школы.

В классической модели непрерывное образование трактуется как рост общего и профессионального образовательного потенциала человека на протяжении всей жизни. Для этого используют программу учебных заведений, отдельные курсы, современные технологии и любые другие источники информации [4]. Итак, прежде всего дадим определение аксиологии. Это раздел философии и педагогики, который исследует природу, роль и значение ценностей в образовательном процессе. Она рассматривает вопросы о том, какие ценности должны быть привиты обучающимся, каким образом эти ценности формируются, как они влияют на развитие человека.

Основными понятиями педагогической аксиологии являются:

– ценностное сознание: способ отражения объективной действительности, позволяющий субъекту обозначить, определить пространство своей жизнедеятельности как духовно-нравственное явление;

– ценностное отношение: субъективная позиция человека, отражающая значимость того или иного явления или объекта во взаимосвязи личностного и общественного;

– ценностное поведение: внешнее проявление действия целенаправленного характера, основой которого являются ценностные установки и ориентации;

– ценностная установка: направленность деятельности человека соотносима с его потребностями, направленными на выражение ценности;

– ценностная ориентация: важнейший компонент структуры личности, выражающий себя посредством направленности на материальные, духовные или культурные ценности [6].

Основные аспекты аксиологии образования включают:

Цели и задачи образования:

– определение ключевых целей образовательного процесса: развитие критического мышления, морального сознания, эстетического вкуса, социально-ответственного поведения и профессиональных навыков;

– анализ соотношения различных целей и поиск баланса между ними. Важно найти баланс между приоритетами.

Ценностные ориентиры:

– изучение ценностных ориентиров, которые должны быть переданы обучающимся, включая такие фундаментальные ценности, как свобода, справедливость, равенство, уважение к правам человека, толерантность и инклюзивность. В современных геополитических условиях важное место занимает воспитание гражданственной позиции и патриотизма;

– формирование у обучающихся ценностных установок, которые помогут им стать ответственными гражданами и профессионалами. Ценностные ориентиры формируются у студентов через воспитательную работу педагогов высшей школы, т. е. в результате контролируемого, целенаправленного воспитательно-педагогического воздействия.

Процесс формирования ценностей:

– исследование механизмов и методов формирования ценностей в образовательном процессе;

– роль преподавателей, учебных программ, учебных материалов и внеучебных мероприятий в передаче ценностей.

Оценка ценностей в образовании:

– анализ того, как различные ценности реализуются и оцениваются в образовательных учреждениях;

– критическая оценка существующих практик и поиск путей их улучшения. Это приводит к появлению новых методов и приемов обучения в системе образования.

Интеграция ценностей в учебный процесс:

– разработка методик и подходов для интеграции ценностных аспектов в преподавание различных дисциплин с учетом специфики;

– использование междисциплинарных подходов для формирования комплексного представления о ценностях у обучающихся.

Этические и моральные аспекты образования:

– рассмотрение этических вопросов, связанных с преподаванием и обучением, таких как справедливость в оценке, академическая честность, уважение к личности обучающегося. Поскольку высшее образование представляет собой не просто передачу специальных знаний, а воспитание профессиональной личности, важно, чтобы педагоги с уважением относились к студентам, выстраивали партнерские взаимоотношения, строили взаимодействие на основе демократического стиля общения;

– разработка этических кодексов и стандартов для преподавателей и образовательных учреждений, внедрение этических стандартов и их соблюдение.

Культурные и социальные контексты:

– учет культурных и социальных контекстов при формировании и передаче ценностей;

– признание и уважение культурного многообразия, инклюзивности и социальных различий.

Аксиология образования стремится не только к теоретическому осмыслению ценностей, но и к их практической реализации в образовательной системе. Она помогает образовательным учреждениям и преподавателям формировать более гармоничную, справедливую и эффективную образовательную среду, способствующую всестороннему развитию личности обучающихся. Несмотря на стремление наполнить аксиологическим содержанием высшее образование, существует ряд трудностей.

Во-первых, большая часть преподавателей высшей школы занимаются исключительно обучением студентов, не имея возможности к исследовательской деятельности. Это приводит к недостаточной компетентности рядовых преподавателей в построении профессионального пути. Часто преподаватели лишь публикуют отдельные статьи в разных журналах. При таком подходе определение их профессиональной жизни сводится к совокупности педагогической и научной деятельности.

Во-вторых, система дополнительного профессионального образования не предполагает наполнение аксиологическим содержанием. Сегодня оно направлено на обучение преподавателя высшей школы новым методам обучения, овладению цифровыми технологиями для осуществления профессиональной деятельности. Практически отсутствует нравственная, ценностная ориентация.

В-третьих, преподаватели высшей школы не ориентированы на формирование целостного видения процесса собственной профессионализации, на выстраивание перспектив профессионального саморазвития. Они лишь выполняют профессиональные функции по обучению студентов, некоторые стремятся к получению ученой степени. При этом они не выстраивают путь профессионального роста, не стремятся овладеть новыми ценностными ориентирами.

Аксиологическое измерение высшего профессионального непрерывного образования должно включать интериоризацию преподавателями идеи «образование через всю жизнь»; освоение преподавателями полипарадигмальной модели образования; осмысление профессиональных стереотипов и мифов, тормозящих повышение эффективности профессиональной жизнедеятельности человека; ориентацию на гармонизацию различных аспектов профессиональной жизни преподавателя вуза, предполагающую ведущую роль культуросозидающей компоненты его профессиональной деятельности при фундирующей роли научно-исследовательской компоненты и связывающей их учебно-образовательной компоненты [6].

Аксиологическое содержание непрерывного образования включает исследование и реализацию ценностей, которые поддерживают и направляют процесс постоянного профессионального и личностного развития. Аксиологическое содержание непрерывного образования преподавателя высшей школы относится к исследованию и осмыслению ценностей, которые играют ключевую роль в развитии и профессиональной деятельности преподавателей. Непрерывное образование основывается на ряде ключевых ценностей, которые можно рассмотреть через различные аспекты:

1. Ценности личности преподавателя:

– саморазвитие: постоянное стремление к улучшению своих знаний, навыков и компетенций. Это включает готовность к обучению на протяжении всей жизни и открытость к новым знаниям и опыту. Преподаватель должен постоянно стремиться к личностному и профессиональному росту, обновляя свои знания и навыки;

– самостоятельность и ответственность: осознание важности личной инициативы и ответственности за своё профессиональное и личностное развитие. Это подразумевает активное участие в образовательных процессах и принятие ответственности за свои достижения и ошибки;

– этика и моральные ценности: важным аспектом является соблюдение этических норм и принципов в профессиональной деятельности, что включает честность, справедливость и уважение к студентам и коллегам [5].

2. Ценности педагогической деятельности:

– компетентность: необходимость поддерживать высокий уровень профессиональных знаний и навыков, соответствующих современным требованиям и стандартам;

– качество образования: преподаватель обязан стремиться к повышению качества образовательного процесса, внедряя инновационные методы обучения и современные технологии. Если преподаватель использует исключительно традиционные методы обучения, дает студентам только материал из учебников, которые устаревают достаточно быстро, то качество знаний по его предмету нельзя назвать высоким. Аксиологический подход предполагает стремление к новым знаниям на протяжении всей жизни;

– воспитательная функция: помимо передачи знаний, преподаватель играет важную роль в воспитании личности студента, формируя у него кри-

тическое мышление, самостоятельность и социальную ответственность. Преподаватели высшей школы воспитывают студентов личным примером. Поэтому должны соответствовать предъявляемым обществом требованиям;

– признание уникальности каждого обучающегося и адаптация образовательных методов к индивидуальным потребностям и особенностям. Сегодня личностно ориентированное обучение перестало быть инновацией, оно стало базой всех уровней образования. Особенно велика его роль в контексте непрерывного образования.

Тем самым аксиологическое содержание непрерывного образования представляет собой комплекс ценностей, которые направляют и поддерживают процесс постоянного профессионального и личностного развития. Эти ценности способствуют созданию образовательной среды, которая стимулирует саморазвитие, профессиональный рост и социальную ответственность. Все это, в свою очередь, обеспечивает устойчивое и гармоничное развитие общества, реализуя концепцию устойчивого развития.

Таким образом, можно сделать выводы о том, что аксиологическое содержание непрерывного образования преподавателя высшей школы включает в себя ориентацию на ценностное содержание, формирование профессионально-нравственных смыслов и установок, профессиональной этики. И эти смыслы должны быть заложены не только в содержание вузовского образования, но и во все программы непрерывного образования: профессиональные тренинги, курсы повышения квалификации, в программу самообразования и т. д. Аксиологический подход в образовании необходим для формирования и передачи ценностных ориентиров, которые играют ключевую роль в развитии личности и общества. Этот подход помогает образовательным системам и педагогам целенаправленно влиять на воспитание и обучение, обеспечивая комплексное и гармоничное развитие учащихся.

Библиографический список

1. Айтниязова Г.М., Танирбергенов Б.А., Мамбеткаримов Б.Б. О концепции устойчивого развития. *Экономика и социум*. 2022; № 9 (100): 244–247.
2. Аннаев А. О концепции устойчивого развития. *Символ науки*. 2023; № 6-1: 50–51.
3. Болотова Ж.А., Кострикова Ю.В., Радченко Е.А. и др. Ценности педагогической деятельности. *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований*. 2016; № 1: 257–259.
4. Везетиу Е.В. Аксиологическая основа профессиональной подготовки будущих педагогов в высшем образовании. *Мир науки, культуры, образования*. 2018; № 5 (72): 37–38.
5. Гукаленко О.В., Ильевич Т.П., Китикарь О.В. Развитие профессиональной аксиосферы будущих педагогов в системе непрерывного профессионального образования. *Ценности и смыслы*. 2021; № 6: 86–97.
6. Николина В.В. Реализация аксиологического подхода в постдипломном профессиональном образовании педагога. *Нижегородское образование*. 2020; № 1: 11–18.

References

1. Ajtniyazova G.M., Tanirrbergenov B.A., Mambetkarimov B.B. O koncepcii ustojchivogo razvitiya. *`Ekonomika i socium*. 2022; № 9 (100): 244-247.
2. Annaev A. O koncepcii ustojchivogo razvitiya. *Simvol nauki*. 2023; № 6-1: 50-51.
3. Bolotova Zh.A., Kostrikova Yu.V., Radchenko E.A. i dr. Cennosti pedagogicheskoj deyatel'nosti. *Mezhdunarodnyj zhurnal prikladnyh i fundamental'nyh issledovanij*. 2016; № 1: 257-259.
4. Vezetiu E.V. Aksiologicheskaya osnova professional'noj podgotovki buduschih pedagogov v vysshem obrazovanii. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2018; № 5 (72): 37-38.
5. Gukalenko O.V., Il'evich T.P., Kitikar' O.V. Razvitie professional'noj aksiosfery buduschih pedagogov v sisteme nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. *Cennosti i smysly*. 2021; № 6: 86-97.
6. Nikolina V.V. Realizaciya aksiologicheskogo podhoda v postdiplomnom professional'nom obrazovanii pedagoga. *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2020; № 1: 11-18.

Статья поступила в редакцию 19.09.24

УДК 378.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-317-319

***Smirnova O.I.,** postgraduate, Moscow University of Finance and Industry "Synergy" (Moscow, Russia), E-mail: smirnova.oxana-2009@yandex.ru*

THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING READINESS OF A FUTURE TEACHER TO WORK WITH A DISHARMONIC FAMILY. The author considers one of the current educational problems in the context of professional training of future teachers. Based on the fact that due to the aggravation of factors destabilizing intra-family relations, in the last decade the task of organizing a special cultural and educational space has been updated at the state level. Within this framework productive work and interaction between educational organizations and families can be carried out. The objective of the work is scientific justification of advantages of the usage of case technologies in the process of forming readiness of a future teacher to work with a disharmonic family. The article defines the essence, specifics, content of case technologies, as well as the underlying principles and focus on integration in training and education of knowledge and actions. The author explains the five stages of the educational process using case technologies in the course of forming the readiness of the future teacher to work with a disharmonic family and names two key problems that are observed within the framework of the use of case technologies in the studied direction of professional training of bachelors.

Key words: **family, disharmonic family, professional education, bachelor, future teacher, formation of readiness to work with disharmonic family, case technology**

***О.И. Смирнова**, аспирант, Московский финансово-промышленный университет «Синергия», г. Москва, E-mail: smirnova.oxana-2009@yandex.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДИСГАРМОНИЧНОЙ СЕМЬЕЙ

В данной статье рассматривается одна из актуальных образовательных проблем в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. Исходя из того, что по причине обострения факторов, дестабилизирующих внутрисемейные отношения, в последнее десятилетие на государственном уровне актуализировалась задача организации особого культурно-воспитательного пространства, в рамках которого возможно осуществление продуктивной работы и взаимодействия образовательных организации и семьи, автор формулирует цель работы: научное обоснование преимуществ применения кейс-технологий в процессе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей. В статье определяется суть, специфика, содержание кейс-технологий, а также лежащие в основе принципы и направленность на интеграцию в обучении и воспитании знаний и действий. Автор поясняет пять стадий протекания образовательного процесса с применением кейс-технологий в ходе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей и называет две ключевые проблемы, которые наблюдаются в рамках применения кейс-технологий в изучаемом направлении профессиональной подготовки бакалавров.

Ключевые слова: **семья, дисгармоничная семья, профессиональное образование, бакалавр, будущий педагог, формирование готовности к работе с дисгармоничной семьей, кейс-технологии**

На современном этапе развития педагогической науки и практики исследования особенностей семейного функционирования и готовности педагогов к взаимодействию с детьми, воспитывающимися в дисгармоничных семьях, являются особо актуальными, поскольку сложившиеся в дисгармоничной семье отношения могут стать причиной дезадаптированного поведения детей.

Готовность педагогов к взаимодействию с дисгармоничной семьей через применение кейс-технологий становится важным аспектом подготовки специалиста в вузе, что предполагает определение методов и средств профессиональной подготовки педагогов к данной работе.

Несмотря на значительный рост исследований в данной области педагогической науки, различные аспекты формирования готовности педагога к взаимодействию с дисфункциональной семьей до настоящего времени не получили в педагогической науке систематического освещения, что привело к осознанию противоречия между растущей востребованностью данных знаний у специалистов-педагогов и низким уровнем их реальной подготовленности к данной работе; между требованиями, которые предъявляются к выпускникам-педагогам, и неразработанностью в теории и практике профессионального образования педагогических условий эффективности технологии данного процесса.

Цель статьи: разработка и реализация кейс-технологий в процессе формирования профессиональной готовности педагогов к взаимодействию с дисфункциональной семьей и педагогических условий эффективности реализации данного процесса. Научное обоснование преимуществ применения кейс-технологий в процессе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей.

Задачи:

– раскрыть специфику функционирования дисфункциональной семьи как психолого-педагогического феномена;

– разработать и внедрить в педагогический процесс высшей школы кейс-технологии при подготовке педагога к взаимодействию с дисфункциональной семьей;

– обосновать и реализовать педагогические условия эффективности формирования готовности педагога к взаимодействию с дисфункциональной семьей.

В ходе исследования автором активно применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– анализ опыта эффективного применения кейс-технологий в университете «Синергия».

Научная новизна статьи заключается в том, что на её страницах были определены суть, специфика, содержание кейс-технологий, а также лежащие в их основе принципы и направленность на интеграцию в обучении и воспитании знаний и действий. Автор поясняет пять стадий протекания образовательного процесса с применением кейс-технологий в ходе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей и называет две ключевые проблемы, которые наблюдаются в рамках применение кейс-технологий в изучаемом направлении профессиональной подготовки бакалавров.

Теоретическая значимость состоит в выявлении педагогического потенциала кейс-технологий в формировании готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей.

Практическая значимость: реализована в образовательном процессе вуза модель формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей, стержневым компонентом которой является применение кейс-технологий.

По причине обострения факторов, которые дестабилизируют внутрисемейные отношения, в последнее десятилетие на государственном уровне актуализировалась задача оказания помощи и содействия семье. Ознакомление с нормативными документами позволяет утверждать о необходимости организации особого культурно-воспитательного пространства, в рамках которого возможно осуществление продуктивной работы и взаимодействия образовательных организации и семьи [1].

Очевидно, что семья в обязательном порядке должна выступить объектом постоянного и последовательного педагогического внимания, поскольку именно в ней закладываются основы социализации, воспитания и обучения личности. Многочисленные негативные аспекты дисгармоничной семьи, ее ригидность, неустойчивость, неосуществление семейных функций и т. д. наносит существенный вред ребенку, отрицательно влияет на его становление и приводит к различным формам социальной дезадаптации, девиантного и делинквентного поведения.

Только при условии своей профессиональной компетентности педагогические работники смогут оказать родителям помощь, направленную на реализацию государственной семейной политики по отношению к подрастающему поколению.

Таким образом, принимая во внимание государственный запрос и потребность социума, следует отметить, что на сегодняшний день выдвигаются новые и все более строгие требования к совершенствованию профессиональной подготовки будущих педагогов в области осуществления работы с дисгармоничной семьей.

Формирование готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей предусматривает не только теоретическую, но и практическую подготовку бакалавра к эффективному планированию и реализации этого значимого аспекта в своей профессиональной деятельности.

Анализ практики современного профессионального образования показал, что одной их наиболее результативных инновационных технологий являются кейс-технологии, суть которых заключается в активном рассмотрении различных проблемных ситуаций или случаев из какой-либо практической трудовой деятельности, ориентированных на формирование профессиональных компетенций [2, с. 50–52].

Важно отметить, что помимо закрепления и использования полученных теоретических знаний происходит также выработка профессионально важных качеств личности и развитие у обучающихся практических умений, навыков, способностей, ценностных ориентаций и т. д. Так, например, в ходе использования кейс-технологий при подготовке будущих специалистов к работе с дисгармоничной семьей установлено развитие креативных, исследовательских, познавательных, аналитических, организаторских, оценочных, коммуникативных, прогностических и лидерских способностей.

Будучи интерактивным образовательным методом и плодотворно решая задачу интеграции знаний и действий в обучении и воспитании, кейс-технология основывается на обсуждении, анализе и организации учебной дискуссии, в ходе которых происходит исследование конкретной ситуации; поиск возможных причин и факторов, приведших к возникновению рассматриваемой проблемы; разработка, сравнение и оценка эффективности различных вариантов действий специалиста в сложившейся ситуации; выбор оптимального решения по преодолению проблемы; прогнозирование сценариев дальнейшего развития анализируемой ситуации [3, с. 193].

Несмотря на групповой (командный, коллективный) принцип работы бакалавров в процессе практического использования кейс-технологий, следует отметить в качестве одного из явных достоинств этой образовательной технологии принцип индивидуализации, который реализуется в ходе участия будущих специалистов в организованной учебной дискуссии. Другими словами, процесс обсуждения и решения кейс-задачи гарантированно предусматривает следующие особенности индивидуализации обучения:

1) формирование обучающимся собственной позиции, взгляда на ситуацию, предъявляемую в виде кейса;

2) опора на имеющиеся у него теоретические знания и сформированный в той или иной степени понятийно-терминологический словарь;

3) презентация личного мнения, точки зрения касательно варианта решения проблемной ситуации;

4) субъективная оценка каждого из вариантов, предложенных другими участниками и т. д. [4, с. 103].

Помимо индивидуализации образовательного процесса не менее важным преимуществом применения кейс-технологий при формировании готовности к работе с дисгармоничной семьей выступает то, что они позволяют будущему педагогу увидеть широкой спектр многогранной деятельности и поведения в неоднозначном и неупорядоченном проблемном поле работы специалиста с дисгармоничной семьей.

Третьим положительным моментом, который заключает в себе применение кейс-технологий в процессе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей, является тот факт, что овладение теоретическими знаниями и практическими умениями и навыками происходит в рамках активной учебно-профессиональной деятельности бакалавров.

В составе единой команды они осуществляют путем диалога, сотрудничества и сотворчества поиск обширного диапазона возможностей для решения обозначенной проблемы [5, с. 112].

В ходе формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей алгоритм образовательного процесса с применением кейс-технологий включает в себя 5 основных стадий:

1) рассмотрение предлагаемого кейса, совместная формулировка ключевой проблемы и главных задач, стоящих перед специалистом;

2) проработка самой проблемной ситуации, уточнение значимых деталей, анализ собранной информации;

3) высказывание и защита различных вариантов возможного разрешения проблемы, аргументация заявленных позиций в группе;

4) сравнительный анализ предлагаемых вариантов, активное дискуссионное обсуждение;

5) проверка последствий каждого предложенного варианта и способа разрешения проблемной ситуации, проведение анализа с целью обнаружения оптимально продуктивного решения, суммирование результатов работы.

Вместе с тем важно подчеркнуть, что в практике применения кейс-технологий в контексте формирования готовности будущего педагога к работе с дисгармоничной семьей наблюдаются две ключевые проблемы:

1) недостаточное количество разработанных кейсов относительно проблематики:

– дисгармоничных семейных отношений,

– семейного воспитания в дисгармоничной семье,

– взаимодействия образовательной организации (педагога) с родителями и обучающимся, который проживает в такой семейной системе;

2) необходимость организации целенаправленной подготовки профессорско-преподавательского состава, направленной на развитие у них мотивации и способности к использованию кейс-технологий в образовательной практике высшей школы [6, с. 37–40].

Таким образом, применение кейс-технологий позволяет сформировать у бакалавров – будущих педагогов готовность к поиску и принятию решений по осуществлению профессиональных действий в области работы с дисгармоничной семьей.

В результате все субъекты образовательного процесса, вовлеченные в созидательную деятельность, основанную на применении кейс-технологий, получают возможность для эффективного профессионально-личностного развития и формирования необходимых компетенций:

– активизации личностного творческого потенциала,

– получения опыта проведения исследовательской деятельности,

– умения применять навыки и умения на практике,

– закрепления пройденного на лекциях материала.

Такой результат становится возможным по причине воссоздания реального социального контекста и развития целостного комплекса разноплановых представлений о возможных путях и способах осуществления прикладной педагогической деятельности в контексте организации взаимодействия и проведения работы с дисгармоничной семьей в целях оказания помощи родителям в коррекции семейного воспитания и улучшения внутрисемейных отношений, в частности в вопросах социализации и образования детей.

Примером вуза, где успешно решаются многие из этих задач, является Московский финансово-промышленный университет «Синергия».

Библиографический список

1. *Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года*. Утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 25 августа 2014 г. № 1618-р. Availavle at: https://garant.ru
2. Абилдина А.С. Кейс-технология как один из инновационных методов в образовании. *Педагогическая наука и практика*. 2019; № 3 (25): 50–52.
3. Темина С.Ю., Андриади И.П. *Кейс-метод в педагогическом образовании: теория и технология реализации*. Москва: МПСУ, 2014.
4. Кузнецов Г.И. *Практическое применение кейс-метода в педагогической психологии*. Санкт-Петербург: Издательско-полиграфическая ассоциация высших учебных заведений, 2020.
5. Лебедев П.В. *Использование кейсов и кейс-метода в образовательном процессе*. Москва: НГПК, 2017.
6. Серых А.Б., Лифинцев Д.В., Анцута А.Н. Опыт социальной поддержки и особенности первичной социализации в семье: к истории вопроса. *Перспективы науки*. 2015; № 10 (73): 37–40.

References

1. *Koncepciya gosudarstvennoj semejnoj politiki v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda*. Utv. rasporyazheniem Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 25 avgusta 2014 g. № 1618-r. Availavle at: https://garant.ru
2. Abildina A.S. Kejs-tehnologiya kak odin iz innovacionnyh metodov v obrazovanii. *Pedagogicheskaya nauka i praktika*. 2019; № 3 (25): 50-52.
3. Temina S.Yu., Andriadi I.P. *Kejs-metod v pedagogicheskom obrazovanii: teoriya i tehnologiya realizacii*. Moskva: MPSU, 2014.
4. Kuznecov G.I. *Prakticheskoe primenenie kejs-metoda v pedagogicheskoj psihologii*. Sankt-Peterburg: Izdatel'sko-poligraficheskaya associaciya vysshih uchebnyh zavedenij, 2020.
5. Lebedev P.V. *Ispol'zovanie kejsov i kejs-metoda v obrazovatel'nom processe*. Moskva: NGPK, 2017.
6. Seryh A.B., Lifincev D.V., Ancuta A.N. Opyt social'noj podderzhki i osobennosti pervichnoj socializacii v sem'e: k istorii voprosa. *Perspektivy nauki*. 2015; № 10 (73): 37-40.

Статья поступила в редакцию 22.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-319-322

***Tarasova A.N.**, Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of English Philology and Intercultural Communication, Elabuga Institute of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), E-mail: tarasova.a.n@inbox.ru*
***Kozachek A.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Head of Department of Nature Management and Environmental Protection, Tambov State Technical University (Tambov, Russia), E-mail: avkozachek@list.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*

CONDITIONS OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE PROCESS OF FORMATION OF SELF-CONCEPT OF STUDENTS. The article shows the specifics of interaction between teachers and students influencing the formation of self-concept of future specialists. The place of teacher-student interaction in the system of life values of interaction actors and the peculiarities of their perception and evaluation is determined. The higher significance for students of their interaction with teachers is revealed. Difficulties of interaction caused by different socio-role status of the participants of relations, as well as barriers arising in the process of communication are determined. Recommendations on formation of adequate-positive self-concept of students by means of creation of appropriate personality-oriented conditions of interaction are given. The authors conclude that when certifying university teachers, it is necessary to take into account the features of their self-concept, since it affects the content and nature of relationships in the student-teacher system and that is why it largely influences the formation of a positive self-concept of a future specialist.

Key words: **self-concept, teacher-student interaction, optimal relationships, personality-oriented model of relationships**

***А.Н. Тарасова**, канд. филол. наук, ст. преп., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: tarasova.a.n@inbox.ru*
***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*
***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*

УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» СТУДЕНТОВ

В статье показаны особенности взаимодействия преподавателей и студентов, воздействующего на формирование «Я-концепции» будущих специалистов. Определено место взаимодействия «преподаватель – студент» в системе жизненных ценностей акторов взаимодействия и особенности их восприятия и оценки. Выявлена более высокая значимость для студентов их взаимодействия с преподавателями. Определены сложности взаимодействия, причиной которых является различный социально-ролевой статус участников взаимоотношений, а также возникающие в процессе общения барьеры. Даны рекомендации по формированию адекватно-позитивной «Я-концепции» студентов посредством создания соответствующих личностно ориентированных условий взаимодействия. При аттестации преподавателей вуза следует учитывать особенности их «Я-концепции», поскольку она влияет на содержание и характер взаимоотношений в системе «студент – преподаватель» и именно поэтому в значительной степени оказывает влияние на формирование положительной «Я-концепции» будущего специалиста.

Ключевые слова: **Я-концепция, взаимодействие преподаватель-студент, оптимальные взаимоотношения, личностно-ориентированная модель взаимоотношений**

Понимая под «Я-концепцией» целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий образ собственного «Я», являющегося установкой человека по отношению к себе во взаимосвязи когнитивного («Образ-Я»), оценочного («Отношение-Я») и поведенческого («Поступок-Я») компонентов [1], а также принимая во внимание, что «Я-концепция» образуется в процессе жизнедеятельности личности, мы полагаем, что формирование позитивной «Я-концепции» студента как будущего специалиста представляет собой одну из основных задач обучения в высшей школе.

Формирование «Я-концепции» происходит в процессе межличностного взаимодействия. Основой его развития являются оценки человека значимыми другими, которые соответствующим образом определяют самопознание и самооценку человека [2]. С позиции деятельностного подхода рассматривается «деятельность самопознания», результатом которой и является «Я-концепция» [3]. Взаимоотношения в диаде «преподаватель – студент», по нашему мнению, следует рассматривать как процесс, в ходе которого происходит самопознание студента, формирующее его «Я-концепцию». Однако эта ситуация взаимодействия может стать и угрожающей для уже сложившейся «Я-концепции» [4].

Чтобы процесс формирования личности будущего специалиста в условиях вуза был управляемым, необходимо осознавать как особенности самой ситуации взаимоотношений преподавателей и студентов, так и установление механизмов воздействия на «Я-концепцию» студента.

Целью исследования является определение зависимости формирования «Я-концепции» будущего специалиста от особенностей взаимоотношений в диаде «преподаватель – студент».

Задачи исследования: осуществить эмпирическое исследование места взаимоотношений «преподаватель – студент» в системе жизненных ценностей преподавателей и студентов; готовности преподавателей воспринимать и оценивать студента как будущего специалиста; оценки студентами отношения преподава-

телей к ним как к будущим специалистам; потребности в общении студентов и преподавателей друг с другом; сложностей, которые испытывают студенты и преподаватели во взаимоотношениях между собой; связи реактивной тревожности студентов и их оценки преподавателей; на основании результатов проведенного исследования предоставить рекомендации по оптимизации отношений в диаде «преподаватель – студент» в целях формирования позитивной «Я-концепции» будущего специалиста.

Методы исследования: метод опроса – для определения места взаимоотношений «преподаватель – студент» в системе жизненных ценностей преподавателей и студентов; оценки студентами преподавательского отношения к ним в аспекте будущей специальности; взаимной потребности в общении преподавателей и студентов; испытываемых при этом сложностей; метод сопоставления обобщенных черт студентов – для определения готовности преподавателей воспринимать и оценивать студента как будущего специалиста; метод психологической диагностики – для определения уровня реактивной тревожности студентов (методика Спилбергера); «Я-концепции» будущего специалиста (опросник Л. Собчик); методы математической статистики – для определения значимости взаимоотношений «студент – преподаватель»; связи реактивной тревожности студентов и оценки студентами преподавателей.

Теоретическая и практическая значимость исследования состоит в перспективности применения его результатов для практической реализации условий формирования адекватно-позитивной «Я-концепции» у будущих специалистов.

Новизна исследования состоит в комплексном анализе взаимодействия «преподаватель – студент» как фактора формирования «Я-концепции» будущих специалистов.

В первую очередь вызывает интерес место взаимоотношений «преподаватель – студент» в системе их жизненных ценностей. В результате опроса 156 студентов I–IV курсов и 43 преподавателей вуза, которым было предложено дать оценку значимости разных сторон их профессионально-учебной жизни (результативность преподавания/обучения, профессиональный выбор, материальное и методическое оснащение, взаимоотношения с коллегами/одногруппниками и т. п. – всего 15 сторон, полученных в результате предварительного опроса), высчитывался коэффициент регрессии. Он показывает, каков вклад взаимоотношений «студент – преподаватель» в степень удовлетворенности тем, как складывается жизнь респондента в вузе в целом. Этот показатель рассматривался нами как оценка значимости взаимоотношений «студент – преподаватель», количественное выражение которого для отдельных групп респондентов таково (уровень значимости $\alpha = 0,05$): для студентов I курса + 0,07, II – +0,23, III – + 0,48, IV – + 0,37, для преподавателей – + 0,17.

Согласно полученным данным, ценность взаимоотношений «преподаватель – студент» для студентов существенно выше, чем для преподавателей. Лишь у первокурсников этот показатель ниже, что объясняется сложностью адаптационного периода (новые условия проживания, другие требования, новые товарищи, удаленность от родителей и др.).

Устойчивая тенденция роста ценностей взаимоотношений «студент – преподаватель» на следующих курсах свидетельствует, с одной стороны, о трансформации в семантическое пространство «Я» студента конструктов: «Я – будущий специалист», «Я – будущий профессионал», что позволяет ему идентифицировать себя с преподавателем [5], воспринимать его как своего потенциального коллегу.

С другой стороны, проявление обострения противоречий между сложившимся представлением студента о себе с позиции принятия социально-профессиональной роли и неоправданным чаянием на перемену отношения к себе преподавателей можно полагать посягательством на целостность студенческой «Я-концепции». При обучении в вузе этот факт может вызвать повышение тревожности из-за противоречия между «Образом-Я» (когнитивной составляющей «Я-концепции») и реальным поведением других значимых (в нашем случае – преподавателей) [6]. Поэтому и представляют для студента такую ценность отношения с преподавателями, от характера содержания которых зависит либо укрепление позиций своего «Я», либо возможный выбор в критической ситуации внутриличностного конфликта преодоления разногласий в структуре «Я».

В связи с вышесказанным целью следующего исследования стал анализ готовности преподавателей воспринимать и оценивать студента как будущего специалиста с использованием метода сопоставления обобщенных черт студентов I–IV курсов («Кто он?»), которые были даны преподавателями. Контент-анализ суждений позволил выделить и систематизировать те характеристики, которые свидетельствуют о наличии у преподавателей профессионально-ролевых установок (ПРУ) по отношению к студентам. Результаты исследования даны в табл. 1.

Таблица 1

ПРУ преподавателей в отношении студентов I–IV курсов, %

ПРУ	I	II	III	IV
Отсутствуют	84,2	62,4	13,4	6,2
«Будущий специалист»	12,5	19,7	31,1	75,5
«Будущий хороший профессионал»	1,7	30,3	46,5	48,3
«Коллега»	2,3	12,3	34,9	36,7

Примечание: общая сумма не равна 100%, поскольку каждый высказывал несколько суждений

Результаты исследований показывают, что лишь незначительное количество преподавателей видят в первокурснике (12,5%) и во второкурснике (19,7%) «будущего специалиста». Только 34,9% преподавателей указывают на профессионально-ролевую идентификацию себя со студентом III курса («Он – коллега») и 36,7% – IV курса.

Указанные установки по отношению к студентам, как показало дальнейшее исследование, автоматически ведут к соответствующей оценке студентами отношения преподавателей к ним как к будущим специалистам, что должно способствовать трансформации в их «Я-концепции» социально-ролевых установок «Я – будущий специалист». Результаты опроса, которым было охвачено 165 студентов, показаны в табл. 2.

Таблица 2

Оценка студентами отношения преподавателей к ним, как к будущим специалистам, %

Характер оценки	Курс обучения			
	I	II	III	IV
«Да, чувствую»	12,7	6,6	8,8	14,4
«Иногда»	15,8	12,4	21,3	35,5
«Нет, не чувствую»	71,5	81,0	69,9	51,1

Как показано в табл. 2, 70–80% студентов первого–третьего курсов не расценивают отношение преподавателей к себе как будущему специалисту. При этом оценка на II–III курсах значительно ниже, поэтому ее можно объяснить как наличием у первокурсника «эффекта новизны», так и ориентацией его на внешние атрибуты взаимоотношений типа «преподаватель – будущий специалист» (например, преподаватель обращается к нему на «вы», иногда называет его по имени и отчеству, дает возможность выступить перед группой с рефератом-сообщением и т. д.). Интересно, что, отвечая «да», студенты нередко дополняли ответ: «Но только со стороны отдельных преподавателей». Ответ же «иногда» часто дополнялся словами: «Когда это выгодно самому преподавателю». (Например, чтобы студенты не списывали во время самостоятельной работы, отдельные преподаватели нередко подчеркивают: «Я вам доверяю, ведь вижу перед собой своих будущих коллег»).

При этом результаты опроса свидетельствуют, что у студентов существует потребность в отношении к ним преподавателей как к будущим специалистам, а не просто как к студентам. Так, 80–95% студентов как на первом, так и на старших курсах нуждаются и видят важным такое отношение к себе. А студенты III курсов (и особенно IV) считают, что их отношения с преподавателями должны постепенно переходить в плоскость «преподаватель – будущий коллега». По нашему мнению, причина разногласий в оценке студентами и преподавателями характера взаимоотношений между ними в том, что они вкладывают разное содержание в понятие «отношения преподаватель–студент».

Результаты исследования показывают, что у студентов 56,7% всех характеристик идеальных взаимоотношений (против 4,8% у преподавателей) касаются только одного участника взаимоотношений – преподавателя. 29,2% опрошенных студентов считают: чтобы сложились нормальные отношения, преподаватель должен быть тактичным; 13,5% – должен понимать студента, уметь поставить себя на его место; 11,7% – учитывать мнения студента и не навязывать своих взглядов, видеть в лице студента своего коллегу.

В то же время высказывания студентов не ограничиваются лишь пожеланиями в адрес преподавателей. Почти половина из них касается и преподавателей, и самих студентов, которых называют коллегами в будущем, и потому между ними должно быть полное взаимопонимание. При этом 44,6% опрошенных преподавателей также выразили мнение о необходимости взаимоуважения, присутствии такта в отношениях между студентами и преподавателями. Стоит отметить, что 16,5% преподавателей и 17,8% студентов отметили необходимость взаимопомощи, а 33,4% студентов видят идеальные отношения с преподавателями как равноправные и дружеские.

Существенное расхождение мнений студентов и преподавателей наблюдается относительно путей оптимизации взаимоотношений между ними. Если 25,5% преподавателей видят возможность улучшить взаимоотношения, изменив свою позицию, то среди студентов так считают только 10,4%. 23,8% преподавателей убеждены, что именно они должны быть более дружелюбны к студентам, уважать их чувство собственного достоинства.

Следует учитывать, что позиция «обвинителя» свойственна, на наш взгляд, преподавателям и особенно студентам, имеющим низкую самооценку, невысокий уровень самоуважения. [7] Срабатывает при этом своеобразный психологи-

ческий защитный механизм – склонность в пользу собственного «Я», без которого люди с низкой самооценкой более уязвимы для тревоги и депрессии [7]. Отметим, что исследования показали достаточно четкую тенденцию сохранения высокого уровня тревожности студентов на протяжении всего периода обучения в вузе. При этом тревожность рассматриваем как проявление противоречий в «Я-концепции» будущего специалиста [8]. Проблема еще и в том, что почти трети преподавателей присущи негативные тенденции в «Я-концепции». Все это влияет на характер функционирования взаимоотношений «преподаватель – студент» и оценку их участниками этого взаимодействия.

Недооценка преподавателями взаимоотношений «студент – преподаватель» – это то реальное психологическое поле, в котором формируется «Я-концепция» будущего специалиста в условиях учебно-профессиональной деятельности. Учитывая это, кажутся неожиданными результаты исследования потребности в общении студентов и преподавателей друг с другом во внеаудиторное время. 85,6% преподавателей и только 21,0% студентов дали положительный ответ о наличии такой потребности, 39,5% – отрицательный (остальные ответили «иногда»).

Проведенный опрос показал, что преподаватели нуждаются в общении со студентами, однако их желание очень часто не находит отклика у студентов. Если же оно инициируется (прежде всего, преподавателем), то проходит малопродуктивно и не всегда достигает поставленных целей из-за несогласованности интересов участников такого общения. Нормативность общения задается обычно преподавателем, поэтому такое общение представляется студенту как принудительное, при котором, по выражению самих студентов, отсутствует свободное общение. Если же потребность в общении реализует студент, содержание его связывается только с учебной деятельностью. Значительно реже общение по своему содержанию приобретает личностный характер, хотя потребность в нем у студентов есть [9].

Опрос также показал, что преподаватели испытывают интерес и удовольствие от общения со студентами, которые при этом чувствуют себя свободно, раскрываются перед преподавателем.

Причиной разногласий относительно взаимоотношений «преподаватель – студент» в позиции студентов и преподавателей является наличие так называемых «сложностей общения». Так, лишь 38,5% преподавателей осознают наличие этих сложностей. При этом, по мнению большинства преподавателей, виноваты в этом, как правило, студенты. Лишь 14,8% преподавателей считают общение «преподаватель – студент» двусторонним процессом, сложности которого зависят от всех акторов общения.

Опрос студентов продемонстрировал, что только у 6,3% опрошенных отсутствуют сложности общения с преподавателями. При этом 55,2% считают, что причины существующих сложностей связаны с тем, что преподаватели не понимают студентов, навязывают им свое мнение, используют при общении «грубый тон». Причиной 15,6% существующих сложностей названы нерешительность и страх самих студентов, их зависимость от преподавателя. Почти треть возникающих сложностей общения (29,2%), по мнению студентов, зависят от обеих сторон и вызваны взаимным непониманием, отсутствием доверия, взаимопомощи и взаимоподдержки.

Именно преобладание позиции «обвинителя» у студента и преподавателя создает непреодолимый барьер общения между ними. Из-за разницы в социально-ролевых статусах («преподаватель» и «студент»), непонимания значимости (нежелания) оказать помощь студенту в поднятии до статуса «будущий специалист» возникает кризисная ситуация, когда «Образ-Я» студента вступает в противоречие с оценками его «Я» преподавателем [10]. Студенты осознают возможность негативных последствий конфликта с преподавателями и потому стараются избежать общения с ними.

Рассматривая высокий уровень тревожности студентов – один из возможных эмпирических коррелятов противоречий в «Я-концепции», мы поставили задачу проанализировать ситуацию, когда это переживание происходит. Исследованием было охвачено 134 студента III–IV курсов. На первом этапе студенты оценивали педагогов, которые преподавали в них не менее одного года, по анкете «Преподаватель глазами студента». Получены средние оценки гностического, эмоционального и поведенческого компонентов деятельности каждого преподавателя.

На втором этапе по методике Спилбергера [11] было проведено исследование уровня реактивной тревожности (РТ) студентов за 5 мин. до начала занятий. Для оценки связи между уровнем РТ студентов и средней оценкой преподавателя высчитывался коэффициент корреляции Пирсона. Была обнаружена наиболее тесная связь ($r = -0,722$ при $\alpha = 0,05$) среднего показателя уровня РТ студентов со средней оценкой поведенческого компонента деятельности преподавателя, затем с аффективной ($r = -0,514$ при $\alpha = 0,05$). Наименее тесная связь с когнитивным компонентом ($r = -0,351$ при $\alpha = 0,05$) значимой зависимости между показателем РТ студентов и стажем работы преподавателя не обнаружена ($r = + 0,212$ при $\alpha = 0,05$).

При этом наблюдается обратная зависимость: высшую РТ студенты проявляют перед занятиями преподавателей, которых низко оценивают по поведенческому и аффективному компонентам деятельности, по сравнению с оценкой когнитивного компонента такой зависимости не наблюдается. Неблагоприятные отношения, обусловливающие низкую оценку преподавателя, могут являться источником дополнительной тревожности студента, что порождает нежелательные изменения в его «Я-концепции». Поэтому личностно формирующей, на наш взгляд, является только система межличностных взаимоотношений с преподавателями, которые высоко оцениваются студентами.

Реализуя элементы психосемантического подхода для исследования «Я-концепции» будущего специалиста как заданные конструкты, мы взяли набор достаточно простых характеристик-эпитетов (в общей сложности 128) из опросника Л. Собчик «Диагностика межличностных взаимоотношений» [11]. В качестве объектов анализа были взяты: «Я – студент-реальный», «Я – студент-идеальный», «Он – преподаватель-положительный», «Он – преподаватель-отрицательный». Анализу подлежали только «востребованные» конструкты, то есть те, которые использовались для характеристики «Я» или преподавателя.

Если рассматривать когнитивную сложность семантического пространства (количество конструктов, используемое для характеристики объектов), то она самая высокая при характеристике «Я-реальное» (в среднем по 47 характеристик), несколько меньше при характеристике «Я-идеальное» (41 характеристика) и «Он – преподаватель-положительный» (39 характеристик) и самая низкая при характеристике «Он – преподаватель-отрицательный» (25 характеристик).

Анализ позволил выделить характеристики преподавателя (на уровне значимости 0,5, то есть их указали более 50% студентов), которые могут обусловливать негативное отношение к нему студентов: «способность проявлять недоверие» – 0,66, «озлобленный» – 0,52, «часто прибегает к помощи других» – 0,54. Концепция «Он – преподаватель-положительный» разнообразнее: «благородный» – 0,83, «пользуется у других уважением» – 0,62, «способен быть критическим к себе» – 0,66, «доброжелательный» – 0,62, «строгий, но справедливый» – 0,54, «умеет нравиться», «всегда вежливый в поведении» – 0,52.

Анализ выделенных элементов по векторам доминирования (V) и доброжелательности (G), определяемый на основе функциональной взаимосвязи между количественными показателями восьми октантов психограммы [11], показывает, что в характеристиках как «отрицательного», так и «положительного» преподавателя студенты выделяют высокий уровень доминирования (фактор V, соответственно, равен +5,52 и +7,70), в характеристике «Я-идеальное» (+7,32) в отличие от «Я-реальное» (+2,47). В то же время фактор значительно выше в концепции «Он – преподаватель-положительный» (+4,75), чем у «Он – преподаватель-отрицательный» (-1,32). Этот фактор желателен и для «Я – студент-идеальный» (+6,38). Итак, если одним из проявлений доминирования взять требовательность, не отвергая доброжелательности – уважения другого человека, то можно предположить, что студенты воспринимают как по отношению к себе, так и значимому преподавателю принцип «максимум требовательности при максимуме уважения».

Сопоставление конструктов выделенных элементов показывает, что концепция «Я – студент-реальный» больше идентична с концепцией «Он – преподаватель-положительный», чем с «Он – преподаватель-отрицательный».

Таким образом, «Я-концепция» студента-будущего специалиста может быть представлена и как результат, и как условие его взаимодействия с преподавателями. Перспективной здесь может быть как оперативная диагностика взаимоотношений студентов и преподавателей с целью своевременной их корректировки, применение специальных социально-психологических приемов активизации социальной перцепции преподавателей и студентов (например, использование активных интеракционных методик), так и разработка новых критериев профессионального мастерства преподавателей [12].

Чтобы у будущих специалистов формировалась положительная «Я-концепция», нужно, чтобы внутренние установки – 1) эмпатия, 2) безусловное положительное отношение к студенту, 3) искренность и неподдельность в общении с ним – проявлялись у каждого преподавателя вуза к каждому студенту. Элементы «Я-концепции» («Я – структура») – это психические модели, с помощью которых мы организовываем нашу жизнь [3]. Поэтому неучтение особенностей «Я-концепции» в ходе организации процесса обучения может одновременно привести к нежелательным изменениям в структуре личности студента (например, в профессиональной направленности), а также к недостаткам профессиональной подготовки. Указанные изменения особо актуальны в возрастном периоде студенчества, в котором формируются как самоопределение личности, так и устойчивый «Образ-Я».

На формирование «Я-концепции» студентов на когнитивном уровне основное воздействие оказывает психологический механизм, зависящий от существующей ситуации социального развития и включающий сравнение себя с другими при исполнении определенных социальных ролей, интериоризацию оценочных отношений одногруппников и преподавателей, а также самоатрибуцию как компенсаторную функцию, вызванную противоречиями в «Образе-Я» [8]. Данный психологический механизм можно рассматривать и как результат, и как условие осуществления взаимодействия «преподаватель – студент». Следовательно, можно предположить, что оптимизация межличностных отношений «преподаватель – студент» окажет эффективное позитивное влияние на формирование «Я-концепции» будущего специалиста. Под «оптимизацией» понимаем личностно ориентированное взаимодействие «преподаватель – студент», которое:

– обеспечивает психологические условия самореализации студента как будущего специалиста;

– создает эмоционально-психологический климат, способствующий возникновению чувства психологической защищенности, снятию чрезмерного волнения в ситуации испытания (например, на экзамене), снижению уровня реактивной тревожности студентов (в частности, в ситуации их взаимодействия с преподавателями);

– способствует адекватной взаимооценке преподавателя и студента и т. п.

Оптимизация взаимодействия также предполагает взаимный обмен студентов и преподавателей рядом профессионально-ролевых функций, таких как диалогическое общение, совместное целеполагание, взаимооценка, создание ситуаций свободного выбора, поиск и представление учебного материала), что поспособствует возникновению в «Я-концепции» студента профессионально-ролевых установок «Я – будущий специалист», «Я – профессионал» и т. д.

Бесспорно, самочувствие студента определяется общей психологической атмосферой, создаваемой всем педагогическим окружением. Характер и изменение взаимоотношений с окружающими людьми являются движущей силой развития самосознания, поэтому отношения в диаде «студент – преподаватель» выполняют значимую функцию в процессе формирования «Я-концепции» будущего специалиста. Механизмом этого влияния является «проекция социальных отношений внутрь личности» (Л. Выготский), важную роль в которых играют взаимооценки педагогов и студентов их взаимоотношений между собой. Это обстоятельство требует, чтобы взаимоотношения «преподаватель – студент» в вузе были осознанно управляемыми, нормативность их целиком должна задаваться педагогической целесообразностью. Учитывая это, одним из направлений организационно-методической работы в вузе должно быть стимулирование активности педагогов для оптимизации их взаимоотношений со студентами. Поэтому следует поэтапно проводить с преподавателями целенаправленную подготовительную консультационную работу. Отношения между преподавателями и студентами разворачиваются прежде всего в учебно-профессиональной деятельности, поэтому одним из способов внедрения личностно ориентированной модели взаимодействия может стать механизм взаимообмена социально-ролевыми функциями в диаде «преподаватель – студент», реализация которого предоставит каждому студенту возможность максимально полной самореализации в будущей профессии.

Формирование адекватно-позитивной «Я-концепции» у будущего специалиста следует рассматривать в контексте общих психолого-педагогических условий обучения студентов в вузе. Позитивное влияние на «Я-концепцию» студентов может осуществляться посредством оптимизации их отношений с преподавателями благодаря реализации личностно ориентированной модели взаимодействия между ними. Это прежде всего означает:

1) самоценность личности, ее суверенности в восприятии и оценке студентом и преподавателем друг друга; взаимоуважение и взаимоответственность;

2) сотрудничество, сотворчество, диалог как форма учебно-информационного взаимодействия;

3) взаимообмен некоторыми социально-ролевыми функциями, самоактуализация и профессиональное самоутверждение;

4) сближение статусно-ролевых позиций, профессиональная взаимоидентификация.

Система работы по формированию позитивной «Я-концепции» будущего специалиста может предусматривать:

а) психокоррекцию установок преподавателей по отношению к студентам как к будущим специалистам в ходе психолого-педагогических семинаров и практикумов; диагностику взаимоотношений «преподаватель – студент» и последующий анализ выявленных проблем на индивидуальных консультациях; диагностика «Я-концепции» преподавателей в целях предоставления им коррекционной поддержки;

б) создание психолого-педагогических условий для введения в структуру «Я-концепции» студентов профессионально-ролевых установок: внедрение инновационных форм организации и активных методов обучения с целью взаимообмена социально-ролевыми функциями; психологическая эмоционально-оценочная поддержка студентов во время обучения; диагностика возможных изменений в «Я-концепции» студента с оперативным внедрением коррекционных мероприятий.

Процесс подготовки будущего специалиста нуждается в основательном психологическом обеспечении. Одной из функций психологической службы учебного заведения должна быть оперативная диагностика процесса личностного становления студента как будущего специалиста, обеспечение благоприятных условий для облегчения его профессиональной личностно-психологической адаптации.

При аттестации преподавателей вуза следует учитывать особенности их «Я-концепции», поскольку она влияет на содержание и характер взаимоотношений в системе «студент-преподаватель» и именно поэтому в значительной степени оказывает влияние на формирование положительной «Я-концепции» будущего специалиста.

Библиографический список

1. Джанерьян С.Т. Системный подход к изучению профессиональной Я-концепции. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2005; № 4: 162–169.
2. Иващенко А.В., Агапов В.С., Барышникова И.В. Проблемы Я-концепции личности в отечественной психологии. *Мир психологии*. 2002; № 2 (30): 17–29.
3. Лысуенко С.А., Морозова С.А. Профессиональная Я-концепция личности как фактор, способствующий успешности и инновационности образовательной деятельности. *Психология инновационного профессионально-образовательного пространства человека*. Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2011: 156–161.
4. Канюков Д.Н. Структура образа профессии и динамика изменения студентов-психологов в процессе обучения. *Вестник Самарской гуманитарной академии*. Серия Психология. 2011; № 1: 104–111.
5. Янченко И.В. Положительная профессиональная Я-концепция как фактор успеха в будущей карьере выпускника вуза. *Проблемы и перспективы развития образования*. Пермь: Меркурий, 2013: 129–132.
6. Хабарова Т.С. Я-концепция как основа становления субъектности при формировании позиции будущей профессиональной деятельности студентов медицинского вуза. *Вестник Челябинского государственного университета*. 2014; № 4 (333): 143–149.
7. Орлова Г.В. *Развитие учебно-профессиональной Я-концепции студента*. Воронеж, 2012.
8. Абдурасулов Т.Д. Я-концепция как фактор профессионального самоопределения студентов-психологов. *Человек и образование*. 2011; № 3 (28): 155–160.
9. Abdullayev I.S., Akhmetshin E.M., Nayanov E.E., Otcheskiy I., Lyubanenko A. Possibilities of using online network communities in the educational process to develop professional skills in students. *Revista Conrado*. 2024; Vol. 20, № 98: 395–401.
10. Салтыкова О.А. Роль Я-концепции в профессиональном становлении специалиста по связям с общественностью и рекламы. *Вестник университета*. 2015; № 3: 290–294.
11. Нагибина Н.Л. *Психология типов. Системный подход. Психодиагностические методики*. Москва: Институт молодежи, 2020; Ч. 1.
12. Akhmetshin E.M., Tikhonova A.N., Bochkareva T.N. Analysis and classification of digital educational resources used in the work of a proactive teacher. *2019 12th International Conference on Developments in eSystems Engineering (DeSE)*. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2019: 199–204.

References

1. Dzhaner'yan S.T. Sistemnyj podhod k izucheniyu professional'noj Ya-koncepcii. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2005; № 4: 162-169.
2. Ivaschenko A.V., Agapov V.S., Baryshnikova I.V. Problemy Ya-koncepcii lichnosti v otechestvennoj psihologii. *Mir psihologii*. 2002; № 2 (30): 17-29.
3. Lysuenko S.A., Morozova S.A. Professional'naya Ya-koncepciya lichnosti kak faktor, sposobstvuyuschij uspeshnosti i innovacionnosti obrazovatel'noj deyatel'nosti. *Psihologiya innovacionnogo professional'no-obrazovatel'nogo prostranstva cheloveka*. Ekaterinburg: Izdatel'stvo RGPPU, 2011: 156-161.
4. Kanyukov D.N. Struktura obraza professii i dinamika izmeneniya studentov-psihologov v processe obucheniya. *Vestnik Samarskoj gumanitarnoj akademii*. Seriya Psihologiya. 2011; № 1: 104-111.
5. Yanchenko I.V. Polozhitel'naya professional'naya Ya-koncepciya kak faktor uspeha v buduschej kar'ere vypusknika vuza. *Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya*. Perm': Merkurij, 2013: 129-132.
6. Habarova T.S. Ya-koncepciya kak osnova stanovleniya sub`ektnosti pri formirovanii pozicii buduschej professional'noj deyatel'nosti studentov medicinskogo vuza. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 4 (333): 143-149.
7. Orlova G.V. *Razvitie uchebno-professional'noj Ya-koncepcii studenta*. Voronezh, 2012.
8. Abdurasulov T.D. Ya-koncepciya kak faktor professional'nogo samoopredeleniya studentov-psihologov. *Chelovek i obrazovanie*. 2011; № 3 (28): 155-160.
9. Abdullayev I.S., Akhmetshin E.M., Nayanov E.E., Otcheskiy I., Lyubanenko A. Possibilities of using online network communities in the educational process to develop professional skills in students. *Revista Conrado*. 2024; Vol. 20, № 98: 395-401.
10. Saltykova O.A. Rol' Ya-koncepcii v professional'nom stanovlenii specialista po svyazyam s obschestvennost'yu i reklamy. *Vestnik universiteta*. 2015; № 3: 290-294.
11. Nagibina N.L. *Psihologiya tipov. Sistemnyj podhod. Psihodiagnosticheskie metodiki*. Moskva: Institut molodezhi, 2020; Ch. 1.
12. Akhmetshin E.M., Tikhonova A.N., Bochkareva T.N. Analysis and classification of digital educational resources used in the work of a proactive teacher. *2019 12th International Conference on Developments in eSystems Engineering (DeSE)*. New York: Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc., 2019: 199-204.

Статья поступила в редакцию 04.09.24

УДК 316.344.3 + 316.344.8 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-323-325

***Toropova A.A.**, Cand. of Sciences (Sociology), Acting Head of Department of Languages of Central and South-Eastern Europe, MGIMO, Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: atoropova@yandex.ru*

ACTUALIZATION OF THE PROCESS OF FORMING A STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRANSFORMATION PROCESSES. The author analyzes patterns and conditions to form and develop a student's linguistic personality within the framework of global transformation processes. The process of forming a student's linguistic personality is a complex procedure associated with many factors, including individual characteristics of the perception of the material, the specificity of a particular educational environment and, of course, the cultural context. Considering a student of a foreign language as a subject of global communication processes, possessing a body of knowledge, pre-professional skills and abilities to perform effective speech activity, the author raises a question of the presence, in addition to the primary and secondary linguistic personality, also of a meta-multicultural personality as the top of the competence chain in the learning process. This concept is revealed in the context of requests and needs of modern employers interested in highly effective employees who help achieve strategic goals and objectives of the company.

Key words: **linguistic personality, secondary linguistic personality, foreign linguistic culture, multicultural linguistic personality, metapolycultural linguistic personality, global transformation processes, intercultural communication, universal skills**

***А.А. Торопова**, канд. соц. наук, и.о. зав. каф. языков стран Центральной и Юго-Восточной Европы, МГИМО МИД РФ, г. Москва, E-mail: toropova_a_a@my.mgimo.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ

Автор анализирует закономерности и условия становления и развития языковой личности студента в рамках глобальных трансформационных процессов. Процесс формирования языковой личности студента – это сложная процедура, связанная с множеством факторов, включающая учёт индивидуальных особенностей восприятия материала, специфичность конкретной образовательной среды и, конечно, культурный контекст. Рассматривая изучающего иностранный язык как субъект глобальных коммуникационных процессов, обладающего совокупностью знаний, предпрофессиональных навыков и умений для совершения эффективной речевой деятельности, автор ставит вопрос о наличии, помимо первичной и вторичной языковой личности, еще и метаполикультурной личности как вершины компетентностной цепочки в процессе обучения. Это понятие раскрывается в контексте запросов и потребностей современных работодателей, заинтересованных в высокоэффективных сотрудниках, помогающих достигать стратегических целей и задач компании.

Ключевые слова: **языковая личность, вторичная языковая личность, инофонная лингвокультура, поликультурная языковая личность, метаполикультурная языковая личность, глобальные трансформационные процессы, межкультурная коммуникация, универсальные навыки**

Актуальность данного исследования обусловлена непрерывным развитием и изменением условий становления и существования языковой личности студента, в том числе в будущей профессиональной среде. Термин «языковая личность» считается основным системообразующим филологическим и лингвокультурологическим понятием. В структуру (первичной) языковой личности включают мировоззрение (система ценностей и смыслов), культурологический аспект (уровень понимания культуры), личностный компонент (индивидуальные особенности, которые имеет каждый человек) [1, с. 156; 2, с. 26].

Классическими теориями, освещающими данную тему, являются теория языковой личности, сформировавшаяся в условиях развития антропологической лингвистики, и теория вторичной языковой личности, обращавшаяся в лингводидактических исследования к достижениям когнитивной лингвистики [3, с. 46].

Языковая личность с ее когнитивными способностями, коммуникативными потребностями и речевой деятельностью представляет настолько сложное, многогранное явление, требующее непрерывного глубокого анализа и всестороннего наблюдения, что высказывания о полной разработанности и изученности данной научной проблемы представляются преждевременными. Отечественная наука продолжает исследования в этом направлении. В настоящее время теория языковой личности разрабатывается с точки зрения различных подходов, с помощью разнообразных методов исследования, путем рассмотрения отдельных аспектов проблемы, на основе выбора разных объектов для наблюдения [4, с. 1514].

Полагаем значимым на данном этапе рассуждений обозначить теоретический фрейм разработанности данной темы, однако без подробного описания каждой упоминаемой категории, а сфокусировавшись, взяв важное из уже предложенной теории для раскрытия заявленной проблемы, в контексте анализа процесса актуализации.

Целью данного исследования является актуализация определения концепции «языковая личность» студента в условиях глобальных трансформационных процессов, а также обзор традиционных, хорошо исследованных наукой лингводидактических признаков наличия таковой личности и определение новых в контексте диалектики высоких скоростей жизни. В какой мере новые условия позволяют сохранить существующие признаки, компетенции и функции? По какой траектории возможна реализация процесса актуализации формирования поликультурной идентичности языковой личности студента с тем, чтобы соотнести приобретаемые в процессе обучения компетенции с реалиями современной жизни? Попробуем ответить на эти вопросы в процессе исследования, определив задачи, которые необходимо решить в ходе рассуждений:

– определить значимый для исследования смысловой периметр термина «языковая личность»;
– перечислить существующие подходы к изучению языковой личности;
– определить структуру языковой личности;
– проанализировать специфику первичной и вторичной языковой личности;
– дать определение и обосновать условия развития и поликультурной языковой личности;
– обосновать возможность развития у студентов метаполикультурной языковой личности на базе развития трех предшествующих этапов формирования языковой личности (первичная, вторичная и поликультурная), а также описать ее контентные характеристики.

Научная новизна исследования заключается в попытке комплексной актуализации процесса формирования языковой личности студента в условиях динамично развивающихся трансформационных процессов эры больших скоростей, а также предположении и обосновании существования метаполикультурной языковой личности обучающихся высшей школы.

Теоретическая значимость исследования воплощена в очерчивании набора компетенций, которые, по мнению автора, наполняют понятие той или иной языковой личности, включая введенную на страницах исследования метаполикультурную личность.

Практическая значимость исследования заключается в описании того, как те или иные компетенции могут работать на практике в условиях глобальных трансформационных процессов.

У истоков выявления и исследований языковой личности стало понимание её в качестве конкретного носителя языка, способного понимать, воспроизводить и создавать тексты, это личность, охарактеризованная на основе анализа произведенных ею текстов с точки зрения использования в них системных средств языка для отражения видения ею окружающей действительности. Базисом для характеристики языковой личности принято считать ее трехуровневую структуру, предложенную Ю.Н. Карауловым, в соответствии с которой выделяются вербально-семантический, лингвокогнитивный и прагматический (мотивационный) уровни [4, с. 1515]. Таким образом, двигаясь по цепочке от одного уровня к другому, языковая личность развивается и приобретает свою идентичность, позволяющую ей при наличии соответствующей мотивационной составляющей заявить свои потребности и стремления, в том числе для изучения нового иностранного языка, посредством чего начнет формироваться «вторичная языковая личность», о чем мы скажем ниже.

Среди подходов к изучению языковой личности (психолингвистический, социолингвистический и лингвокультурологический) наибольшее распространение получил лингвокультурологический, что связано со становлением одноименного направления в лингвистике (лингвокультурология). Как объект лингвокультурологии, «языковая личность существует в пространстве культуры, отраженной в языке, в формах общественного сознания на разных уровнях (научном, бытовом и пр.), в поведенческих стереотипах и нормах, в предметах материальной культуры» [4, с. 1515], что, таким образом, позволяет сформировать комплексное представление о реалиях страны/региона изучаемого языка, безэквивалентной лексике, национально-специфическом фоне, национально маркированных словах, ценной страноведческой и фоновой лексике.

Концепт «вторичная языковая личность», введенный в отечественную методику И.И. Халеевой и означающий в широком контексте языковую личность, формирование которой происходит в процессе обучения иностранному языку,

имеет, однако, специфическую трактовку при более узком рассмотрении в теории и методике обучения иностранным языкам.

Современная интерпретация концепта «вторичная языковая личность» базируется на приобщении через иностранный язык не только к вторичной языковой системе инофонной лингвокультуры, но и концептуальной картине мира, в рамках которой происходит становление национального характера и национального менталитета носителя языка. По словам Л.П. Халяпиной, формирование востребованной языковой личности не может ограничиться формированием лишь отдельных способностей, знаний или умений. Необходим комплекс компетенций, который обеспечивал бы прагматический аспект коммуникации [5, с. 230–236].

О каких компетенциях прежде всего идет речь? Это полилингвистическая компетенция (предполагает либо владение английским языком как языком поликультурной (глобальной) коммуникации, либо (что более предпочтительно) владение несколькими иностранными языками) и позволяет студентам более глубоко исследовать признаки концептов и понимать специфику концептуальной системы представителей той или иной культуры, также проводить качественный сравнительный контент-анализ концептосфер на разных языках) и коммуникационно-технологическая компетенция (владение коммуникационными технологиями) [5, с. 230–236]. Межкультурная стратегия, использующая идею изучения языка для развития профессионализма, обеспечивает и актуализирует сразу несколько социально-психологических навыков человека: навык эффективного знакомства, навык точной передачи информации, умение довести любую коммуникацию до желаемого результата, навык управления конфликтными ситуациями, навык утверждения и обоснования своей точки зрения, навык оперирования профессиональной терминологией, навык применения идиом, поговорок и устойчивых выражений, навык грамотного завершения и выхода из коммуникации.

Таким образом, стратегическая задача обучения иностранному языку в данном контексте заключается в развитии у обучаемого свойств эффективной «вторичной языковой личности», позволяющих ему быть высококлассным профессионалом в межкультурной коммуникации [5, с. 230–236].

Привить на практике заявленные компетенции – значит не только развить у обучаемого умения пользоваться соответствующей иноязычной «техникой», но и «вооружить» его колоссальной внеязыковой информацией, необходимой для адекватного общения и взаимопонимания на межкультурном уровне.

Первичную среду формирования языковой личности студента во многом организует педагог. Педагогическое пространство определяется как культурная среда, которая состоит из множества элементов: культуры речи, поведения, особенностей родного и изучаемого языков, функционирующих как подсистемы педагогического процесса профессионального становления обучающихся, а также, что во многом определяет поведение будущей языковой личности, – невербальные сигналы наставнического характера со стороны педагога, выражающиеся в транслировании тех или иных ценностей, умении легко преподать сложные смыслы, навыке уважительного отношения к оппоненту независимо от его профессионального статуса и возраста, навыке корректного и выдержанного общения, навыке ненавязчивого убеждения, умении ловко оперировать профессиональной терминологией и достойно выходить из затруднительных ситуаций, навыке управления конфликтом и выхода из него, опираясь на этические принципы и аксиологические ценности.

В рамках описанных выше компетенций и навыков, которые вторичная языковая личность приобретает в рамках образовательного процесса в высшей школе во многом за счет вербальных и невербальных сигналов со стороны педагога, целесообразно говорить о формировании «поликультурной языковой личности», иными словами, профессионала-универсала, владеющего концептосферами собственной и других культур и способного на основе анализа языковых средств и речевого поведения определять содержание концептов, которыми оперирует партнер по коммуникации. Такой тип языковой личности настроен на продуктивное участие в ситуации поликультурной коммуникации.

Предполагается, что обучающийся, развивший в себе в процессе обучения поликультурную языковую личность, должен знать и применять на практике терминологию и понятийный аппарат философии, социологии и других смежных дисциплин на русском и иностранном языках, понимать основные вехи исторического развития региона, владеть основами теории межкультурной коммуникации; уметь применять термины и категории философской, социологической и других наук в поликультурной среде (в том числе знать их международные терминологические эквиваленты), применять навыки межкультурной коммуникации в условиях воспроизведения подготовленной и неподготовленной речи, понимать основные этапы и условия формирования социокультурных традиций страны/региона изучаемого языка, основные характеристики различных социальных групп и этносов (при наличии в данной стране/регионе), оперировать как основными общечеловеческими этическими и философскими понятиями, так и специфическими (при наличии) для данной страны/региона, выявлять закономерности, знать этапы и хронологические периоды исторического процесса, а также социально-исторические, этические и философские контексты межкультурной коммуникации; владеть навыками междисциплинарного ориентирования за счет структурно-выверенных и методически-закрепленных фоновых знаний, профессиональной терминологией и соответствующим понятийным аппаратом, практическими приемами применения основ теории межкультурной коммуникации, навыками эффективного управления межкультурной коммуникацией в поликультурной среде, навыками спонтанной речи на обще- или локально известные (для конкретной страны или региона) темы в рамках межкультурной компетенции; уметь адекватно применять данные специальные знания в условиях межкультурной коммуникации, уметь переводить соответствующие узкоориентированные тексты, опираясь на знание терминологического аппарата на иностранном языке, применять общие и специальные знания для анализа истории и современной ситуации в стране/регионе изучаемого языка, ориентироваться в общемировой истории, анализировать процессы и явления, происходившие в обществе страны изучаемого языка, выявлять причинно-следственные связи и адекватно трактовать значение исторических событий, оценивать роль личности в истории, анализировать культурные традиции разных эпох и этнических общностей, понимать специфику межкультурных контактов в исторических, этнических и философских контекстах, культурно-антропологические основы межкультурной коммуникации сквозь призму знания изучаемого языка, особенности, основные характеристики и историческую обусловленность межкультурного разнообразия общества, адекватно воспринимать специфику межкультурного разнообразия с соблюдением этических и межкультурных норм и учетом социально-исторического контекста, а также владеть навыками аналитической работы с информацией и оперативного ориентирования в условиях полидисциплинарного подхода, навыками самостоятельной работы с рекомендуемыми источниками и литературой, навыками анализа отдельных событий истории страны/региона изучаемого языка в контексте общемировой истории, навыками межкультурного взаимодействия, умением ориентироваться в этических и социальных коннотациях феноменов культуры, владеть навыками межкультурного взаимодействия на основе анализа философских и исторических фактов, навыками оценки явлений культуры и социальных конфликтов в межкультурной коммуникации, а также навыками обработки информации, определения рамок работы с нужной информацией и выстраивания межличностного общения в контексте выработки профессионального умения коммуницировать комплексно (как этически выверено, поверхностно, в формате small-talk, так и на более глубокие и значимые темы).

Представленную палитру навыков и умений невозможно переоценить, поскольку в период трансформационных процессов [6, с. 57–69], когда происходит переход от модели навыков налаженного порядка к модели полинастроенности, способной эффективно функционировать в условиях нарастающей многозадачности, этот перечень может только расширяться.

Проанализируем, каким образом глобальные трансформационные процессы сказываются на языковой личности.

Под глобальными трансформационными процессами (ГТП) мы понимаем, прежде всего, социальную трансформацию, обусловленную внешними факторами и внутренней необходимостью [6, с. 57–69]. Если экстраполировать классическое понимание ГТП на образовательную сферу, то очевидным становится факт понятийно-технологического скачка со ставкой, прежде всего, на воспитание профессионала-универсала, способного управлять глобальным сложнотехнологичным процессом с опорой на эндоориентированный, постоянно совершенствующийся за счет приобретенных компетенций навык выявления новых векторов в развитии окружающей профессиональной среды и умением путем быстрого переключения между разными концептосферами сонастраиваться и саморазвиваться на протяжении всей жизни. Таким образом, компетенция в условиях глобальных трансформационных процессов утрачивает функцию цели и становится средством, развивающим, в свою очередь, внутренние когнитивно-аналитические механизмы языковой личности.

Таким образом, «судьба» языковой личности изучающего иностранный язык сегодня уже во многом предопределена. И это объясняется нашим сегодняшним существованием в поле высоких скоростей социокультурных трансформаций кинематического общества, когда, с одной стороны, процессы ускорения хорошо вписываются в идею сжатия исторического времени, увеличения его темпа и, с другой – совпадают с так называемым критическим переходом (радикальным усилением роли технологий в социальных процессах) [7, с. 80–88]. Таким образом, позволим себе предположить, что языковая личность сегодня представляет собой уже *метаполикультурную личность*, навыки которой являются универсальными и взаимодополняющими. Такая личность быстро ориентируется и переключается в междисциплинарном поле, умеет автономно находить недостающую информацию в широком спектре источников и развиваться многопланово, повышать свою квалификацию в новых областях знания с опорой на уже имеющиеся, фиксировать и обновлять устаревающую информацию, адекватно оценивать свои возможности и профессиональные способности в высококонкурентной среде в контексте пространственно-временного континуума обучения на протяжении всей жизни. Очевидно, что образовательная среда такой личности должна быть тщательно отфильтрована соответствующей рабочей программой дисциплины, где с точностью часового механизма классические подходы и методы обучения взаимодействуют с ультрасовременными, в том числе авторскими, зачастую апробирующимися непосредственно в учебной аудитории, целью которых является опережать заданную среднюю скорость обучения, предлагая зачастую нестандартные инновационные решения. Такая метаполикультурная личность, обладающая критическим мышлением и высокоточным аналитическим видением, может представлять, в свою очередь, большой интерес для работодателя. Поскольку только лишь обладающий метаполикультурной языковой личностью универсальный профессионал-коммуникант способен ориентироваться

и управлять коммуникацией в заданных условиях. Проведем сравнительный контент-анализ «портфеля» языковой личности раньше и сейчас. Сначала рассмотрим, на что именно опиралась образовательная модель раньше в контексте развития у обучающего вторичной языковой личности. Как правило, это:

– владение двумя основными языковыми компетенциями (полилингвистическая и коммуникационно-технологическая);
– знание нескольких иностранных языков;
– изучение массивов текста в печатных источниках;
– сопровождение делегаций в качестве переводчика;
– переводы объемных текстов;
– высокая доля письменной работы дома;
– высокая доля работы на доске в аудитории;
– разработка студентами индивидуальных письменных материалов для повторения и отработки (карточки со словами, таблицы и др.);

Конечно, это не полный перечень, а только основной контур образовательной модели обучения иностранному языку прежнего типа. Сегодня же, когда речь идёт о существовании поликультурной и метаполикультурной языковой личности, предполагается развитие у обучающихся следующих умений, многие из которых, безусловно, дополняют ранее существующие:

– усиление научной вовлеченности студентов (организация круглых столов, научных семинаров и конференций с возможностью выступить на изучаемом языке с курирующей ролью педагога);
– создание презентаций, электронных тематических словарей, банка электронных упражнений и баз данных (электронная библиотека узкопрофильных материалов, ведение и обновление базы проверенных источников на языке и пр.);
– усиление роли и возможностей внеаудиторной работы (создание научных и тематических клубов, театральных трупп, музыкальных коллективов, электронных экскурсионно-познавательных проектов на языке, посещение виртуальных экскурсий, моделирование различных профессиональных ситуаций общения и ведение подкастов, открытие тематических интернет-каналов и пабликов);
– разработка электронных интерактивных учебных пособий по разным аспектам;
– увеличение доли онлайн-тематических мероприятий;
– усиление эмпатийной составляющей в процессе обучения;
– использование и ведение различных (в том числе мобильных) приложений для работы с языком (прежде всего, для запоминания слов);
– создание и архивирование электронных квестов, игр, карточек;
– интегрированное языковое образование (коллаборация между языковыми секциями, кафедрами, проведение совместных тематических мероприятий);
– усиление практики полилога (проведение дебатов, реализации тематических проектов на языке с привлечением, в том числе, возможностей искусственного интеллекта);
– практика применения CLIL-технологии (предметно-языкового интегрированного обучения) в языковом образовании;
– переосмысление традиционной языковой картины мира в формате доказательных проектов на языке;
– изменение типа коммуникации (в том числе анализ семантики информационных сообщений);
– отслеживание и фиксация изменений в языке путем изучения публикаций современных ученых-филологов с последующим обсуждением отмеченных лексем и высказанных точек зрения;
– развитие навыка эффективной работы в условиях многозадачности;
– развитие навыка анализа и выделения первостепенной и второстепенной информации в быстроменяющемся контенте информационного потока;
– усиление роли и увеличение доли изучения восточных языков;
– умение аккумулировать, анализировать и интегрировать в устно-письменную речь данные, собранные в разных цифровых источниках;
– умения определять и пользоваться достоверными источниками информации, прежде всего в пространстве сети Интернет;
– развитие критического мышления.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, можно с уверенностью утверждать, что сегодняшний мир, подверженный глобальным трансформационным процессам, производит новый тип языковой личности. Обладающий ею профессионал является универсальным специалистом, способным активно саморазвиваться не только по заданной заявленной специализацией траектории, но и работать в рамках междисциплинарности и многозадачности. Такой специалист, осуществляя свою деятельность в поле больших скоростей и постоянно преобразующихся профессиональных фреймов, способен быстро перенастраиваться, что позволяет ему достичь экспертного уровня в достаточно сжатые, намного более узковременные сроки по сравнению с прошлым. Мы убеждены, что такой *универсальный* работник, осуществляя свою профессиональную деятельность на высоких скоростях поиска, получения и воспроизводства информации, избегает поверхностности, поскольку, для него, обладающего развитым критически и аналитически продвинутым суждением и видением окружающей его трудовой среды, гораздо более энергозатратно переделывание, нежели качественное делание. Если предположить, что КПД профессионала, обладающего метаполикультурной личностью в условиях глобальных трансформационных процессов, можно выразить формулой, то она могла бы выглядеть следующим образом:

КПД метаполикультурной личности = (полезные навыки вторичной языковой личности + общие имеющиеся навыки языковой личности) ÷ затраченное на выполнение работы время.

Библиографический список

1. Vorozhbitova A.A., Issina G.I. “Linguistic and rhetorical picture of the world” of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational space. *European Researcher*. 2014; № 1-2: 156–162.
2. Павловская О.Е., Сахно О.С. Формирование языковой личности студента в условиях мультикультурализма и полилингвальности. *Actual issues of modern philology and journalism*. 2022; № 3 (46): 25–31.
3. Халяпина Л.П. *Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам*. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Санкт-Петербург, 2006: 46.
4. Салимова Л.М. Теория языковой личности: современное состояние и перспективы исследования. *Вестник Башкирского университета*. 2012; Т. 17, № 3 (I): 1514–1517.
5. Халяпина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества. *Вестник ТГУ Гуманитарные науки. Педагогика и психология.* 2009; Выпуск 10 (78): 230–236.
6. Соколова Г.Н. Трансформационные процессы как предмет социологического анализа. *Социология.* 2009; № 3: 57–69.
7. Дёмин А.Н., Дёмина И.В. Проблема адаптации человека к скорости социальных процессов. *Человеческий капитал*. 2020; № 10 (142): 80–88.

References

1. Vorozhbitova A.A., Issina G.I. “Linguistic and rhetorical picture of the world” of collective linguistic personality as the basic discourse-universe of ethnocultural and educational space. *European Researcher*. 2014; № 1-2: 156-162.
2. Pavlovskaya O.E., Sahno O.S. Formirovanie yazykovoj lichnosti studenta v usloviyah mul’tikul’turalizma i polilingval’nosti. *Actual issues of modern philology and journalism*. 2022; № 3 (46): 25-31.
3. Halyapina L.P. *Metodicheskaya sistema formirovaniya polikul’turnoj yazykovoj lichnosti posredstvom internet-kommunikacii v processe obucheniya inostrannym yazykam*. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2006: 46.
4. Salimova L.M. Teoriya yazykovoj lichnosti: sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniya. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2012; T. 17, № 3 (I): 1514-1517.
5. Halyapina L.P. Formirovanie polikul’turnoj yazykovoj lichnosti kak cel’ obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah globalizacii obschestva. *Vestnik TGU Gumanitarnye nauki. Pedagogika i psihologiya*. 2009; Vypusk 10 (78): 230-236.
6. Sokolova G.N. Transformacionnye processy kak predmet sociologicheskogo analiza. *Sociologiya.* 2009; № 3: 57-69.
7. Demin A.N., Demina I.V. Problema adaptacii cheloveka k skorosti social’nyh processov. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № 10 (142): 80-88.

Статья поступила в редакцию 28.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-325-327

Uvarova N.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), Senior Lecturer, Department of Physical Education, Plekhanov Russian University of Economics (Moscow, Russia), E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*

PROSPECTS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES DURING THE IMPLEMENTATION OF THE VFSK GTO. The article identifies existing prospects of effective use of digital technologies in implementation of the All-Russian Sports complex program “Ready for Work and Defense” (VFSK GTO). In its achievement course, the system of physical culture and sports current state is analyzed first on the special literature affecting the relevant issues as well as the author’s experience

analysis basis. The article touches on the digital educational technologies, which have been widely introduced in recent years impact on the course and results of appropriate activity forms implementations. For ease of study, the latter are divided into four categories. The author focuses her attention on studying the experience of using them in physical training, training and monitoring the athletes' health using the example of students. Based on the above aspects research, their use effectiveness in terms of improving the education quality within the framework of the above program is evaluated.

Key words: **digital educational technologies, student youth, student sports, VFSK GTO, technologies for implementation of VFSK GTO**

***Н.Н. Уварова**, канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова», г. Москва, E-mail: Uvarova.NN@rea.ru*

ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВСФК ГТО

Целью статьи является выявление существующих перспектив для эффективного применения цифровых технологий в ходе реализации Всероссийской физкультурно-спортивной комплексной программы «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО). В ходе её достижения сначала на основе анализа специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику, а равно опыта автора анализируется текущее состояние системы физической культуры и спорта. Далее в статье затрагивается тема влияния на ход и результаты реализации соответствующих форм активности цифровых образовательных технологий, широко внедряемых в последние годы. Для удобства изучения последние подразделяются на четыре категории. Затем своё внимание автор акцентирует на изучении опыта применения таковых в физической подготовке, тренировках и мониторинге здоровья спортсменов на примере учащейся молодёжи. На основании анализа перечисленных выше аспектов оценивается эффективность их использования в смысле улучшения качества обучения в рамках указанной выше программы.

Ключевые слова: **цифровые образовательные технологии, студенческая молодёжь, студенческий спорт, ВСФК ГТО, технологии реализации ВСФК ГТО**

Актуальность темы статьи может быть обоснована фактом цифровизации практически всех сфер нашей жизни, включая физическую культуру и спорт (А.Р. Алексеева, О.Е. Винокурова, Е.Г. Дедловская, С.В. Уткин). Сегодня цифровые образовательные технологии становятся неотъемлемой частью данной отрасли человеческой деятельности. Дальнейшее расширение их использования открывает новые перспективы для развития и совершенствования этой области (Е.В. Коробова, Н.В. Титушина, Н.С. Яунбаева).

Научные исследования и накопленный на сегодняшний день опыт применения информационных технологий в физической культуре и спорте позволяет говорить о том, что они являются мощным инструментом, грамотное применение которого позволяет улучшить ход и результаты процессов обучения, тренировок и контроля за физическим состоянием спортсменов (Г.М. Жукарева, М.А. Кузьмин, И.В. Лазарев, Е.А. Полухин, Н.Ю. Рощина, Л.Г. Рыжкова, О.А. Углянская). Достигается это главным образом за счёт расширения возможностей для анализа результатов сдачи нормативов и иных показателей, появления средств более объективного анализа техники выполнения упражнений, а также развития у спортсменов, в особенности молодых, мотивации к достижению новых высот.

Сегодня одной из ключевых программ, направленных на развитие физической культуры и спорта в России, является Всероссийская физкультурно-спортивная комплексная программа «Готов к труду и обороне» (ВФСК ГТО). Целями её реализации являются интенсификация формирования знаний, умений и навыков, необходимых для ведения здорового образа жизни; развитие физических качеств и спортивных навыков у граждан всех возрастов, не в последнюю очередь, конечно, студенческой молодёжи [1].

Таким образом, реализация ВФСК ГТО с широким применением цифровых образовательных технологий открывает новые перспективы для эффективного проведения различных физкультурных и спортивных мероприятий. Грамотное сочетание оздоровительных и информационных технологий при реализации соответствующей программы открывает новые горизонты для развития спортивного движения, повышения уровня подготовки его участников и интенсификации формирования здорового общества (О.Е. Винокурова, Е.В. Коробова, Е.А. Полухин, Л.Г. Рыжкова).

В виду вышеизложенного целью нашей статьи мы можем определить выявление перспектив использования цифровых технологий в ходе реализации ВСФК ГТО.

Её достижение предполагает решение следующих задач:

– проанализировать текущее состояние системы физической культуры и спорта;

– определить влияние на него цифровых образовательных технологий, широко внедряемых в последние годы;

– изучить опыт применения таковых в физической подготовке, тренировках и мониторинге здоровья спортсменов на примере учащейся молодёжи;

– оценить эффективность их использования в смысле улучшения качества обучения в рамках программы ВФСК ГТО.

При этом были использованы такие методы исследования, как анализ соответствующего опыта автора и изучение специальной литературы.

Научная новизна статьи заключается в определении влияния информационных технологий на ход и результаты реализации ВСФК ГТО.

Её теоретическая значимость сводится к попытке объективной оценки эффективности их использования в смысле улучшения качества обучения в рамках указанной программы.

Практическая значимость состоит в выявлении перспектив реализации ВФСК ГТО с использованием информационных технологий.

Одной из существенных опасностей для дальнейшего поступательного развития нашей страны в экономической, политической и культурной сферах является негативное влияние различных деструктивных сил на формирование устойчивых мыслительных стереотипов и ментальных установок граждан. Особенно велик риск попадания под их пагубное действие представителей студенческой среды. Реализация соответствующей негативной тенденции может привести к девальвации традиционных ценностей, а также редукции проявлений чувств гражданственности и патриотизма. По этой причине сегодня вопрос духовно-нравственного воспитания и патриотического становления приобретает особую актуальность [2].

Из вышеизложенного следует, что в современном обществе существенно возрастает роль занятий физической культурой и спортом. Она выходит далеко за рамки оздоровления и физического развития. Вовлечение граждан, прежде всего, молодёжи, в соответствующие виды активности позволяет не только укреплять их здоровье и выносливость на системной основе, оно также способствует формированию ряда важных личностных характеристик. К ним относятся целеустремленность, дисциплина, воля к победе, командный дух и во многом связанное с ними чувство любви к Родине и гордости за её достижения [3].

Отрадно отметить, что, согласно данным опросов, проводившихся отечественными исследователями, многие современные учащиеся демонстрируют осознанное стремление к участию в физкультурных и оздоровительных мероприятиях, формированию у себя и товарищей чувств гражданственности и патриотизма. Например, свыше 80% студентов считают, что физическая культура является важным элементом их жизни (О.Е. Винокурова, М.А. Кузьмин, И.В. Лазарев, Н.В. Титушина, Н.С. Яунбаева). Порядка 70% респондентов, относящихся к данной категории, отмечают, что занятия спортом положительно влияют на их патриотические чувства (А.Р. Алексеева, О.Е. Винокурова, И.В. Лазарев).

С другой стороны, сегодня довольно значимый сегмент учащейся молодёжи (почти 30%) считает, что реализация соответствующих форм деятельности не оказывает сколько-нибудь значимого влияния на их патриотические чувства. 20%

Таблица 1

Категории цифровых технологий, применимых при занятиях физической культурой и спортом

Наименование	Роль в оптимизации ходи и результатов физкультурно-спортивной деятельности
Мобильные приложения	Предоставляют почти мгновенный доступ к широкому спектру тренировочных программ, диетических рекомендаций и информации о прочих аспектах здорового образа жизни в любом месте и в любое время [3]
Носимые устройства (англ. – wearables)	Позволяют регулярно отслеживать физическую активность, уровень стресса, качество сна и другие показатели здоровья, обеспечивая полную картину состояния организма
Виртуальные тренеры	Расширяют возможности для максимальной адаптации тренировок под индивидуальные потребности и склонности
	Обладают функционалом, позволяющим автоматизировать контроль над регулярностью и правильностью выполнения упражнений в любое удобное для пользователя время
Онлайн-платформы	Интенсифицируют контакты между людьми, заинтересованными в спорте и здоровом образе жизни, создавая тем самым атмосферу поддержки и взаимообмена опытом [1]

Таблица 2

Преимущества цифровых средств при организации занятий физической культурой и спортом с современной учащейся молодёжью

Преимущества	Влияние на успешность реализации соответствующих форм активности
Определённые потенции в смысле анализа данных, касающихся различных аспектов тренировочного процесса	Позволяет в значительной степени интенсифицировать ход тренировочного процесса
	Расширяет потенциал для его адаптации к индивидуальным потребностям и склонностям учащихся
Возможность поддержания удалённого взаимодействия с другими участниками процесса	Способствует более эффективному усвоению материала
	Позволяет оперативно выявлять и корректировать возможные недочёты
	Повышает мотивацию молодых людей путём более глубокой интеграции в соответствующую среду [2]
Доступность контента в любое время и в любом месте	Обеспечивает формирование необходимых компетенций независимо от местоположения и графика

вообще не считают такого рода активность значимой частью собственной деятельности (А.Р. Алексеева, В.В. Бобков, О.Е. Винокурова, М.А. Кузьмин, И.В. Лазарев).

В этой связи отметим, что широкое использование цифровых технологий в интересующих нас сферах позволяет интенсифицировать участие граждан в физкультурной и спортивной деятельности. Конкретные аппаратные и программные средства, применимые при этом, могут быть разделены на четыре категории (табл. 1).

Рассмотренные особенности функционала цифровых образовательных технологий позволяют нам с определённой долей уверенности говорить о том, что при организации занятий физкультурой и спортом им присущ ряд существенных преимуществ, особенно ярко проступающих при организации такого рода деятельности среди студентов современных вузов [4]. Рассмотрим их подробнее (табл. 2).

Таким образом, мы можем говорить об определённых перспективах реализации ВФСК ГТО с использованием рассматриваемых технологий. Они могут быть изучены в связи с четырьмя аспектами практического воплощения данной программы (табл. 3).

Завершая анализ перспектив, связанных с использованием цифровых технологий в ходе реализации ВСФК ГТО, отметим необходимость интенсификации вовлечения граждан, прежде всего, студенческой молодёжи в занятия физической культурой и спортом. Она обусловлена объективными тенденциями развития России и мира.

При планировании и организации соответствующих мероприятий цифровые технологии сегодня выполняют целый ряд важных функций. Соответственно, обладают они и определёнными преимуществами и во время реализации ВСФК ГТО. Такие преимущества вполне могут быть реализованы на современном этапе.

Таблица 3

Перспективы реализации ВФСК ГТО с использованием информационных технологий

Аспект реализации программы	Конкретные возможности, связанные с использованием цифровых технологий
Обучение и подготовка специалистов для данной сферы	Широкий доступ к онлайн-платформам с образовательными ресурсами, видеоуроками и кейс-стади для самостоятельного изучения основных составляющих тренировочного процесса
	Проведение в онлайн- и смешанном форматах международных семинаров, конференций и форумов по темам, имеющим отношение к реализации рассматриваемой программы, возможность привлечения ведущих специалистов и экспертов отрасли к участию в них [4]
	Установление партнерских отношений с ведущими учебными и научными центрами для проведения совместных исследований и разработки инновационных образовательных программ
Тренировочный процесс	Создание и поддержание функционирования онлайн-платформ с возможностью взаимодействия с тренерами через видеосвязь или другие современные способы коммуникации в целях проведения тренировок не только офлайн, но и в дистанционном и смешанном форматах
	Использование технологий виртуальной и дополненной реальности, датчиков движения и других аппаратных средств для повышения эффективности занятий
	Внедрение искусственного интеллекта для персонализации тренировочных программ, их адаптации под индивидуальные потребности пользователей
	Проведение вебинаров и онлайн-мастер-классов по тематике, связанной с максимально эффективным использованием инновационных подходов, приёмов и методов для повышения осведомлённости и интереса спортсменов к их возможностям [3]
Популяризация физической активности среди студенческой молодёжи	Существенное упрощение организации массовых спортивных мероприятий, в том числе с привлечением участников соревнований высокого уровня и выдающихся тренеров, за счёт онлайн-функционала рассматриваемых технологий
	Генерация онлайн-платформ, содержащих тренировочные программы, советы по ведению здорового образа жизни, а равно и мотивирующий контент
	Возможность учёта многих побочных факторов, индивидуальных особенностей и склонностей контингента при разработке соответствующего контента, предназначенного для вузов
	Подготовка и проведение в сети Интернет и локальных сетях различных (в том числе образовательных) организаций кампаний, имеющих целью привлечение внимания к важности реализации ВФСК ГТО
Сдача нормативов ГТО	Увеличение возможностей для осуществления объективного анализа статистики выполнения нормативов ГТО с целью оптимизации процесса подготовки к сдаче и повышения мотивации участников
	Обеспечение удобства и доступности для всех лиц, желающих пройти подобную проверку
	Повышение эффективности контроля над выполнением требований ГТО через цифровые технологии
	Разработка и последующее использование мобильных приложений с функционалом, позволяющим частично автоматизировать процессы выполнения нормативов и получения сертификатов [2]

Библиографический список

1. Дедловская Е.Г., Углянская О.А., Уткин С.В. Роль и значение комплекса ГТО в современном обществе. *Молодой учёный.* 2021; № 51 (393): 489–491.
2. Винокурова О.Е., Алексеева А.Р., Рощина Н.Ю. Система управления массовой физкультурно-спортивной деятельностью в условиях сельского поселения. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 4 (107): 50–53.
3. Бобков В.В., Титушина Н.В., Жукарева Г.М., Коробова Е.В., Яунбаева Н.С. Организационные условия, необходимые для улучшения качества проведения фестиваля ГТО в вузах. *Учёные записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2023; № 2 (216): 21–25.
4. Букша С.Б., Полухин Е.А. Усиление физкультурно-спортивного компонента информационно-образовательной среды как важнейшее педагогическое условие спортивно-патриотического воспитания студенческой молодёжи. *Мир науки, культуры, образования.* 2024; № 1 (104): 243–246.

References

1. Dedlovskaya E.G., Uglyanskaya O.A., Utkin S.V. Rol' i znachenie kompleksa GTO v sovremennom obschestve. *Molodoj uchenyj.* 2021; № 51 (393): 489-491.
2. Vinokurova O.E., Alekseeva A.R., Roschina N.Yu. Sistema upravleniya massovoj fizkul'turno-sportivnoj deyatel'nost'yu v usloviyah sel'skogo poseleniya. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 4 (107): 50-53.
3. Bobkov V.V., Titushina N.V., Zhukareva G.M., Korobova E.V., Yaunbaeva N.S. Organizacionnye usloviya, neobhodimye dlya uluchsheniya kachestva provedeniya festivalya GTO v vuzah. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2023; № 2 (216): 21-25.
4. Buksha S.B., Poluhin E.A. Usilenie fizkul'turno-sportivnogo komponenta informacionno-obrazovatel'noj sredy kak vazhnejshee pedagogicheskoe uslovie sportivno-patrioticheskogo vospitaniya studencheskoj molodezhi. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2024; № 1 (104): 243-246.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-328-331

Filimonyuk L.A., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Professor, North Caucasus Federal University (Stavropol, Russia); Nevinnomyssk State Humanitarian and Technical Institute (Nevinnomyssk, Russia), E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
Zemlyanoi A.I., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Deputy Head of Department of Physical Training and Sports, Stavropol Branch of Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Stavropol, Russia), E-mail: sasha_zemlyanoi@mail.ru*
Omarov O.N., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Department of Pedagogy, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: oon.303@mail.ru*

THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN ORGANIZING CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS. The article examines a problem of realizing the opportunities that exist today for effective use of modern technologies in future specialists, bachelors and masters in civil and patriotic education. The authors focus on the term "civil and patriotic education", its content in relation to modern higher education. The objective and subjective circumstances that have the most tangible impact on its course today are highlighted and described. A close analysis of the system of principles is carried out, compliance with which will optimize the relevant work progress and results with a high probability. Based on the study of specialized literature and reflection of the authors' own pedagogical experience, the main methods and techniques used today in its organization are presented. Among them, those are identified whose implementation requires direct access to the capabilities of information and telecommunication technologies. Some network resources used in the implementation of such pedagogical technologies are described.

Key words: **higher education, use of new pedagogical technologies in higher education, educational work at university, modernization of educational work at university, civic and patriotic education**

Л.А. Филимонюк*, д-р пед. наук, проф., ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», г. Ставрополь, ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт», г. Невинномысск, E-mail: filimonuk.l@mail.ru*
А.И. Земляной*, канд. пед. наук, доц., зам. нач. кафедры физической подготовки и спорта, Ставропольский филиал ФГКОУ ВО «Краснодарский университет МВД России», г. Ставрополь, E-mail: sasha_zemlyanoi@mail.ru*
О.Н. Омаров, *канд. пед. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: oon.303@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

В данной статье рассматривается проблема реализации возможностей, существующих сегодня для эффективного применения современных технологий в процессе организации гражданско-патриотического воспитания будущих специалистов, бакалавров и магистров. Основное внимание в начале работы авторы акцентируют на содержании термина «гражданско-патриотическое воспитание» применительно к современному высшему образованию. Далее выделяются и описываются объективные и субъективные обстоятельства, оказывающие сегодня наиболее ощутимое влияние на его ход. На страницах статьи также осуществляется пристальный анализ системы принципов, соблюдение которых позволит оптимизировать ход и результаты соответствующей работы. На основе исследования широкого круга специальной литературы и рефлексии собственного педагогического опыта авторов приводятся основные методы и приёмы, применимые сегодня при её организации. В их ряду выявляются те, реализация которых требует непосредственного обращения к возможностям информационных и телекоммуникационных технологий (ИКТ). Описываются некоторые сетевые ресурсы, применимые при реализации таких педагогических технологий.

Ключевые слова: **высшее образование, применение новых педагогических технологий в высшем образовании, воспитательная работа в вузе, модернизация воспитательной работы в вузе, гражданско-патриотическое воспитание**

Актуальность темы статьи может быть обоснована тем, что одной из определяющих тенденций в развитии современного общества является его цифровизация (Т.П. Айсувакова, И.Б. Байханов, Н.Н. Биктина, М.А. Глазева). В сфере высшего образования она оказывается связана с совершенствованием материально-технической базы обучения, воспитания и научной работы, а равно упрощением контактов как между субъектами образовательных отношений, реализуемых в пространстве конкретных ОО, так и между самими ОО (А.С. Канюк, О.М. Коломиец, М.А. Низиков, Н.И. Соколова, Ю.В. Сорокопуд). Это, в свою очередь, означает в перспективе создание единого образовательного пространства на территории России и мира. В границах такого пространства простыми, как никогда прежде, станут реализация моделей дистанционного и смешанного обучения, обмен позитивным опытом реализации новейших педагогических технологий, результатами научных исследований, обеспечение академической мобильности студентов и их скорейшая адаптация к условиям организаций ВО (М.В. Афанасьев, Э.М. Галямова, Е.И. Губин). С другой стороны, расширение использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе оказывается связано с некоторыми рисками.

Один из наиболее существенных – возможность утраты будущими профессионалами национальной и гражданской идентичности [1]. Действительно, современный студент обучается в условиях практически мгновенного доступа к информации, содержащейся, в том числе, в иностранных источниках, имеет возможность для почти беспрепятственного общения с товарищами и наставниками, проживающими за границей. В подобной ситуации молодой человек может очень скоро утратить чувство причастности к истории и культуре многонационального народа Российской Федерации [2]. Соответственно, на настоящем этапе необходимой представляется интенсификация процесса гражданско-патриотического воспитания [3].

Учитывая тот потенциал, что при всех противоречиях присущ цифровизации в плане совершенствования образовательных результатов, использование её преимуществ в ходе организации соответствующего сегмента воспитательной работы со студентами представляется нам целесообразным. На страницах данной статьи будут предложены некоторые пути реализации таковых.

Цель работы – освещение некоторых возможностей, существующих сегодня для эффективного применения современных технологий в процессе организации гражданско-патриотического воспитания будущих специалистов, бакалавров и магистров.

Поставленной цели соответствуют задачи:

– раскрыть содержание термина «гражданско-патриотическое воспитание» применительно к современному высшему образованию;

– рассказать о наиболее существенных объективных и субъективных обстоятельствах, оказывающих сегодня ощутимое влияние на практическую реализацию такого рода деятельности;

– охарактеризовать систему принципов, соблюдение которых позволит оптимизировать ход и результаты соответствующей работы;

– привести основные методы и приёмы, применимые сегодня при её организации;

– выделить в их ряду те, реализация которых требует непосредственного обращения к возможностям цифровых технологий;

– описать некоторые сетевые ресурсы, применимые при реализации таких педагогических технологий.

Методы исследования, использовавшиеся при подготовке настоящей статьи, включали изучение специальной литературы и рефлексию собственного педагогического опыта её авторов.

Научная новизна работы заключается в определении особенностей содержания термина «гражданско-патриотическое воспитание» в условиях, характерных для большинства современных организаций, реализующих деятельность в соответствии с программами высшего образования.

Её теоретическая значимость состоит в демонстрации совокупности наиболее существенных объективных и субъективных обстоятельств, оказывающих сегодня ощутимое влияние на ход и результаты указанного выше сегмента образовательной деятельности.

Практическая значимость – в изучении основных приёмов и методов, в том числе требующих обращения к возможностям ИКТ, применимых при её организации.

На текущем этапе развития системы высшего образования патриотическое воспитание представляет собой совокупность усилий различных структурных подразделений ОО. Объединяет их направленность на скорейшую адаптацию учащихся к поликультурной среде современного общества, основанную на осознании ими себя как граждан малой и большой Родины, продолжателей её истории и культуры (М.В. Афанасьев, И.Б. Байханов, Н.Н. Биктина, Л.П. Гадзаова, М.А. Глазева, Г.С.Х. Дудаев, О.М. Коломиец). Соответствующая деятельность подразумевает эффективную реализацию следующих аспектов:

– активизация участия студентов в различных видах учебной и внеучебной работы;

– развитие у субъектов образовательных отношений мотивации к решению задач, связанных с ростом гражданственности и патриотизма;

– соблюдение правовых норм, обеспечивающих эффективную реализацию цели и задач патриотического воспитания в условиях конкретного вуза [4].

Таким образом, рассматриваемая составляющая воспитательной работы ориентирована на обеспечение эффективного развития у будущих высококлассных специалистов качеств, необходимых для достойных граждан и патриотов своего Отечества. Соответствующая деятельность отличается многогранностью и комплексностью. Дело в том, что она интегрирует просвещение обучающихся относительно культурного и исторического развития социума, с одной стороны, развитие у них компетенций, позволяющих опираться на соответствующие знания при реализации различных видов деятельности, характерных для членов современного общества – с другой [5]. Отсюда следует, что сегодня как никогда важен охват гражданско-патриотическим воспитанием всех возможных аспектов социального развития и жизни молодого человека.

Дальнейшее его развитие подразумевает совершенствование научной и методологической баз. Оно с необходимостью должно быть нацелено на решение как социальной проблематики, так и гуманистических задач [2]. В настоящее время очевидной для большинства исследователей и практиков является невозможность упрочения основ интересующего нас процесса вне реализации деятельности, направленной на осознание студентами подлинного величия истории и культуры нашего Отечества. Соответственно, и новые ценности, формирующиеся под влиянием глобализации, должны восприниматься через призму традиционных ценностей, характерных для многонационального народа России [1].

Говоря об условиях, в которых сегодня подобная деятельность должна организовываться, отметим одну, безусловно, положительную тенденцию. Состоит она в том, что нравственный уровень большинства современных студентов ощутимо выше того, что фиксировался 10–15 лет назад [6]. Соответственно, чувства патриотизма и гражданственности также не чужды для большинства из них. Сегодня молодые люди любят свою страну, осознают меру собственной ответственности за нее и готовы приложить усилия для развития и процветания России.

Но вместе с тем влияние уже неоднократно упомянутых глобализационных процессов, хорошо заметное, несмотря на рост международной напряжённости, во всех сферах жизни зачастую ведёт к возникновению в сознании обучающихся некоторой идеологической путаницы [2]. Как правило, она проявляется в следующем:

– недопонимание многими студентами, период чьего детства пришёлся на вторую половину 2000-х – начало 2010-х гг., – время относительной стабильности как на внутренней, так и на международной арене, опасностей, существующих сегодня на пути дальнейшего прогрессивного развития российских культуры, государства и общества;

– отсутствие уверенности в необходимости и наличии серьёзных шансов на успех развития национальных экономики, социальной сферы и культуры, обусловленное текущим уровнем международной интеграции [4];

– бессистемность сформированных ранее элементов патриотического сознания.

Ситуацию в ряде случае усугубляет и формальный подход к реализации задач воспитания патриотизма и гражданственности обучающихся со стороны преподавательского состава. Действительно, сегодня далеко не все педагоги уделяют достаточно внимания реализации данного направления (В.В. Власичева, И.Е. Емельянова, Р.А. Кучмезов, О.Б. Мангова). Зачастую они ограничиваются лишь рассмотрением вопросов, имеющих прямое отношение к преподаваемой дисциплине, к конкретным темам учебного плана. Подобные негативные проявления свидетельствуют о том, что у многих педагогических работников нет должного понимания важности гражданско-патриотического воспитания молодёжи на текущем этапе истории нашей страны.

Нивелировать соответствующие тенденции с определённой вероятностью позволит организация всей работы по гражданско-патриотическому воспитанию на основе следующих принципов:

– системности;
– дифференциации;
– уместности;
– стандартизации;
– практико-ориентированности [3].

Рассмотрим их подробнее (табл. 1).

Одним из следствий цифровой революции стала значительно более широкая осведомлённость граждан об изменениях во всех основных аспектах жизни общества и государства. Соответственно, современные люди, а особенно молодёжь, склонны более чутко реагировать на них. Это накладывает определённую ответственность также на исследователей и практиков, занимающихся вопросами организации гражданско-патриотического воспитания. Педагогические приёмы и методы, планируемые к использованию, с неизбежностью должны соответствовать требованиям времени [8].

Безусловно, к настоящему моменту сохраняют важность традиционные методы реализации соответствующей деятельности. К ним относятся:

– работа в составе военно-спортивных клубов;

Таблица 1

Основные принципы организации работы
по гражданско-патриотическому воспитанию студентов современного вуза

Принцип	Краткая характеристика
Системности	Связан с необходимостью осуществления в стенах организации ВО системной и целенаправленной работы по формированию гражданских и патриотических качеств [6]
Дифференциации	Заключается в организации рассматриваемого сегмента воспитательной работы в соответствии с уровнями развития обучающихся
Уместности	Требует его построения с максимальным учётом особенностей мышления, психологических потребностей и текущих запросов современной молодёжи
Стандартизации	Подразумевает соответствие целей и задач гражданско-патриотического воспитания требованиям ФГОС
Практико-ориентированности	Заключается в деятельностном подходе к формированию у студентов интересующих нас характеристик, подразумевающем, в свою очередь, широкую реализацию различных социальных практик и мероприятий [7]

– подготовка и проведение концертных выступлений, посвящённых тем или иным важным датам в истории села, города, региона, страны [8];

– участие в митинговых мероприятиях;

– Вахта Памяти.

В современных условиях эти методы должны использоваться, прежде всего, для формирования навыков конструктивного взаимодействия между индивидами и группами, в том числе представляющими разные этнокультурные общности [7]. Безусловно, успешной реализации этих и других составляющих гражданско-патриотического воспитания будут способствовать и некоторые инновационные методы.

В этой связи прежде всего следует отметить технологии социокультурной деятельности. К ним можно отнести следующие формы работы:

– организация благотворительных и социально-культурных акций;

– создание клубов и объединений соответствующей направленности [9];

– поисково-краеведческая деятельность;

– проведение дискуссионных, диалоговых и интерактивных программ по гражданско-патриотическому воспитанию;

– проведение художественно-творческих программ [5].

Правильное воплощение на практике перечисленных форм организации воспитательной деятельности будет способствовать повышению желания студентов проявлять активность во благо страны и народа. Кроме того, знакомство с историей государства и его богатейшими культурными традициями позволять стимулировать формирование у обучающихся уважения к традициям и национальным ценностям. При этом получат свою реализацию возможности для самореализации личности, эффективно функционирующей в условиях демократического общества и владеющей культурой гражданского достоинства в условиях поликультурной среды (С.И. Журавлев, Х.Э. Мамалова, Н.И. Соколова, Ю.В. Сорокопуд, Н.У. Ярычев).

Затруднять их реализацию может выявленный в ряде исследований невысокий уровень готовности представителей современной молодёжной среды к эффективной коммуникации в условиях кросс-культурной ситуации (М.В. Афанасьев, В.В. Власичева, Э.М. Галямова, Е.И. Губин, Н.И. Соколова, Н.У. Ярычев). Это проявляется в неготовности студентов участвовать в работе, связанной с установлением контактов между представителями разных национальностей, неумении многих из них находить приемлемый вариант выхода из трудных коммуникативных ситуаций в силу недостаточного знания этических норм. Это может приводить к снижению эффективности реализации перечисленных традиционных и современных форм, росту напряжённости в коллективе [9].

Соответственно, актуализируются вопросы подготовки и реализации целенаправленной деятельности, нацеленной на устранение коммуникативных барьеров. В данном случае целесообразным представляется широкое применение ИКТ, например, при проведении и анализе результатов таких этнопсихологических и коммуникативных тренингов, как «Толерантность – основа бесконфликтного общения», «Зеркало отношения» и др. Другая область использования информационных технологий в интересующей нас сфере – непрерывный сбор и анализ информации о результатах социокультурной и социально-воспитательной деятельности университета. Это, в свою очередь, поможет оперативно корректировать деятельность вуза, осуществляемую по данным направлениям. Желательно также их использование для автоматизации мониторинга непосредственного хода таковой [2].

Продолжая разговор о роли и месте ИКТ в оптимизации гражданско-патриотического воспитания студентов современного вуза, следует принять во внимание некоторые особенности мышления, характерные для того поколения, к которому относятся большинство из них. В этой связи одной из наиболее существенных их черт является клиповое мышление. Оно связано с тем, что в современном обществе фиксируется тенденция перехода на новый уровень

Таблица 2

Цифровые ресурсы гражданско-патриотической направленности,
применимые в ходе воспитательной работы со студентами современных российских вузов

Ресурс	Особенности содержания
Электронный образовательный ресурс «Моя страна»	Контент сайта предназначен для систематизации материала по гражданско-патриотическому воспитанию. Данный сетевой ресурс имеет следующие модули: введение, историко-культурный раздел, методический раздел, контрольно-оценочный раздел, список использованных источников и литературы. На нём можно познакомиться с природными и культурными памятниками, творчеством поэтов, писателей, композиторов и других выдающихся деятелей культуры, фольклорными произведениями, историческими местами. Весь этот материал сопровождают аудио, видео и фотографии культурно-исторических объектов. Он может быть с успехом использован педагогами в образовательно-воспитательном процессе с целью формирования гражданско-патриотической воспитанности будущих специалистов [2]
LearningApps.org	Представлены разнообразные интерактивные упражнения, в том числе на данном сайте можно найти и выполнить задания, связанные с формированием качеств гражданственности и патриотизма у обучающихся (квиз-игра «День Конституции», комплекс упражнений «Права и обязанности», кроссворд «Герои былых времен», викторина «Даты по истории России» и др.).
Единая коллекция цифровых образовательных ресурсов	Большое количество цифрового контента по гражданско-патриотическому воспитанию, включая интерактивные карты и галереи, задания (проверочная работа «С чего начинается Родина?», проверочное задание «Что лишнее? (патриотическая направленность)» и др.
Street View от Google	Позволяют пользователям, в том числе субъектам учебно-воспитательной работы, реализуемой современными вузами, оказаться в любой точке страны, посмотреть экспонаты в 3D-формате и пройтись по выставочным залам. «Посетители», таким образом, смогут посмотреть выдающиеся работы отечественных деятелей искусства, воочию увидеть памятные места, связанные со значимыми событиями в истории России и её регионов
Сайты музеев, мемориальных комплексов, картинных галерей	

восприятия информационного потока линейным способом. Сформированное на достаточном уровне, оно позволяет учащемуся быстро переключаться с одних данных на другие, более релевантные, в информационных потоках, представляющихся на сегодняшний день почти безграничными [1]. С другой стороны, люди с преобладающим клиповым видом мышления могут легче поддаваться различным манипуляциям. Действительно, текстовая информация, как правило, воспринимается современным человеком скептически. В то же время данные, представленные аудиовизуальным путём, скорее будут восприниматься как достоверные [3].

Подобная особенность современного контингента обучаемых делает крайне желательным использование в гражданско-патриотическом воспитании следующих форм работы:

– разработка электронно-образовательных ресурсов гражданско-патриотической направленности;

– проведение виртуальных экскурсий;

– изучение сайтов с информацией об истории и культуре родного края и страны, обычаях и традициях населяющих её народов [6].

Использованию таких форм работы в настоящее время благоприятствует факт существования большого количества цифровых ресурсов гражданско-патриотической направленности (табл. 2).

Как видим, в образовательном пространстве организации, осуществляющей деятельность про программам высшего образования на территории Российской Федерации, с необходимостью должны быть использованы разнообразные ресурсы и технологии, обеспечивающие повышение эффективности гражданско-патриотического воспитания студентов. Многие из них подразумевают широкое применение информационных и телекоммуникационных технологий и/или могут быть эффективными благодаря объективным тенденциям в развитии человеческого общества на современном этапе (З.К. Багирова, В.В. Власичева, И.Е. Емельянова, С.И. Журавлев, Р.А. Кучмезов Х.Э. Мамалова, О.Б. Мангова).

При этом, однако, вне зависимости от того, являются ли эти технологии инновационными или современными, связана ли их реализация с применением ИКТ или нет, все они должны характеризоваться направленностью на развитие гражданственности и патриотизма как интегративных качеств личности [5]. Это, в свою очередь, подразумевает развитие уважительного отношения к традициям и культурным нормам своей страны и её многонационального народа.

Завершая исследование различных аспектов проблемы применения современных технологий в процессе организации гражданско-патриотического воспитания студентов вузов, действующих на территории РФ, в первую очередь отметим необходимость оптимизации хода и результатов таковой. Эта необходимость обусловлена рядом объективных процессов. Наиболее значимым среди них является глобализация, влияние которой прослеживается во всех аспектах жизни российского социума на протяжении трёх последних десятилетий. Сфера высшего образования при этом исключения не составляет. При всей пользе глобализационных процессов для развития отечественных вузов их эскалация связана с возрастанием риска утраты будущими специалистами, бакалаврами и магистрами национальной и гражданской идентичностей.

Прежде всего, работа, направленная на формирование у студентов системы гражданских и патриотических качеств, должна базироваться на принципах системности, дифференциации, уместности, стандартизации и практикоориентированности. В свою очередь, их реализация подразумевает обращение как к традиционным, так и к инновационным педагогическим приёмам и методам. При этом некоторые из них подразумевают обращение к возможностям ИКТ. В число подобных методов входят разработка электронно-образовательных ресурсов гражданско-патриотической направленности; проведение виртуальных экскурсий; изучение сайтов с информацией об истории и культуре родного края и страны, обычаях и традициях населяющих её народов. Их использованию в настоящее время благоприятствует факт существования большого количества цифровых ресурсов гражданско-патриотической направленности. Но вне зависимости от того, какие конкретно методы применяют в тот или иной момент педагоги организации ВО, все они должны характеризоваться направленностью на развитие гражданственности и патриотизма как интегративных качеств личности будущих профессионалов.

Библиографический список

1. Байханов И.Б. Методологические подходы к исследованию особенностей формирования и развития политической и электоральной культуры учителей. *Преподаватель XXI век.* 2022; № 4-1: 22 шанцев 37.
2. Емельянова И.Е., Мангова О.Б., Власичева В.В. Т*еоретические и практические аспекты педагогики и психологии.* Чебоксары: Среда, 2023.
3. Гадзаова Л.П. *Развитие нравственно-ценностных ориентаций студентов вуза средствами преподавания иностранного языка в условиях этнорегиональной системы образования*. Диссертация ... доктора педагогических наук. Владикавказ, 2010.
4. Дудаев Г.С.Х. Процесс разработки и принятия управленческих решений. *ФГУ Science.* 2016; № 2 (8): 60 шанцев 62.
5. Ярычев Н.У. *Подготовка будущих учителей к обеспечению прав ребёнка в образовательном учреждении*. Москва: Московский институт государственного управления и права, 2017.
6. Мамалова Х.Э., Багирова З.К., Кучмезов Р.А. Формирование патриотического воспитания студентов современного вуза. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 6 (103): 86–89.
7. 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.
8. Айсувакова Т.П., Биктина Н.Н., Глазева М.А. *Научные исследования: информация, анализ, прогноз.* Воронеж: ВГПУ, 2010; Т. 29.
9. Афанасьев М.В., Галямова Э.М., Губин Е.И. Информационное и кадровое обеспечение деятельности профессиональных образовательных организаций. *Управление образованием: теория и практика.* 2021; № 1 (41): 118–129.

References

1. 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 shancev 37.
2. Emel'yanova I.E., Mangova O.B., Vlasicheva V.V. T*eoreticheskie i prakticheskie aspekty pedagogiki i psihologii.* Cheboksary: Sreda, 2023.
3. Gadzaova L.P. *Razvitie nravstvenno-cennostnyh orientacij studentov vuza sredstvami prepodavaniya inostrannogo yazyka v usloviyah `etnoregional'noj sistemy obrazovaniya*. Dissertaciya ... doktora pedagogicheskih nauk. Vladikavkaz, 2010.

4. Dudaev G.S.H. Process razrabotki i prinyatiya upravlencheskih reshenij. *FGU Science.* 2016; № 2 (8): 60 shancev 62.
5. Yarychev N.U. *Podgotovka buduschih uchitelej k obespecheniyu prav rebenka v obrazovatel'nom uchrezhdenii.* Moskva: Moskovskij institut gosudarstvennogo upravleniya i prava, 2017.
6. Mamalova H.`E., Bagirova Z.K., Kuchmezov R.A. Formirovanie patrioticheskogo vospitaniya studentov sovremennogo vuza. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 6 (103): 86-89.
7. 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.
8. Ajsuvakova T.P., Biktina N.N., Glazeva M.A. *Nauchnye issledovaniya: informaciya, analiz, prognoz.* Voronezh: VGPU, 2010; T. 29.
9. Afanas'ev M.V., Galyamova `E.M., Gubin E.I. Informacionnoe i kadrovoe obespechenie deyatel'nosti professional'nyh obrazovatel'nyh organizacij. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika.* 2021; № 1 (41): 118-129.

Статья поступила в редакцию 01.09.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-331-333

Jinyu Shang, *teacher, Xinjiang Normal University (Urumqi, China), E-mail: 331365575@qq.com*

LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF METHODS OF TEACHING RUSSIAN VOCABULARY TO CHINESE PHILOLOGY STUDENTS AT THE VERBAL-SEMANTIC STAGE. More Chinese students both in China and Russia choose Russian as their major. However, due to significant differences between the two languages, the process of learning Russian is becoming increasingly difficult. Realizing differences between Russian and Chinese plays a key role in successful learning Russian and contributes to a deeper understanding of the linguistic and cultural environment. The paper compares structures and features of the Russian and Chinese languages, and examines integration of cultural factors into the learning process of Russian language in order to help Chinese students adapt to the new sociocultural environment and form a new linguistic identity. This paper is based on the theory of Yu. N. Karaulov's three-level model and R. G. Davletbaeva's five-level model. The researcher pays attention to basic learning in the second year, particularly the verbal-semantic level, emphasizes the importance of vocabulary in reflecting national culture, emotional state and intercultural communication, and points out cultural differences in connotations and denotations of vocabulary.

Key words: **linguoculturological method, Russian lexicon, verbal-semantic level, Chinese students**

Цзиньюй Шан, *ст. преп., Синьцзянский педагогический университет, г. Урумчи, E-mail: 331365575@qq.com*

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ НА ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ

Все больше китайских студентов как в Китае, так и в России выбирают русский язык в качестве своей специальности. Однако из-за значительных различий между двумя языками процесс их изучения русского языка становится всё более сложным. Осознание этих отличий между русским и китайским языками играет ключевую роль в успешном изучении русского языка и способствует более глубокому пониманию языковой и культурной среды. В статье проводится сравнение структуры и особенностей русского и китайского языков, рассматривается интеграция культурных факторов в процесс обучения специалистов русскому языку с целью помочь китайским студентам в адаптации к новой социокультурной среде и формировании новой языковой идентичности. Данная работа основана на теории трехуровневой модели Ю.Н. Караулова и пятиуровневой модели Р.Г. Давлетбаевой, уделяет внимание базовому обучению на втором курсе, в частности вербально-семантическому уровню, подчеркивает важность лексики в отражении национальной культуры, эмоционального состояния и межкультурной коммуникации, а также указывает культурные различия в коннотациях и денотациях лексики.

Ключевые слова: **лингвокультурологический метод, русская лексика, вербально-семантический уровень, китайский учащийся**

Проблема подготовки китайских филологов-русистов в контексте российско-китайского сотрудничества остается значимой. Изучение русского языка как иностранного (РКИ) в Китае подчеркивает его роль в подготовке высококвалифицированных специалистов, востребованных в стране. В практике китайских вузов обучение РКИ разделено на две ступени: первая – базовая – длится 2 года. В рамках этой ступени студенты должны овладеть знаниями по фонетике, лексике и грамматике, развить основные навыки речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо, достичь элементарного уровня языковой и коммуникативной способности. Вторая – продвинутая ступень – также длится 2 года. Требования программы: развитие языковых навыков и умений в соответствии с нормами литературного русского языка, формирование способности читать и понимать научно-популярные статьи, художественные тексты, передавать содержание прочитанного текста с соблюдением орфоэпических норм; самостоятельно писать микротексты, сочинения на знакомые темы в соответствии с нормами пунктуации; переводить русские тексты на китайский язык; быть готовым к межкультурному общению, увеличить лексический запас до 8 000 слов, среди которых активный составит 4 000–5 000 слов [1, с. 41]. Китайцам, обучающимся русскому языку, часто бывает сложно адаптироваться к его морфологической сложности, поскольку китайский язык имеет совершенно иную систему, основанную на иероглифах и слоговом принципе. В отличие от китайского, где слова в основном одно- или двусложные и морфологически неизменяемы, русский язык богат грамматическими формами и категориями [2; 3]. Основные трудности включают определение ударения, значений частей слов и грамматических форм глаголов. Методика обучения в Китае традиционно использует китайский язык на начальных этапах, что ограничивает активное участие студентов и творческое развитие. Исследования показывают, что учебники устарели и недостаточно акцентируют внимание на коммуникативных заданиях и культурных аспектах. Для успешного овладения русским языком китайским студентам необходимо учитывать культурные особенности и национальные значения лексики русского языка.

Актуальность данной статьи обусловлена несколькими факторами: потребностью в обучении китайских студентов-филологов РКИ на вербально-семантическом этапе в рамках лингвокультурологического подхода; включением в учебные материалы и методические пособия по русскому языку элементов с национально-культурной семантикой.

Цель данной статьи заключается в обосновании лингвокультурологического подхода к обучению китайских студентов-филологов русской лексике на этапе вербальной семантики в рамках преподавания русского как иностранного. В соответствии с этой целью выделены следующие задачи: выявить лексические единицы русского языка с национально-культурной семантикой и определить его семантические и парадигматические особенности, относящиеся к теме исследования; продемонстрировать, как знания о национально-культурной семантике лексики в китайском и русском языках могут улучшить процесс преподавания РКИ для китайских студентов-филологов; разработать эффективные методические приемы и упражнения, способствующие осознанному восприятию как прямых, так и фоновых значений лексики с национально-культурной семантикой.

Научная новизна данной статьи заключается в следующем: представлен инновационный подход к обучению китайских студентов-филологов лексике, обладающей национально-культурной семантикой, на этапе вербально-семантического преподавания русского языка как иностранного в контексте лингвокультуры. Разработаны эффективные методы и система упражнений, направленные на выявление культурных различий между русским и китайским народами, а также на определение национального компонента слов, что способствует глубокому пониманию их прямого и контекстного значений, а также качественному овладению русским языком.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что выявленные эффективные методы преподавания русского языка китайским студентам-филологам на вербально-семантическом этапе могут оказать положительное влияние на развитие теории и методики обучения лексике с национально-культурным содержанием в условиях китайских вузов, где отсутствует языковая среда.

Практическая значимость результатов заключается в том, что предложенные материалы могут быть использованы учеными-методистами при обновлении содержания учебника РКИ «Восток» и создании учебно-методических пособий, отвечающих современным требованиям методики, а именно: обучении языку в контексте культуры народа, который является носителем этого языка.

В процессе исследования были использованы следующие методы: теоретический – анализ научно-теоретической, методической литературы, выявление специфики по теме статьи, выводы; педагогическое наблюдение за реализацией предложенных методов, приемов обучения РКИ в лингвокультурологическом

аспекте, выявление лексических единиц с национально-культурным значением; статистический метод – определение уровня усвоения вербально-семантического этапа обучения РКИ студентов-филологов.

В последние годы российские ученые уделяют значительное внимание вопросам интеграции культурологического компонента языка в профессиональные образовательные программы. Это направлено на содействие иностранным студентам в адаптации к новой социокультурной среде и формированию новой (вторичной) языковой личности через освоение языка и культуры. По определению Ю.Н. Караулова [4], личность представляет собой выражение индивидуальности через язык, которое реконструируется с использованием языковых средств. Формирование языковой личности при изучении второго языка происходит поэтапно. Ю.Н. Караулов выделяет три уровня в структуре языковой личности:

1. Нулевой уровень – вербально-семантический, где единицами являются отдельные слова, функционирующие в качестве элементов вербально-ассоциативной сети. Связи между ними охватывают различные парадигматические, семантико-синтаксические и иные отношения.

2. Лингвокогнитивный уровень – здесь представлены обобщенные понятия и крупные концепты, которые выражаются словами нулевого уровня, но уже в составе словосочетаний, афоризмов или пословиц;

3. Мотивационный уровень – на этом уровне рассматриваются единицы, ориентированные на прагматику [4].

Модель языковой личности, предложенная Н.Ю. Карауловым, не вполне подходит китайским студентам из-за значительных различий между их родным языком и культурой и русским языком. В нашем случае необходима иная модель, плавно переходящая от уровня к уровню. Кроме того, модель должна учитывать важнейшие компоненты внутреннего языкового состояния человека, процесс повторной адаптации через освоение социокультурных, лингвокультурологических знаний, норм поведения народа изучаемого языка.

Р.Г. Давлетбаева [5, с. 10–15] предлагает модель, состоящую из пяти уровней:

– системно-языковой уровень – лингвистический аспект, который определяется пониманием значений языковых единиц русской системы (звуковых, лексических и грамматических норм;

– вербально-семантический уровень – познавательный аспект, основанный на осознании лексической, словообразовательной и грамматической национальной специфики через сопоставление родного и изучаемого языков;

– лингвокогнитивный уровень – зависит от степени овладения языковой и концептуальной картиной мира, состоящей из идей и концептов, формирующих целостное восприятие;

– аксиологический уровень – включает ключевые ценностные концепты в сознании языковой личности, где духовные и ценностные семантики отражены в значении слов и выражений;

– поведенческий уровень – связан с соблюдением норм поведения, жизненных установок, коммуникативных правил и культурных стереотипов, присущих носителям языка.

В своей работе мы ориентируемся на последнюю модель. На базовом этапе (первые 2 года) в процессе обучения РКИ проводится работа по достижению первых двух уровней. В нашем исследовании рассматривается вербально-семантический уровень. Вербально-семантический уровень базового этапа обучения РКИ включает такие языковые единицы, как слова, словосочетания, основные стандартные структурно-семантические типы предложений и мини-тексты. Это значит, что речевой багаж студентов пополняется часто употребляемыми стандартными системно-структурными связями языка, используемыми в текстах как продукт речетворчества.

Лексика представляет собой ключевую единицу, отражающую национально-культурные аспекты языка, демонстрируя культурные особенности народа и эмоциональные состояния его представителей. Каждое слово обладает прямым (предметным) значением, но также включает в себя национальный компонент, который не всегда связан с языковыми нормами. Это дополнительное значение придаёт словам экспрессивный, эмоциональный и оценочный оттенок, известный как коннотация.

В русском и китайском языках встречается много слов с совпадающим предметным значением, однако они могут не совпадать внутренним, неязыковым содержанием. Например, слово *шляпа*. Его предметное значение – головной убор, состоящий из двух частей: одна часть, покрывает голову; другая – поля, выступающие за края для защиты лица, плеч, шеи от солнца, ветра и атмосферных осадков. Шляпа может выполнять декоративную функцию. Кроме предметного значения это слово имеет и неязыковую семантику. Так говорят о слабохарактерном, рассеянном человеке. В России атрибутом одежды человека, занимающегося умственным трудом, погруженного в размышления, была шляпа. Это слово в наше время воспринимается как оценочное по отношению к человеку.

Таких слов в русском языке большое количество. Например: *дуб* – в котором имеется дополнительное значение глупого человека, *тряпка* – слабовольного, *кошка* – блудливого, *баран* – смотрящего на что-то не понимая, *черепаха* – медлительного человека и др.

Данные примеры не имеют соответствующих значений в китайской культуре, как и китайские слова с неязыковым компонентом не имеют соответствия в русской культуре. Например, слово *лун* (дракон) в китайской культуре символизирует удачу, благосостояние, богатство. В представлении русского народа *дракон* – извергающий пламя, грабитель денег, похититель красивых девушек.

Изучение РКИ невозможно без учета культурных аспектов и особенностей речевого поведения его носителей, таких как традиции, этикет и социальные стереотипы [6; 7]. Каждое иностранное слово несет в себе черты другой культуры, поэтому каждый урок языка становится площадкой для культурного взаимодействия и межкультурной коммуникации [8; 9].

В. фон Гумбольдт [10] утверждал, что для понимания мышления разных народов нужно обращаться к их языкам, поскольку язык соединяет человека с окружающей действительностью. Поэтому погружение в новую культуру начинается с изучения национально-культурной семантики языковых единиц, что формирует вербально-семантический уровень, включающий смысловые связи и лексико-семантические отношения [11].

Т.В. Самосенкова в процессе обучения иностранных студентов-филологов РКИ предлагает учитывать особые условия, характеризующиеся двумя различными социокультурными общностями, которые создают необходимость использования методической системы, способствующей преодолению дистанций между «инокультурными коммуникантами на основе сокращения разности потенциалов в системах языковых средств выражения» [12, с. 77].

Предлагаемая ею методическая система состоит из следующих компонентов:

– введение студентов в новую языковую и социокультурную атмосферу;

– обучение включает в себя навыки восприятия, понимания и интерпретации текстов, а также создание собственных речевых произведений с применением адекватных языковых средств, которые соответствуют определённым нормам;

– организация условий для применения знаний и навыков, приобретённых в процессе педагогической практики, в области межкультурной коммуникации.

В нашем случае на вербально-семантическом уровне начального этапа обучения РКИ применяются слова и словосочетания в качестве ассоциативных единиц, а также типовые структурно-семантические формы предложений для организации активной речевой деятельности, соответствующей выбранной лексической теме занятия.

Лексика, как было сказано выше, отражает окружающую действительность народа – носителя языка, насыщается его национально-культурным содержанием, т. е. является кодом культуры. Код культуры, согласно М.Л. Ковшовой [13, с. 5, 22], – вторичная кодовая система – представляет собой набор материальных и формальных средств, используемых для обозначения культурного или ценностного содержания, которое формируется обществом в процессе восприятия мира.

Как уже было отмечено, культурный потенциал лексики русского и китайского языков должен учитываться в процессе обучения РКИ. В лексике выражается национально-культурная специфика народа, владеющего языком, а также система его ценностей, которая отличается особенностями менталитета, проявляющимися в обычаях, традициях и устоях, а также различными социальными и культурными факторами, формирующими общественное сознание.

Такие ученые, как Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Л.С. Бархударов, Г.Д. Томахин и др., к наиболее насыщенной национально-культурной лексике относят безэквивалентную, коннотативную и фоновую лексику.

Безэквивалентная лексика представляет собой языковые единицы, для которых отсутствует аналог в лексике другого языка. Эти слова обычно переходят в другой язык без изменений. Например, в русский язык вошли китайские термины, такие как «чай», «фэншуй», «инь», «янь» и другие. В китайском языке, в свою очередь, адаптировались такие слова, как, например, 维德罗 (wéi dé luó), что соответствует русскому «ведро», 苏波汤 (sū bō tāng) – «суп», 巴拉莱卡 (bā lā lái kǎ) – «балалайка». Объяснение таких слов возможно только через их толкование.

Фоновая лексика включает в себя слова, которые легко переводятся и имеют одинаковое или близкое значение. Эти термины обычно не вызывают трудностей при переводе благодаря своей универсальности. Однако их восприятие зависит от культурных традиций и условий общества. Например, слово *похороны* переводимо на все языки, но внутреннее содержание этого слова в сознании какого-то общества воспринимается в соответствии с установленными культурой обычаями, обрядами захоронения человека. Слово *дворец* также легко переводится, но его внутренний фон отличается архитектурными особенностями этого здания, присущими разными этносами, т. е. отличаются наложениями в значении слова, зависящими от национальной культуры народа.

Коннотативная лексика – это лексика, имеющая, кроме лексического значения, дополнительное эмоционально-экспрессивное, метафорическое, символическое значение. Культурная коннотация в китайском и русском языках может совпадать и не совпадать. Например, слово *ласточка* в обеих культурах воспринимается как символ весны и любви. А вот *заяц* в китайской культуре символизирует доброту, а в русской – трусость.

Для осознания студентами лексики с национально-культурной семантикой, установления их отличий от китайской необходима эффективная работа по семантизации отобранной лексической базы для каждого образовательного этапа. Эффективность семантизации лексики, насыщенной культурным содержанием,

проявляется в увеличении языковой чувствительности, умения воспринимать скрытые значения слов и дополнительной информации, обусловленной национальными особенностями. Подобранная лексическая база должна включать широкий спектр национально окрашенных единиц, способствующих ознакомлению с образом жизни, историей, культурой народа – носителя языка.

Приведем несколько приемов работы с национально-культурной лексикой.

1. Прием прямого перевода, без участия родного языка. Этот прием требует подбора слов из собственного лексикона, активизирует мышление. При затруднении выполнения задания студенты могут обратиться к двуязычным словарям, что также способствует осознанному восприятию внутреннего значения слова и пополнению своего лексического багажа.

2. Метод подбора ассоциативного ряда способствует обогащению словарного запаса лексики с национально-культурной семантикой, развивает мыслительные навыки и помогает формировать умение логично излагать мысли.

3. Визуальный метод, включающий использование картин, рисунков и фотографий, иллюстрирующих социокультурную реальность русского народа, позволяет студентам наглядно познакомиться с эпизодами русской жизни и описать их, что содействует развитию речевых и коммуникативных навыков.

4. Подбор и презентация слов. Подбор безэквивалентной лексики на темы, например, «Одежда», если подключаются в работу несколько групп, то еще на темы «Музыкальные инструменты», «Национальные блюда» и др. К подобранным словам дописать соответствующую информацию, подготовить красочную презентацию и мини-текст. Каждая группа представляет и комментирует свою презентацию, отмечая отличие от родной культуры. Такая работа студентов не только обогатит словарный запас, но и поспособствует развитию их творческих способностей.

5. Метод «Портрет слова» включает в себя сбор информации о слове, который охватывает его прямое значение, синонимы и антонимы, историю происхождения, а также назначение предмета или явления. Также важно определить национальную семантику и подобрать устойчивые словосочетания, фразеологизмы и пословицы, связанные с этим словом. Этот прием требует использования различных источников, таких как двуязычные и толковые словари, словари иностранных слов, синонимов, антонимов и этимологические словари. Студенты должны записывать словарные статьи и указывать библиографические данные для каждого источника. Это задание должен выполнить каждый студент, выбрав для работы одно слово из перечня, данного преподавателем. В начале занятия каждый студент из группы (по очереди) представляет это индивидуальное задание. Студент должен представить презентацию интересно, оригинально, например, с помощью ребуса, кроссворда, загадки, рисунка, кластера, корзины идей и т. п.

6. Прием «Раскройте текст». По данным ключевым словам необходимо составить текст и придумать заглавие.

Введение лексики с национально-культурной семантикой в систему упражнений, объяснение их специфического значения визуальным способом и закрепление речевыми упражнениями поможет мотивировать студентов на изучение русского языка и ознакомление культуры народа.

Примеры заданий к упражнениям:

1. Выпишите в два столбика следующие слова с безэквивалентными значениями в русском и китайском языках (например, *самовар, печка*...).

2. Дайте толкование значений данных безэквивалентных слов (например, самовар – это.....).

3. Напишите слова из состава беззквивалентных слов,

– называемые сувенирами русского народа;

– (групповая работа) рассмотрите темы «Предметы быта русского народа» и другие подобные;

– (групповая работа) соберите информацию о предметах быта из литературы, словарей и учебников, таких как *икона, самовар, печь, красный угол*;

– составьте список мужской и женской одежды, включая их описание;

– в трех колонках перечислите блюда русской кухни: первые блюда, вторые блюда, напитки;

– укажите русские праздники, которые вам известны, выберите один и дайте его описание;

– сравните символические значения слов в русской и китайской культурах (например: лебедь, волк, паук...);

– переведите слова и словосочетания на китайский язык с помощью словарей (например, *потухли глаза, потух огонь, дорогой человек, дорогая книга*);

– напишите, каков внутренний фон слова … (например, *труд),* в представлении русского и китайского народов;

– какую коннотацию имеет слово … (например, *пион)* в русском и китайском языках?

– подставьте слова в предложения …;

– составьте предложения со словами … и др.

На этом этапе важно непрерывное пополнение речевого багажа студентов стандартными языковыми единицами и овладение базовыми системно-структурными связями языка, что помогает развивать умение распознавать высказывание как результат речевой активности.

Лексика любого изучаемого языка, в том числе и русского как иностранного, отражает национально-культурный контекст народа-носителя: его ценности, традиции, быт и устои. К наиболее насыщенной национальной специфике относится безэквивалентная, коннотативная и фоновая лексика. Изучение русского языка как иностранного китайскими студентами, особенно на начальном вербально-семантическом этапе, затруднительно без учета социокультурной атмосферы, отличной от китайской. Для осознанного восприятия как прямых, так и национально-культурных значений лексических единиц, обусловленных культурными различиями двух народов, необходимо использование предложенных нами методов и приемов обучения. Это включает семантизацию слов и устойчивых словосочетаний, а также их закрепление речевыми упражнениями. Проведенный итоговый контроль и анализ результатов, ориентированный на выявление уровня владения русским языком студентами-филологами на вербально-семантическом этапе, подтвердили эффективность предложенных методов и приемов обучения. В перспективе дальнейших исследований планируется разработка методических рекомендаций, уроков, составление лингвокультурологического словаря и других методических материалов.

Библиографический список

1. Гао Ф. Особенности обучения русскому языку в китайских вузах. *Педагогическое образование в России*. 2016; № 12: 41–45.
2. Ли С. Языковые различия и их отражение в семантике китайского и русского языков. *Вопросы филологии*. 2003; № 2 (14): 30–34.
3. Цун Я. Слова с эмоционально-оценочной коннотацией в русском и китайском языках. *Мир русского слова*. 2016; № 3: 15–19.
4. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
5. Давлетбаева Р.Г. *Концепция формирования языковой личности в процессе обучения русскому языку как неродному*. Уфа: Издательство БГПУ, 2017.
6. Телия В.Н. Номинативный состав языка как объект лингвокультурологии. *Национально-культурный компонент в тексте и языке*: тезисы докладов на Международной научной конференции: в 2 ч. Минск, 1994: 14–17.
7. Ушинский К.Д. *Собрание сочинений*: в 11 т. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1949; Т. 5.
8. *Словарь иностранных слов*. Санкт-Петербург: Полиграфуслуги, 2005.
9. Чжан Я. Сопоставление культурологической семантики и перевод русской и китайской лексики. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 495–498.
10. Гумбольдт В. О сравнительном изучении языков применительно к различным эпохам их развития. *История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях*. Москва: Просвещение, 1964; Ч. 1: 80–88.
11. Денисенко В.Н. Моделирование системы языка. *Системный взгляд как основа филологической мысли*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2016: 137–169.
12. Самосенкова Т.В. Организация обучения культуре профессионального речевого общения иностранных студентов-филологов. *Мир русского слова*. 2007; № 4: 77–83.
13. Ковшова М.Л. *Семантика и прагматика фразеологизмов (лингвокультурологический аспект).* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2009.

References

1. Gao F. Osobennosti obucheniya russkomu yazyku v kitajskih vuzah. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2016; № 12: 41-45.
2. Li S. Yazykovye razlichiya i ih otrazhenie v semantike kitajskogo i russkogo yazykov. *Voprosy filologii*. 2003; № 2 (14): 30-34.
3. Cun Ya. Slova s `emocional'no-ocenochnoj konnotaciej v russkom i kitajskom yazykah. *Mir russkogo slova*. 2016; № 3: 15-19.
4. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
5. Davletbaeva R.G. *Koncepciya formirovaniya yazykovoj lichnosti v processe obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu*. Ufa: Izdatel'stvo BGPU, 2017.
6. Teliya V.N. Nominativnyj sostav yazyka kak ob`ekt lingvokul'turologii. *Nacional'no-kul'turnyj komponent v tekste i yazyke*: tezisy dokladov na Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii: v 2 ch. Minsk, 1994: 14-17.
7. Ushinskij K.D. *Sobranie sochinenij*: v 11 t. Moskva: Izdatel'stvo Akademii pedagogicheskih nauk RSFSR, 1949; T. 5.
8. *Slovar' inostrannyh slov*. Sankt-Peterburg: Poligrafuslugi, 2005.
9. Chzhan Ya. Sopostavlenie kul'turologicheskoj semantiki i perevod russkoj i kitajskoj leksiki. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 495-498.
10. Gumbol'dt V. O sravnitel'nom izuchenii yazykov primenitel'no k razlichnym `epoham ih razvitiya. *Istoriya yazykoznaniya XIX-XX vekov v pocherkah i izvlecheniyah*. Moskva: Prosveschenie, 1964; Ch. 1: 80-88.
11. Denisenko V.N. Modelirovanie sistemy yazyka. *Sistemnyj vzglyad kak osnova filologicheskoj mysli*. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2016: 137-169.
12. Samosenkova T.V. Organizaciya obucheniya kul'ture professional'nogo rechevogo obscheniya inostrannyh studentov-filologov. *Mir russkogo slova*. 2007; № 4: 77-83.
13. Kovshova M.L. *Semantika i pragmatika frazeologizmov (lingvokul'turologicheskij aspekt).* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2009.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-334-336

Shushara T.V., *Doctor of Sciences (Pedagogy), Vice-Rector for Scientific Work, Professor, Department of Pedagogy, Teaching Methods and Education, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Morozov R.V., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Department of Public Management and Business Administration, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Morozov I.R., *teacher, Department of Public Management and Business Administration, Kherson State Pedagogical University (Kherson, Russia), E-mail: tanya.yalos@mail.ru*

THE SPECIFICS OF THE PREPARATORY EDUCATIONAL PROCESS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH THE USE OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES. The article examines key aspects of preparing and implementing the educational process in a pedagogical university using e-learning and distance educational technologies (DET). Special attention is given to the professional development of educators, the creation of instructional materials, the organization of the learning process, as well as the support and guidance of students in a distance learning environment. Recommendations are provided for assessing students' academic achievements and monitoring the educational process. The article also discusses strategies for adapting educators and students to new learning conditions and integrating e-learning and DET into traditional education. The challenges related to the adaptation of both teachers and students to the new working conditions are also discussed. The transition to distance learning demands flexibility and readiness for change, necessitating the development of strategies for integrating traditional and electronic learning formats. The article offers specific recommendations for increasing engagement and enhancing interaction between all participants in the educational process, as well as for creating favorable conditions for successful adaptation to modern educational technologies.

Key words: **e-learning, distance educational technologies, pedagogical process, teacher training, assessment of academic achievements, educational process monitoring**

Т.В. Шушара*, д-р пед. наук, проректор по науч. работе, проф., ФГБОУ ВО «Херсонского государственного педагогического университета», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
Р.В. Морозов*, д-р экон. наук, проф., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*
И.Р. Морозов*, преп., ФГБОУ ВО «Херсонский государственный педагогический университет», г. Херсон, E-mail: tanya.yalos@mail.ru*

СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПЕДВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассматриваются ключевые аспекты подготовки и реализации образовательного процесса в педагогическом вузе с использованием электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). Особое внимание уделено повышению квалификации педагогов, разработке учебно-методических материалов, организации учебного процесса, а также поддержке и сопровождению студентов в условиях дистанционного обучения. Приводятся рекомендации по оценке учебных достижений и мониторингу образовательного процесса. Также обсуждаются стратегии адаптации педагогов и студентов к новым условиям обучения и интеграции e-learning и ДОТ в традиционное обучение. Отдельно обсуждаются вызовы, связанные с адаптацией как педагогов, так и студентов к новым условиям работы. Переход на дистанционное обучение требует гибкости и готовности к изменениям, что предполагает необходимость в разработке стратегий по интеграции традиционного и электронного форматов обучения. Отдельно обсуждаются вызовы, связанные с адаптацией как педагогов, так и студентов к новым условиям работы. Переход на дистанционное обучение требует гибкости и готовности к изменениям, что предполагает необходимость в разработке стратегий по интеграции традиционного и электронного форматов обучения.

Ключевые слова: **электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, педагогический процесс, подготовка преподавателей, оценка учебных достижений, мониторинг образовательного процесса**

Исследование выполнено по заказу Министерства просвещения РФ на тему: «Разработка модели реализации образовательных программ педагогического вуза в условиях применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения» на 2024 г.

Актуальность данной статьи обусловлена глобальными изменениями в системе образования, вызванными развитием информационно-коммуникационных технологий и переходом на дистанционные формы обучения. В отечественной образовательной практике высшей школы накоплен большой опыт организации образовательного процесса с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий [1–8].

Внедрение электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) стало не просто временной мерой, но и долгосрочной стратегией развития образовательного процесса [5].

В условиях постоянных изменений в образовательной среде необходимость адаптации традиционных подходов к обучению, повышения квалификации преподавателей, а также создания качественных электронных ресурсов делает исследование данной темы чрезвычайно важным [3].

Также цифровизация образования является приоритетной задачей государственной образовательной политики, что подтверждается рядом стратегических документов.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» подчеркивает необходимость создания цифровой образовательной среды, которая обеспечит высокое качество и доступность образования для всех граждан, независимо от их места жительства. Одним из основных инструментов достижения этой цели является внедрение электронного обучения и ДОТ, что делает данную тему важной для рассмотрения и изучения.

Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (редакция от 02.08.2023) закрепляет возможность использования дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в образовательных организациях. В частности, статья 16 закона регулирует порядок применения таких технологий, что создает правовую основу для их использования в педагогическом образовании.

Программа «Цифровая экономика Российской Федерации», утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 28 июля 2017 года № 1632-р, также содержит положения о необходимости внедрения цифровых технологий в образовательный процесс. Этот документ ставит перед вузами задачу по подготовке специалистов, способных эффективно работать в условиях цифровой экономики, что невозможно без использования современных образовательных технологий, включая ДОТ и электронное обучение.

Концепция развития цифровой образовательной среды в Российской Федерации на 2021–2025 годы (утверждена Министерством просвещения России) акцентирует внимание на необходимости внедрения цифровых технологий в образовательный процесс для повышения его эффективности и обеспечения равного доступа к образовательным ресурсам. Эта концепция предполагает активное использование дистанционных технологий и электронного обучения, что полностью соответствует целям и задачам педагогических вузов в России.

Постановление Правительства Российской Федерации от 3 апреля 2020 года № 440 регулирует вопросы перехода на дистанционное обучение в условиях чрезвычайных ситуаций (в том числе пандемии COVID-19). Этот документ актуализировал проблему внедрения ДОТ в образовательные процессы и стал катализатором для модернизации образовательных систем вузов.

Эти документы подчеркивают важность и необходимость внедрения электронных образовательных технологий в педагогическое образование, что делает тему статьи актуальной в условиях современного развития образовательной системы России. Внедрение электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) является важной составляющей педагогического процесса в вузах.

Эти технологии открывают новые возможности для обучения, такие как доступ к учебным материалам в любое время и из любого места, индивидуализация учебного процесса, а также возможность применения инновационных методов и подходов к обучению. Однако для успешного использования e-learning и ДОТ необходимо тщательно продумать этапы подготовки и реализации образовательного процесса, что требует от педагогов новых знаний и навыков [4].

Целью данной статьи является анализ особенностей подготовки и реализации образовательного процесса в педагогических вузах России с применением

электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ), а также изучение опыта внедрения этих технологий, выявление основных проблем и перспектив их дальнейшего использования. Статья направлена на рассмотрение ключевых аспектов применения ДОТ в образовательной среде, включая повышение квалификации преподавателей, разработку учебно-методических материалов, поддержку студентов и интеграцию дистанционного обучения с традиционными формами.

В статье сформулированы задачи, которые необходимо решить для достижения поставленной цели:

1. Исследовать масштабы и характер применения электронного обучения и дистанционных технологий в педагогических вузах России. Оценить уровень интеграции ДОТ в образовательные программы и процессы в вузах.

2. Изучить существующие программы и методики повышения квалификации педагогов по использованию ДОТ. Определить влияние этих программ на улучшение качества преподавания и освоение дистанционных технологий.

3. Рассмотреть примеры успешного создания и использования электронных учебников, онлайн-курсов и мультимедийных материалов.

4. Оценить существующие методы и средства, используемые для поддержки студентов в дистанционном формате.

5. Определить основные трудности, с которыми сталкиваются преподаватели и студенты при использовании дистанционных образовательных технологий.

В ходе исследования авторами применялись следующие методы:

– изучение специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику;

– изучение публикаций учёных страны по данной проблеме;

– анализ опыта эффективного применения дистанционных образовательных технологий и электронного обучения в педагогических вузах России.

Научная новизна статьи заключается в систематизации и комплексном анализе современных подходов к интеграции электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в традиционное обучение педагогических вузов. Предложены рекомендации по адаптации педагогов и студентов к условиям цифровизации образовательного процесса и выявлены эффективные стратегии сочетания традиционных и цифровых методов преподавания.

Теоретическая значимость работы заключается в углублении понимания процессов интеграции электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в традиционную систему образования педагогических вузов. Исследование вносит вклад в развитие методологии организации образовательного процесса в условиях цифровизации, предлагает новые подходы к проектированию учебных материалов и адаптации педагогов и студентов к изменяющейся образовательной среде.

Практическая значимость статьи состоит в разработке конкретных рекомендаций по повышению эффективности образовательного процесса с использованием e-learning и ДОТ. Статья предлагает прикладные решения по подготовке педагогов, организации дистанционного сопровождения студентов и мониторинга их учебных достижений. Эти рекомендации могут быть использованы образовательными организациями для улучшения качества обучения, а также для адаптации к новым условиям в связи с расширением дистанционного и электронного образования.

Педагогические вузы, готовящие будущих учителей, играют ключевую роль в подготовке профессионалов, которые будут работать в условиях цифровизации школы. В связи с этим важным аспектом становится разработка стратегии и методологии обучения с применением электронных и дистанционных технологий. Это требует переосмысления традиционных подходов к образовательному процессу и создания новых моделей взаимодействия между преподавателями и студентами [4].

Использование электронного обучения в педагогических вузах основывается на нескольких ключевых педагогических теориях:

1. Конструктивистский подход. Этот подход предполагает активную роль студента в учебном процессе. Электронное обучение позволяет создавать условия для самостоятельного исследования, поиска информации, анализа и синтеза знаний. Студенты становятся соавторами своего образовательного пути, а преподаватель выступает в роли наставника [5].

2. Теория дистанционного обучения. Она подчеркивает важность взаимодействия и постоянной обратной связи между студентом и преподавателем. Электронные технологии, такие как форумы, вебинары и чат-боты, позволяют поддерживать регулярную коммуникацию, даже на расстоянии [3].

3. Мультимедийное обучение. Важным аспектом электронного обучения является возможность использования различных мультимедийных инструментов: видеоуроков, интерактивных презентаций, симуляций и тестов. Это позволяет студентам получать знания не только из текстовых источников, но и через визуальные, аудиальные и интерактивные элементы [6].

4. Геймификация в обучении. В современных образовательных платформах всё больше используются игровые элементы, которые стимулируют студентов к более активному участию в учебном процессе, повышают их мотивацию и интерес к учебе [8].

Таким образом, особое место занимает вопрос подготовки педагогов к работе с e-learning и ДОТ. Одним из ключевых аспектов подготовки образовательного процесса является повышение квалификации педагогов. Важно, чтобы преподаватели не только умели пользоваться электронными платформами, но и осознали возможности, которые эти технологии предоставляют для создания более динамичного и эффективного учебного процесса. Для этого необходимо проводить регулярные тренинги, семинары и мастер-классы, которые помогут педагогам овладеть новыми инструментами [1].

Среди наиболее востребованных компетенций:

Работа с системами управления обучением (LMS), такими как Moodle, Blackboard или Google Classroom (табл. 1) [6]. Создание и редактирование цифровых учебных материалов, включая видео, интерактивные презентации и тесты. Проведение онлайн-занятий с использованием видеоконференций и других инструментов для синхронного обучения. Использование методов дистанционного контроля и оценки знаний студентов [3].

Таблица 1

Основные платформы для электронного обучения, используемые в педагогических вузах России

Платформа	Доля использования (%)
Moodle	57
Blackboard	12
Google Classroom	18
Canvas	8
Другая (собственные решения) 50	5

По данным Минобрнауки России, к 2021 году более 70% преподавателей педагогических вузов прошли обучение по использованию дистанционных образовательных технологий в рамках программ повышения квалификации [7].

Важная роль в данном контексте отводится разработке учебно-методических материалов. Подготовка учебно-методических материалов для электронного обучения требует особого внимания. Важно не просто перенести традиционные курсы в цифровую среду, но и адаптировать их под специфику дистанционного обучения, а именно:

Интерактивные элементы. Цифровые учебные материалы должны быть более интерактивными, чем печатные пособия. Это могут быть интерактивные задания, мультимедийные вставки, видеоуроки и тесты с автоматической проверкой.

Модульная структура курса. Электронные курсы часто строятся по модульной системе, что позволяет студентам осваивать материал в удобном для них темпе, а преподавателям – более точно контролировать их успеваемость.

Самостоятельная работа. В условиях дистанционного обучения большое внимание уделяется самостоятельной работе студентов. Важно создавать материалы, которые будут мотивировать обучающихся к самостоятельному изучению темы и выполнению заданий [6].

Непосредственно организация учебного процесса в дистанционном формате требует использования различных цифровых платформ и инструментов, которые обеспечат эффективное взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса:

1. Выбор платформы для дистанционного обучения. Платформа должна быть удобной как для студентов, так и для преподавателей, обеспечивать возможность синхронного и асинхронного обучения, а также поддерживать разные форматы контента (текст, видео, презентации).

2. Планирование расписания. Важно учитывать, что дистанционное обучение требует особого подхода к планированию учебного времени. Синхронные занятия должны проводиться с учетом часовых поясов студентов, а асинхронные материалы должны быть доступны в любое время.

3. Мониторинг посещаемости и активности студентов. Преподаватели должны иметь возможность отслеживать, насколько активно студенты вовлечены в процесс обучения: посещают ли они вебинары, просматривают ли материалы, выполняют ли задания.

4. Гибкость учебного процесса. Важно дать студентам возможность самостоятельно выбирать темп обучения и подходящие для них образовательные материалы, обеспечив при этом поддержку и консультации со стороны преподавателя [3].

Одним из ключевых факторов успешного дистанционного обучения является эффективная система поддержки студентов. Важно, чтобы студенты не чувствовали себя изолированными в условиях удаленного обучения. Для этого необходимо:

1. Тьюторское сопровождение. Тьюторы играют важную роль в мотивации и поддержке студентов, помогая им справляться с трудностями, возникающими в процессе обучения, и поддерживая их на всех этапах образовательного процесса.

2. Техническая поддержка. Студентам и преподавателям должна быть доступна оперативная помощь по вопросам работы с платформой и технических неполадок.

3. Психологическая поддержка. В условиях дистанционного обучения студенты могут сталкиваться с чувством изоляции и мотивационными проблемами. Организация консультаций с психологами, тренингов по управлению временем и самоорганизации поможет студентам преодолеть эти трудности.

Результаты опроса студентов о восприятии ДОТ в педагогических вузах представлены в табл. 2 [7].

Таблица 2

Результаты опроса студентов о восприятии ДОТ в педагогических вузах

Категория	Положительные отзывы (%)	Отрицательные отзывы (%)
Удовлетворенность качеством дистанционного обучения	65	35
Оценка эффективности преподавателей	70	30
Удобство использования онлайн-платформ	80	20
Мотивация к самостоятельному обучению	55	45

Одной из сложностей в дистанционном обучении является объективная оценка знаний студентов. Это связано с тем, что традиционные формы контроля, такие как экзамены, становятся менее эффективными. Вместо этого можно использовать следующие методы:

1. Онлайн-тестирование. Тесты с автоматической проверкой являются одним из самых распространенных методов оценки в e-learning. Они позволяют объективно оценить знания студентов по различным темам курса.

2. Проектная работа. Выполнение проектов и исследовательских заданий позволяет оценить не только теоретические знания студентов, но и их умение применять их на практике.

3. Портфолио. Ведение электронного портфолио дает студентам возможность демонстрировать свои достижения и прогресс в учебе.

Также в ходе опроса были выделены основные проблемы внедрения ДОТ в педагогических вузах (табл. 3) [2].

Таблица 3

Основные проблемы внедрения ДОТ в педагогических вузах России (по результатам опроса преподавателей)

Проблема	Доля опрошенных, указавших проблему (%)
Недостаток технического оснащения	35
Низкий уровень подготовки преподавателей	25
Недостаток мотивации студентов	20
Проблемы с интернет-соединением	15
Отсутствие качественных учебных материалов	5

В данной статье был осуществлен анализ особенностей подготовки и реализации образовательного процесса в педагогических вузах России с применением электронного обучения (e-learning) и дистанционных образовательных технологий (ДОТ). На основании проведённого исследования можно сделать несколько ключевых выводов:

1. *Широкое внедрение ДОТ в педагогические вузы*. За последние годы дистанционные образовательные технологии стали неотъемлемой частью образовательного процесса в педагогических вузах. Ситуация, вызванная пандемией COVID-19, значительно ускорила процесс цифровизации и перехода к дистанционным форматам обучения. Многие вузы успешно адаптировались к новым условиям, что позволило продолжить обучение даже в условиях полной изоляции.

2. *Повышение квалификации преподавателей.* Одним из важных аспектов успешного внедрения ДОТ является подготовка педагогического состава. Многие вузы запустили программы повышения квалификации для преподавателей, что позволило им освоить современные технологии дистанционного обучения, такие как платформы Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams и другие. Этот процесс не только повысил уровень квалификации преподавателей, но и улучшил качество образовательного процесса.

3. *Разработка и адаптация учебно-методических материалов.* Электронное обучение требует создания новых учебно-методических материалов, адаптированных к цифровому формату. Многие вузы создали и продолжают создавать электронные учебники, онлайн-курсы и мультимедийные материалы, что делает обучение более интерактивным и удобным для студентов. Такие материалы позволяют реализовать индивидуальный подход к обучению и повысить его эффективность.

4. *Поддержка студентов в условиях дистанционного обучения.* Важной составляющей успешного применения ДОТ является обеспечение поддержки и сопровождения студентов. В ходе исследования было выявлено, что педагогические вузы активно используют такие инструменты, как онлайн-консультации, вебинары, форумы и чаты для взаимодействия с учащимися. Это помогает студентам оставаться вовлечёнными в учебный процесс и получать своевременную обратную связь от преподавателей.

5. *Оценка учебных достижений и мониторинг образовательного процесса*. В условиях дистанционного обучения важно обеспечить объективную оценку знаний студентов и организовать эффективный мониторинг образовательного процесса. Электронные системы тестирования, контрольных работ и других форм контроля позволяют оперативно оценивать знания и навыки студентов, что делает процесс обучения прозрачным и результативным.

6. *Проблемы и перспективы развития.* Несмотря на положительные результаты внедрения ДОТ, существуют определённые проблемы, такие как недостаток технического оснащения, низкий уровень цифровой компетенции части преподавателей и студентов, а также нехватка качественных электронных образовательных ресурсов. Тем не менее развитие цифровых технологий и совершенствование системы повышения квалификации преподавателей открывают большие перспективы для дальнейшей интеграции дистанционных технологий в традиционное обучение.

7. *Интеграция ДОТ с традиционными формами обучения.* Опыт применения дистанционных технологий показывает, что эффективным решением является их интеграция с традиционными формами обучения, что позволяет использовать преимущества обоих подходов. Смешанное обучение (blended learning) даёт возможность реализовать гибкие образовательные программы, которые учитывают потребности различных категорий студентов.

В целом использование ДОТ в педагогических вузах России представляет собой перспективное направление, способствующее модернизации образовательного процесса, повышению его доступности и качества. Однако для дальнейшего успешного развития необходимо продолжать работу над устранением существующих барьеров, развитием цифровых компетенций преподавателей и студентов, а также созданием качественных электронных образовательных ресурсов.

Библиографический список

1. Барташевич Н.И. *Электронное обучение: методология и технология*. Москва: Академия; 2020.
2. Иванов В.П. Дистанционное образование в России: проблемы и перспективы. *Педагогика и образование*. 2021; Т. 15, № 4: 45–53.
3. Колесникова И.В., Тарасова С.А. *Внедрение дистанционных образовательных технологий в высших учебных заведениях*. Санкт-Петербург: Питер; 2019.
4. Николаева Е.Н. Дистанционные образовательные технологии в педагогических вузах: опыт и перспективы. *Современные проблемы образования.* 2020; Т. 22, № 2: 90–96.
5. *Об утверждении правил применения дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ.* Постановление Правительства РФ от 28 ноября 2013 г. № 1095. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031
6. Рощин В.Н. *Современные образовательные технологии в высшей школе*. Москва: Юрайт; 2018.
7. Смирнова О.А. Проблемы и перспективы электронного обучения в педагогическом образовании. *Педагогика высшей школы.* 2021; Т. 9, № 3: 112–118.
8. Фадеев С.Г. *Дистанционное обучение в педагогических вузах: инновационные решения.* Казань: КФУ; 2019.

References

1. Bartashevich N.I. *`Elektronnoe obuchenie: metodologiya i tehnologiya*. Moskva: Akademiya; 2020.
2. Ivanov V.P. Distancionnoe obrazovanie v Rossii: problemy i perspektivy. *Pedagogika i obrazovanie*. 2021; T. 15, № 4: 45-53.
3. Kolesnikova I.V., Tarasova S.A. *Vnedrenie distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij v vysshih uchebnyh zavedeniyah*. Sankt-Peterburg: Piter; 2019.
4. Nikolaeva E.N. Distancionnye obrazovatel'nye tehnologii v pedagogicheskih vuzah: opyt i perspektivy. *Sovremennye problemy obrazovaniya*. 2020; T. 22, № 2: 90-96.
5. *Ob utverzhdenii pravil primeneniya distancionnyh obrazovatel'nyh tehnologij pri realizacii obrazovatel'nyh programm.* Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 28 noyabrya 2013 g. № 1095. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202310120031
6. Roschin V.N. *Sovremennye obrazovatel'nye tehnologii v vysshej shkole*. Moskva: Yurajt; 2018.
7. Smirnova O.A. Problemy i perspektivy `elektronnogo obucheniya v pedagogicheskom obrazovanii. *Pedagogika vysshej shkoly.* 2021; T. 9, № 3: 112-118.
8. Fadeev S.G. *Distancionnoe obuchenie v pedagogicheskih vuzah: innovacionnye resheniya.* Kazan': KFU; 2019.

Статья поступила в редакцию 10.09.24

УДК 378 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-337-340

Yurkovskaya I.V., *senior teacher, Higher School of Philology and Cross-Cultural Communication of the Educational and Scientific Cluster, Institute of Education and Humanities, Baltic Federal University n.a. I. Kant (Kaliningrad, Russia), E-mail: irina_maria@mail.ru*
Vaslavskiy Ya.I., *Cand. of Sciences (Political Studies), senior lecturer, Department of Political Theoty, Moscow State Institute of International Relations (Moscow, Russia), E-mail: vaslavsky@yandex.ru*
Vaslavskaya I.Yu., *Doctor of Sciences (Economics), Professor, Kazan Federal University (Kazan, Russia), E-mail: vaslavskaya@yandex.ru*

IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING AND ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF GRADUATE STUDENTS STUDYING IN ECONOMIC SPECIALTIES. The article proposes to pay more attention to the use of the case study method in the training of economists. The objective of the article is to substantiate the approach to defending diploma theses using a case study, which will increase the objectivity of assessing the knowledge of university graduates. The introduction of the case study method in the process of preparing a diploma thesis by students of economic specialties contributes to increasing the efficiency of the educational process, since it allows solving a number of problems that are important not only for teachers, but also for students. For example, the use of the case study approach can increase the motivation and responsibility of students and teachers. For students, in addition to developing personal and professional abilities, the case study can become a certain barrier that prevents them from committing fraudulent actions and using only the capabilities of artificial intelligence when preparing a diploma thesis. The authors conclude that the model of preparing and submitting a thesis using the case method is more effective compared to the traditional form of writing a work.

Key words: **case study, employment, motivation, teacher, efficiency of educational process**

И.В. Юрковская*, ст. преп., Высшая школа филологии и кросскультурной коммуникации образовательно-научного кластера, Институт образования и гуманитарных наук Балтийского федерального университета имени И. Канта, г. Калининград, E-mail: irina_maria@mail.ru*
Я.И.Ваславский*, канд. полит. наук, доц., Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: vaslavsky@yandex.ru*
И.Ю. Ваславская*, д-р экон. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, E-mail: vaslavskaya@yandex.ru*

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ДИПЛОМНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

В статье предлагается уделять больше внимания использованию метода кейс-стади при подготовке специалистов-экономистов. Цель статьи – обосновать подход защиты дипломных работ с применением кейс-стади, что повысит объективность к оценке знаний выпускников университетов. Внедрение кейс-метода в процесс подготовки студентами экономических специальностей дипломной работы способствует повышению эффективности учебного процесса, поскольку позволяет решать ряд задач, которые важны не только для преподавателей, но и для студентов. Так, например, применение подхода кейс-стади сможет повысить мотивацию и ответственность студентов и преподавателей. Для студентов, помимо развития личностных и профессиональных способностей, кейс-стади сможет стать определенным барьером, мешающим совершать мошеннические действия и использовать только возможности искусственного интеллекта при подготовке дипломной работы.

Ключевые слова: **кейс-стади, занятость, мотивация, преподаватель, эффективность учебного процесса**

Исходя из целей устойчивого развития, которые были установлены Организацией Объединенных Наций (ООН), одной из важнейших задач является обеспечение качественного образования, которое связано, в частности, с поддержкой университетского образования для всех способных и талантливых студентов [1]. При этом, согласно современным исследованиям, университетское образование сегодня достигло нового, четвертого этапа своего развития. Образование 4.0 возникло под влиянием «четвертой промышленной революции», которая дала начало развитию новых технологий, а именно – цифровизации процесса обучения [2], внедрению искусственного интеллекта [3], автоматизации и взаимосвязи технологических устройств в различных социально-экономических сферах. Парадигма образования 4.0 постоянно совершенствуется и адаптируется к бурным изменениям в обществе, как технологическим, так и социальным [4].

В связи с происходящей трансформацией образовательные учреждения должны не столько ограничивать использование преимуществ новых технологий, которыми пользуются студенты в обучении, сколько искать методики и формы обучения и тестирования знаний в условиях постоянных изменений. Необходимый поиск новых возможностей, с одной стороны, затрудняет процесс обучения, однако, с другой стороны, содействует повышению качества преподавания, исследований и обучения [5]. Кроме того, использование принципов образования 4.0 с уделением особого внимания критическому и творческому мышлению, самоорганизации студентов и совместным формам сотрудничества между студентами и преподавателями будет способствовать лучшей подготовке студентов к будущим требованиям рынка труда в контексте индустрии 4.0 [6].

Исследователи также обращают внимание образовательного сообщества на то, что индустрия 4.0 может повлиять на развитие гуманитарных и социально-экономических дисциплин [7]. Применение машин или роботов, автоматизация деятельности, внедрение информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) может тем самым снизить у учащихся способность к диалогу, дебатам, дискуссиям и критическому мышлению, применению рассуждений в процессе обучения [8], что негативно влияет на качество получаемого образования.

Растущая доступность новых технологий, искусственного интеллекта приводит к потере мотивации к самостоятельной исследовательской работе студента, необходимой, в том числе, для успешного написания дипломной работы. При этом, согласно требованиям стандарта высшего образования многих стран, студенты, оканчивающие университеты, обязаны ее написать собственными силами.

По мнению исследователей [9; 10; 11], подготовка и защита дипломной работы – важная форма самостоятельной учебной и научной работы студентов. Исследователи [12] полагают, что гармония содержания и формы дипломной работы достигается соблюдением последовательности ее выполнения, знанием определенной системы правил и принципов. Однако распространенные сегодня декларативный и формальный подходы взаимодействия между преподавателем и студентами при подготовке дипломных работ является одной из масштабных проблем в университетах, так как приводит к росту работ, которые содержат академический плагиат, определяемый как академическое поведение, которое характеризуется следующими пятью кумулятивными признакам: «определенное лицо (1) использует слова, идеи или результаты труда, (2) что принадлежат другому определенному источнику или человеку, (3) без указания ссылок на источник, с которого она была заимствована, (4) в ситуации, в которой правомерно ожидается указание авторства оригинала, (5) с целью получить определенную пользу, почести, выгоду, которые необязательно должны быть денежного характера» [13]. Решение этой проблемы ориентировано на развитие административных и технических подходов, принимающих вид жестких академических санкций за академическую недобросовестность или тщательной процедуры проверки работ через сервисы антиплагиата. В связи с этим многие преподаватели рассматривают современный уровень доступности информации не как великое благо и достижение современного общества, а как бедствие, делающее невозможным проверку самостоятельности выполнения работы студентом, подразумевающей личный подбор литературы, создание текста, систематизацию материала, обоснование выводов [14]. При этом плагиат как нарушение академической добропорядочности оказывает отрицательное влияние на имидж учебного заведения в целом и вредит репутации конкретного преподавателя, что делает разработку методов противодействия плагиату особо значимым вопросом на сегодняшний день.

Цель статьи – обосновать подход, который направлен на повышение объективности к оценке знаний выпускников университетов при защите дипломных работ.

Задачи исследования следующие:

1. Определить проблемы, присущие современному образовательному процессу и препятствующие добросовестному написанию дипломных работ.
2. Разработать методику противодействия плагиату при подготовке дипломных работ студентами экономических специальностей.
3. Дать рекомендации по ее дальнейшему использованию в образовательном процессе.

Научная новизна статьи направлена на устранение существующих противоречий между стремлением к повышению заинтересованности преподавателей и студентов к использованию инновационных методов обучения и недостаточной разработанностью новых методов, мешающей их внедрению в образовательный процесс. Исследование призвано закрыть существующий пробел в методах добросовестного применения информационных технологий и искусственного интеллекта при написании академических работ, его отслеживания, повышения общей мотивированности студентов к написанию качественных выпускных работ.

Теоретическая и практическая значимость исследования. С теоретической точки зрения описание существующих проблем образовательного процесса позволит расширить описание современной парадигмы образования и рамки его понимания в контексте активного технологического развития и социальных изменений.

Практические же рекомендации дадут возможность совершенствования образования с использованием информационных технологий. Их правильная интеграция в академическую сферу с учетом честного применения будет выгодна для всех участников образовательного процесса за счет открытия новых исследовательских перспектив, разрешения конфликтов и оптимизации административных процедур. Помимо того, разработка нового подхода позволит повысить уровень вовлеченности в работу и студентов, и преподавателей, тем самым повысит уровень их удовлетворенности академической жизнью.

На сегодняшний день отсутствуют единые методики побуждения студентов к академической добропорядочности и развитию мотивации. Поэтому в качестве новой технологии оценки полученных знаний мы предлагаем выполнять и защищать дипломные работы, взяв за основу подход кейс-стади.

Он предполагает коллективное аудиторное обсуждение всей проблемы исследования от начала до конца, изучая ее на практических примерах. Однако модификация кейс-метода, предлагаемая в контексте подготовки и защиты дипломной работы, заключается в том, что итоговому обсуждению и оценке подлежит лишь конечный результат проведенного исследования – дипломная работа. Именно она отражает качество проделанной работы и показывает самостоятельность студента в академической среде. Такой подход согласуется с общепринятыми и обязательными для всех участников университетского образования правилами выполнения дипломных работ, при котором практикуется защита и обсуждение работы студентами перед комиссией и научными руководителями.

Причины выбора нами этого подхода обусловлены широким распространением кейс-стади метода в подготовке студентов-экономистов. Как показывают результаты исследований [15], подход кейс-стади в обучении наиболее эффективен, так как позволяет целостно формировать ключевые профессиональные компетенции экономистов и менеджеров в процессе обучения. На сегодня кейс-метод является быстро и динамично развивающейся моделью практического обучения, применяемой в огромном количестве сфер. Современные ученые работают над усовершенствованием путей внедрения кейс-метода в образовательный процесс, созданием интегрированных учебных программ и курсов, поиском инновационных форм и методов преподавания для того, чтобы выпускник университета был конкурентоспособным на рынке труда и интересовал работодателя своими профессиональными навыками. Более того, при подготовке больших неструктурированных кейсов студенты решают основные задачи, в том числе и при написании дипломных работ [16; 17; 18]:

– систематизация и углубление теоретических знаний из соответствующих учебных дисциплин;

– выработка навыков применения теоретических знаний в процессе решения конкретных практических задач;

– развитие у каждого студента умений сочетать элементы реферативности и творческого поиска, что одновременно обеспечивает объективный анализ наработанного предшественниками материала по исследуемой проблеме и продуцирует самостоятельные наблюдения и выводы молодого ученого, то есть умение вести исследования;

– усвоение методов грамотного ведения, оформления и редактирования научного стиля письма;

– формирование компетенций, связанных с дальнейшей профессиональной деятельностью.

Эти особенности делают описанный кейс-метод пригодным для реализации цели нашего исследования и дальнейшего применения на различных ступенях высшего образования. В ходе работы мы выделили ряд проблем, препятствующих успешному написанию дипломных работ и их защите и снижающих эффективность образовательного процесса на данный момент (рис. 1).

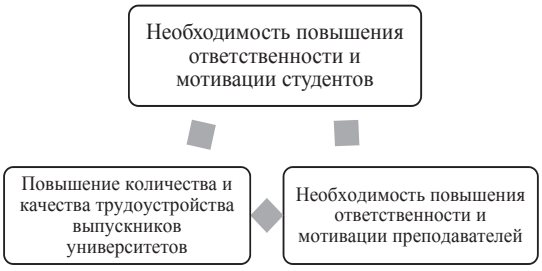


Рис. 1. Проблемы в методике контроля знаний студентов, защищающих дипломные работы

1. Ответственность и мотивация студентов. У студентов отсутствует мотивация для творческого подхода к написанию дипломных работ [19]. К подготовке дипломных работ студенты подходят достаточно формально, написание дипломных работ происходит в основном с опорой на теоретический материал, в связи с чем возникает проблема излишнего заимствования и даже плагиата [20]. Нарушения академической этики усугубляются с каждым днем, так, сейчас в Интернете не проблема заказать написание дипломной работы по любой специальности. В связи с этим достаточно часто цель написания дипломной работы сводится к повышению оригинальности приобретенного или заимствованного текста, порой в ущерб его содержательной части. При этом распространенность плагиата среди студенческого сообщества, безответственное отношение к результатам образовательной деятельности объясняют снижение качества обучения и приводят к недостаточной сформированности профессиональных компетенций будущих специалистов [21], в этом контексте – использование и внедрение инструментов искусственного интеллекта (ИИ), таких как ChatGPT, при написании дипломных работ – активно дискутируемая в научном сообществе тема [22]. Исследователи видят угрозы обучению и преподаванию (в частности, чрезмерная зависимость от искусственного интеллекта, академическая нечестность, неправильные ответы на запросы, предубеждение), которые должны быть учтены и тщательно проанализированы.

2. Ответственность и мотивация преподавателей. Проблема организации и руководства научной работой студентов и магистрантов находится в центре внимания исследователей. На сегодня существует большое количество пособий, методических рекомендаций, в которых рассматриваются как общие положения осуществления педагогического сопровождения научной деятельности студентов, магистрантов, аспирантов [21], так и специфика осуществления исследовательской работы будущими специалистами [23]. Результаты исследований фиксируют, что преподаватели нередко формально подходят к проведению исследовательских консультаций для студентов. Со стороны студентов, как правило, не всегда возникают вопросы по выполнению дипломных работ, а преподаватели в целом отвечают только за выполнение определенных формальных действий по коммуникации со студентами. В эпоху цифровизации информации, когда каждый день появляются новые приложения и инструменты, связанные с информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), научный руководитель должен поощрять и направлять студентов к поиску новых для себя знаний и развитию критического мышления.

3. Повышение количества и качества трудоустройства выпускников университетов. Многие крупные компании, а также компании с международным участием больше ориентированы на студентов, обучающихся по современным методикам [24]. Поэтому результаты сдачи дипломных работ в инновационном формате, ориентированном на практический подход, могут в большей степени заинтересовать такие компании и тем самым повысить количество трудоустроенных студентов. Использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в парадигме университетского образования 4.0 формирует потребность в исследовании, разработке и внедрении современных методик выполнения дипломных работ. Образовательный процесс, в частности написание дипломной работы, может повлиять на студента, пробуждая интерес к продолжению профессиональной карьеры в той или иной организации или мотивируя начало обучения по магистерской, а затем докторской программе. В процессе написания дипломной работы студенты могут лучше понять, к чему они стремятся в профессиональном плане, так как часто стоят на пороге выбора между интересующими их сферами [11].

Описанные проблемы иллюстрируют значимость наличия в процессе написания дипломной работы элементов совместной работы над общим проблемным проектом, когда студенты совместно с преподавателями формируют команды, распределяют обязанности между собой, выделяя реальные и повседневные проблемы, и предлагают инновационные, сложные и целостные решения. Такой подход приводит к возрастанию мотивации и ответственности как студентов, так и преподавателей, имеющих более личный формат взаимодействия с подопечными.

Как показало наше исследование, эти проблемы решаемы с использованием разработанной кейс-стади методики. Так, наибольший успех при использовании данного подхода мы оцениваем в повышении оригинальности дипломных работ и повышении конкурентоспособности студентов на рынке занятости, что позволит им привлечь к себе внимание со стороны различных работодателей.

Поясним наши выводы подробнее. Проведенное исследование показало, что модель выполнения дипломной работы с использованием кейс-метода может быть эффективной в сравнении с традиционной моделью. Это будет проявляться в повышении оригинальности дипломных работ, мотивации студентов к написанию качественной дипломной работы, что может в лучшую сторону повлиять на профессиональные ориентиры студентов при выборе места будущей работы. В свою очередь, преподавателям кейс-метод позволит повысить профессиональное мастерство и получить новые навыки при подготовке и защите дипломных работ, соблюсти принципы академической добропорядочности и активной коммуникации со студентами, успешно реализуя роль научного руководителя.

Стоит отметить, что применяемая технология кейс-стади потенциально является более интересной для студента и действительно дающей реальные полезные практические знания. Кроме того, модель выполнения дипломной работы с использованием кейс-метода с методической точки зрения улучшает взаимодействие преподавателей и студентов, так как студенту с преподавателем совместно придется разбираться с методикой работы с кейсами. Это, как было указано ранее, повышает заинтересованность всех сторон в активном образо-

вательном процессе, их уровень ответственности за предоставляемый в конце обучения результат.

Вариант технологии подготовки защиты дипломной работы с использованием кейсов позволит создать для студентов условия эксперимента, максимально приближенные к реалиям принятия управленческих решений в бизнес-сфере. В этих условиях от студентов требуется, чтобы они задействовали индивидуальные и личностно ориентированные возможности для постановки задач и их решения, проявляли мотивацию к проведению вполне самостоятельного исследования, смогли показать накопленные за годы обучения знания и приобрели больше опыта оперирования большим количеством информационных источников и их анализа. Все эти навыки необходимы для успешной профессиональной деятельности студента, тем самым описанный метод позволяет студентам более качественно подготовиться к дальнейшему трудоустройству.

С точки зрения интеграции в образование современных технологий кейс-метод позволяет применять их для анализа практических ситуаций, однако исключает возможность их использования для полного написания дипломной работы в силу ее практического характера. Обсуждение работы невозможно без самостоятельной проработки проблемы исследования и собственных выводов студента. Так, использование студентом технологий на основе искусственного интеллекта, излишнее заимствование и покупка чужих работ станут очевидны на этапе обсуждения кейса, что делает предложенную методологию эффективным барьером для недобросовестного поведения студентов.

При этом необходимо учитывать ряд сложностей и ограничений при внедрении в образовательную практику кейс-стади подхода.

I. При практическом использовании предлагаемой нами технологии защиты дипломных работ с использованием кейсов необходимо решить проблему их разработки. В процессе работы над несколькими кейсами преподаватели могут столкнуться с большими трудностями в их подготовке и повышенным уровнем нагрузки. Это происходит по причине того, что личные встречи с несколькими студентами в качестве научного руководителя не всегда умещаются в уже существующее расписание занятий преподавателя. Более того, сам формат работы подразумевает более активное участие преподавателя в научно-исследовательской деятельности, что может сказаться на выполнении им своих обязанностей по обучению других студентов. Решением должна стать оптимизация нагрузки со стороны руководства, ее распределение между несколькими преподавателями и их ассистентами.

II. Академический опыт, зафиксированный в исследованиях, показывает, что крайне важно иметь достаточное количество преподавателей, которые могут консультировать разумное количество студентов и предоставлять обратную связь [21]. В силу сложившихся практик и некоторых университетских традиций, учета потенциальных проблем и ограничений правильное внедрение в практику кейс-стали позволит допустить меньшее количество сложностей, с которыми сталкиваются педагоги и студенты в процессе подготовки и защиты дипломных работ.

Не обладая достаточно профессиональным опытом работы в данной ситуации, преподаватели должны быть задействованы в накоплении педагогических навыков для адаптации к данной ситуации. По этой причине крайне важно, чтобы преподаватели развивали адекватные навыки работы с кейсами, а руководство создавало бы им специальные условия для того, чтобы подготовка к защите дипломных работ не закончилась развитием деструктивных и конфликтных ситуаций в университете, а их компетентность позволила бы студентам действительно обучаться при написании выпускных работ.

III. При разработке методики защиты дипломных работ в формате кейс-стади необходимо, чтобы студенты ощущали профессиональное удовлетворение от полученных профессиональных знаний, были уверены в их актуальности. Это должно повысить эффективность трудоустройства студентов, их желание стать занятыми молодыми специалистами после успешного завершения обучения. Такой уровень академической уверенности положительно повлияет не только на их профессиональное развитие, но и на личностный рост.

С другой стороны, если студент трудоустроен на момент написания дипломной работы, то преподавателю сложно применять мотивирующие методологии, побуждая интерес к обучению. Работа над дипломным проектом не должна сводиться к тому, что преподаватели при консультации студентов больше ориентированы на контроль над соблюдением студентами правил и формальностей подготовки дипломных работ, выполнение необходимых процедур с использованием технологических инструментов, выявление излишнего заимствования из чужих работ. Мотивация обеих сторон будет повышаться только при наличии интереса к исследуемому кейсу, потому также важен и правильный подбор научного руководителя и темы дипломной работы.

При существовании описанных ограничений не следует забывать о практическом вкладе применения кейс-метода в процесс подготовки и защиты дипломной работы, который заключается в значительном повышении оригинальности представленных к защите работ. Данное обстоятельство особенно актуально в связи с тем, что решение проблемы академической честности и последствий пренебрежения ее принципами имеют большое значение для образовательных реалий [25]. Сегодня явления мошенничества, когда дипломная работа выполняется соответствующими агентствами, недопустимы, но все еще распространены, однако предложенная методика имеет потенциал по сглаживанию данной проблемы.

Не менее важное практическое значение при соблюдении рекомендаций имеет интерес работодателей к выпускникам вуза, который напрямую зависит от конкурентной способности специалиста, заключающейся, в том числе, в ответственности студента за результаты образовательной деятельности. Безответственное отношение к результатам образовательной деятельности объясняет снижение качества обучения и приводит к подготовке некомпетентных специалистов [13], невостребованных на рынке труда. Большая личная вовлеченность студента в процесс написания дипломной работы, появляющаяся вследствие разбора интересного ему кейса, позволит повысить уровень сознательности при ее написании.

Повышение качества подготовки студентов требует совершенствования всех форм учебного процесса. Одним из важнейших направлений научно-исследовательской работы в рамках этого процесса является написание и защита дипломной работы, свидетельствующей об успешном усвоении студентом профессиональных навыков, необходимых для дальнейшего трудоустройства.

Результаты исследования позволили установить, что модель подготовки и сдачи дипломной работы с использованием кейс-метода является более эффективной по сравнению с традиционной формой написания работы. Он призван решить проблемы мотивации студентов, преподавателей и дальнейшего трудоустройства обучающихся. Их наличие свидетельствует об отсутствии в традиционном методе подготовки выпускной работы эффективного взаимодействия между студентами и преподавателями. Новая технология в обучении позволит добиться преимущества, поощряя преподавателей использовать творческие методы оценки знаний студентов и повышая вовлеченность студентов в учебный процесс. Этого возможно достичь, применяя элементы проблемного, адаптивного, совместного, активного, саморегулируемого обучения, поддерживая, с одной стороны, возможности экспериментального обучения, а с другой стороны, учитывая ресурсы, которыми располагает университет и традиции, которые сложились за годы его функционирования.

Как показано в исследовании, предлагаемый подход кейс-стади может существенно повысить оригинальность выполненных дипломных работ, мотивацию преподавателей, которые станут активнее включаться в процесс в связи с их заинтересованностью в том, чтобы их студенты смогли успешно разобрать кейсы. Помимо того, интерес hr-специалистов крупных компаний к выпускникам по итогам применения данной методики также возрастет, так как студенты станут комплексно подготовлены к будущим профессиональным реалиям, разобрав их на практических примерах. Защита диплома в формате кейс-стади также даст возможность представителям компаниям напрямую посещать открытые собрания и оценивать выступления студентов по проблемам, максимально приближенным к реальным.

Дальнейшие исследования по этой теме позволят оценить эффективность практического применения разработанной методики, а также разработать методы ее интеграции в образовательный процесс с учетом существующих ограничений. Несмотря на то, что предложенные в работе рекомендации основаны на теоретическом исследовании, практическое их применение обладает большим потенциалом по выстраиванию эффективной коммуникации между студентом и преподавателем, применению современных технологий в обучении, повышению мотивации всех сторон и улучшению качества образования в целом.

Библиографический список

1. Zinchenko V.V. Implementation of sustainable development goals in the new institutional reality for education. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 4 (58): 10–23.
2. Galizina E.G., Feoktistova A.B., Makushkin S.A., Korotaeva I.E., Kartseva E.Y., Udaltsova N. Customer-oriented aggregators of massive open online courses: opportunities and prospects. *Webology*. 2021; № 18 (Special Issue): 420–435.
3. Кознов А.Б. Влияние цифровизации на рынок труда. *Международный журнал гуманитарных и естественных наук*. 2019; № 4-2: 177–179.
4. Иванова С.В., Иванов О.Б. Перспективы развития образования в условиях четвертой промышленной революции. *ЭТАП: экономическая теория, анализ, практика*. 2019; № 6: 7–30.
5. Шевякова А.Л., Петренко Е.С., Уразбеков А.К. Развитие компетенций для Индустрии 4.0: квалификационные требования и решения. *Вопросы инновационной экономики*. 2020; № 10 (1): 85–102.
6. Аранжин В.В., Нехода Е.В. Формирование политики эффективной занятости в условиях трансформации рынка труда. *Социально-трудовые исследования*. 2022; № 1 (46): 36–54.
7. Голицына И.Н. Образование 4.0 в подготовке современных специалистов. *Образовательные технологии и общество*. 2020; № 23 (1): 12–19.
8. Cacciuttolo C., Vásquez Y., Cano D., Valenzuela F. Research Thesis for Undergraduate Engineering Programs in the Digitalization Era: Learning Strategies and Responsible Research Conduct Road to a University Education 4.0 Paradigm. *Sustainability*. 2023; № 15 (14): 11206.
9. Третьяк М.И., Горячий И.В. Выполнение дипломной работы с помощью технологий искусственного интеллекта в современных условиях: фальсификация или оригинальное самостоятельное исследование? *Гуманитарные и юридические исследования*. 2024; № 11 (1): 160–167.

10. Ганбаров А.Т. Стартап вместо дипломной работы. *Вестник науки и образования*. 2019; № 11-4 (65): 29–31.
11. Dowd J., Thompson R., Reynolds J. Understanding how undergraduate thesis writing impacts learning across disciplines. *99th ESA Annual Convention*. 2014.
12. Рягин С.Н., Щербаков Е.П. *Магистерская диссертация: методика написания, правила оформления и порядок защиты:* учебно-методическое пособие. Омск: ОмГА, 2015.
13. Левин В.И. Плагиат, его сущность и борьба с ним. *Высшее образование в России*. 2018; № 1 (219): 143–150.
14. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Отношение вузовских преподавателей к использованию цифровых технологий: социологический анализ. *Вестник экономики, права и социологии*. 2020; № 1: 105–108.
15. Арканникова М.С., Семашкина А.С. Проектная деятельность современного университета в контексте новейших трендов высшего образования. *Технологии PR и рекламы в современном обществе:* материалы Всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург: ПОЛИТЕХ-ПРЕСС, 2020: 23–27.
16. Алиев Т.А., Заболотская Т.А. *Академические работы в вузах: практ. руководство для студентов, магистрантов и аспирантов*. Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2003.
17. Архипова Н.А., Евдокимова Н.Н., Максимов В.В., Рудина Т.В. Метод кейс-стади как один из методов формирования профессиональных компетенций в процессе изучения математики. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки*. 2022; Т. 24, № 82: 11–17.
18. Казакова Г.Н. Опыт использования метода кейс-стади в преподавании экономических дисциплин. *Современные тенденции в науке и образовании:* материалы Международной (заочной) научно-практической конференции. София, Болгария: Научно-издательский центр «Мир науки», 2019: 135–138.
19. Корноухов М.Д. Выпускные квалификационные работы как качественно новый уровень осуществления будущими музыкантами-педагогами научно-исследовательской деятельности. *Музыкальное искусство и образование*. 2022; № 3: 141–156.
20. Стаценко Ю.Ю. Проблема плагиата. Как помочь студентам избежать плагиат при выполнении самостоятельной работы. *Вестник Филиала Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова в городе Душанбе*. 2021; № 4 (20): 131–138.
21. Ramazanova D., Togaibayeva A., Amangeldiyeva G., Yessengulova M., Akhmetova Z. An alternative way to prepare graduate thesis: The effect of case-based approach on candidate and supervisor development. *Journal of Pedagogical Research*. 2024; № 8 (3): 176–190.
22. Choi M., Roh H.L. Perception Factors of Usefulness and Limitation of ChatGPT that Affect University Students' Intention to Use ChatGPT. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2023; № 9 (10): 523–532.
23. Коган Е.А. Отношение студентов вузов к научно-исследовательской работе. *Человеческий капитал*. 2020; № 8 (140): 179–187.
24. Емелина Н.К., Рожкова К.В., Рощин С.Ю., Солнцев С.А., Травкин П.В. *Выпускники высшего образования на российском рынке труда: тренды и вызовы:* Доклад к XXIII Ясинской (Апрельской) международной научной конференции по проблемам развития экономики и общества. Москва: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2022.
25. Мезенин Д.А., Маркова М.М. Рациональное использование систем антиплагиата в высшей школе. *Педагогический опыт: от теории к практике*. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2019: 50–53.

References

1. Zinchenko V.V. Implementation of sustainable development goals in the new institutional reality for education. *Perspectives of Science and Education*. 2022; № 4 (58): 10-23.
2. Galizina E.G., Feoktistova A.B., Makushkin S.A., Korotaeva I.E., Kartseva E.Y., Udaltsova N. Customer-oriented aggregators of massive open online courses: opportunities and prospects. *Webology*. 2021; № 18 (Special Issue): 420-435.
3. Koznov A.B. Vliyanie cifrovizacii na rynok truda. *Mezhdunarodnyj zhurnal gumanitarnyh i estestvennyh nauk*. 2019; № 4-2: 177-179.
4. Ivanova S.V., Ivanov O.B. Perspektivy razvitiya obrazovaniya v usloviyah chetvertoj promyshlennoj revolyucii. *`ETAP: `ekonomicheskaya teoriya, analiz, praktika*. 2019; № 6: 7-30.
5. Shevyakova A.L., Petrenko E.S., Urazbekov A.K. Razvitie kompetencij dlya Industrii 4.0: kvalifikacionnye trebovaniya i resheniya. *Voprosy innovacionnoj `ekonomiki*. 2020; № 10 (1): 85-102.
6. Aranzhin V.V., Nehoda E.V. Formirovanie politiki `effektivnoj zanyatosti v usloviyah transformacii rynka truda. *Social'no-trudovye issledovaniya*. 2022; № 1 (46): 36-54.
7. Golicyna I.N. Obrazovanie 4.0 v podgotovke sovremennyh specialistov. *Obrazovatel'nye tehnologii i obschestvo*. 2020; № 23 (1): 12-19.
8. Cacciuttolo C., Vásquez Y., Cano D., Valenzuela F. Research Thesis for Undergraduate Engineering Programs in the Digitalization Era: Learning Strategies and Responsible Research Conduct Road to a University Education 4.0 Paradigm. *Sustainability*. 2023; № 15 (14): 11206.
9. Tret'yak M.I., Goryachij I.V. Vypolnenie diplomnoj raboty s pomosch'yu tehnologij iskusstvennogo intellekta v sovremennyh usloviyah: fal'sifikaciya ili original'noe samostoyatel'noe issledovanie? *Gumanitarnye i yuridicheskie issledovaniya*. 2024; № 11 (1): 160-167.
10. Ganbarov A.T. Startap vmesto diplomnoj raboty. *Vestnik nauki i obrazovaniya*. 2019; № 11-4 (65): 29-31.
11. Dowd J., Thompson R., Reynolds J. Understanding how undergraduate thesis writing impacts learning across disciplines. *99th ESA Annual Convention*. 2014.
12. Ryagin S.N., Scherbakov E.P. *Magisterskaya dissertaciya: metodika napisaniya, pravila oformleniya i poryadok zaschity:* uchebno-metodicheskoe posobie. Omsk: OmGA, 2015.
13. Levin V.I. Plagiat, ego suschnost' i bor'ba s nim. *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2018; № 1 (219): 143-150.
14. Burganova L.A., Yur'eva O.V. Otnoshenie vuzovskih prepodavatelej k ispol'zovaniyu cifrovyh tehnologij: sociologicheskij analiz. *Vestnik `ekonomiki, prava i sociologii*. 2020; № 1: 105-108.
15. Arkannikova M.S., Semashkina A.S. Proektnaya deyatel'nost' sovremennogo universiteta v kontekste novejshih trendov vysshego obrazovaniya. *Tehnologii PR i reklamy v sovremennom obschestve:* materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Sankt-Peterburg: POLITEH-PRESS, 2020: 23-27.
16. Aliev T.A., Zabolotskaya T.A. *Akademicheskie raboty v vuzah: prakt. rukovodstvo dlya studentov, magistrantov i aspirantov*. Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2003.
17. Arhipova N.A., Evdokimova N.N., Maksimov V.V., Rudina T.V. Metod kejs-stadi kak odin iz metodov formirovaniya professional'nyh kompetencij v processe izucheniya matematiki. *Izvestiya Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. Social'nye, gumanitarnye, mediko-biologicheskie nauki*. 2022; T. 24, № 82: 11-17.
18. Kazakova G.N. Opyt ispol'zovaniya metoda kejs-stadi v prepodavanii `ekonomicheskih disciplin. *Sovremennye tendencii v nauke i obrazovanii:* materialy Mezhdunarodnoj (zaochnoj) nauchno-prakticheskoj konferencii. Sofiya, Bolgariya: Nauchno-izdatel'skij centr "Mir nauki", 2019: 135-138.
19. Kornouhov M.D. Vypusknye kvalifikacionnye raboty kak kachestvenno novyj uroven' osuschestvleniya buduschimi muzykantami-pedagogami nauchno-issledovatel'skoj deyatel'nosti. *Muzykal'noe iskusstvo i obrazovanie*. 2022; № 3: 141-156.
20. Stacenko Yu.Yu. Problema plagiata. Kak pomoch' studentam izbezhat' plagiat pri vypolnenii samostoyatel'noj raboty. *Vestnik Filiala Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni M.V. Lomonosova v gorode Dushanbe*. 2021; № 4 (20): 131-138.
21. Ramazanova D., Togaibayeva A., Amangeldiyeva G., Yessengulova M., Akhmetova Z. An alternative way to prepare graduate thesis: The effect of case-based approach on candidate and supervisor development. *Journal of Pedagogical Research*. 2024; № 8 (3): 176-190.
22. Choi M., Roh H.L. Perception Factors of Usefulness and Limitation of ChatGPT that Affect University Students' Intention to Use ChatGPT. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*. 2023; № 9 (10): 523-532.
23. Kogan E.A. Otnoshenie studentov vuzov k nauchno-issledovatel'skoj rabote. *Chelovecheskij kapital*. 2020; № 8 (140): 179-187.
24. Emelina N.K., Rozhkova K.V., Roschin S.Yu., Solncev S.A., Travkin P.V. *Vypuskniki vysshego obrazovaniya na rossijskom rynke truda: trendy i vyzovy:* Doklad k XXIII Yasinskoj (Aprel'skoj) mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii po problemam razvitiya `ekonomiki i obschestva. Moskva: Nacional'nyj issledovatel'skij universitet "Vysshaya shkola `ekonomiki", 2022.
25. Mezenin D.A., Markova M.M. Racional'noe ispol'zovanie sistem antiplagiata v vysshej shkole. *Pedagogicheskij opyt: ot teorii k praktike*. Cheboksary: CNS «Interaktiv plyus», 2019: 50-53.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 372 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-340-346

***Chen Chen,** teacher, Xi'an Shiyou University, School of Foreign Languages (Xi'an, Shanxi, China), E-mail: 342814074@qq.com*

A STUDY OF SPANISH-CHINESE BRAND NAME TRANSLATION FROM THE PERSPECTIVE OF ECO-TRANSLATOLOGY. As an essential component of brand image, brand name assists consumers in recognizing and differentiating a product or service, and has a direct impact on the product's sales. Therefore, translation of brand names is of the utmost significance. This study analyzes the Spanish-Chinese translation of brand names from an eco-translatology perspective to discover how translators adapt to the translational eco-environment. Seventy-seven brand names from Spanish-speaking countries and registered in China are evaluated comprehensively from linguistic, cultural, and communicative dimensions. The analysis discovers that from linguistic dimension, the majority of translations maintained the original pronunciation or meaning, which is beneficial for the promotion of the brand. From cultural or communicative dimension, minority are easy to read and recall, have meaningful connotations that reflect the product's features, and capture consumers' attention. Additionally, the study summarizes five translation methods for Spanish-Chinese translation of brand names and examines advantages and disadvantages of each method from a three-dimensional view, enabling translators to make more informed decisions on brand name translation.

Key words: **brand name translation, eco-translatology, three dimensions, translation methods**

Чен Чен, *преп., Школа иностранных языков Сианьского университета Шию, Сиань, Шаньси, E-mail: 342814074@qq.com*

ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА ИСПАНСКО-КИТАЙСКОГО НАЗВАНИЯ БРЕНДА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОТРАНСЛАТОЛОГИИ

Являясь важным компонентом имиджа бренда, название торговой марки помогает потребителям распознавать и дифференцировать продукт или услугу и оказывает непосредственное влияние на продажи продукта. Поэтому перевод названий брендов имеет первостепенное значение. В этом исследовании был проанализирован перевод названий брендов с испанского на китайский с точки зрения экотранслатологии, чтобы выяснить, как переводчики адаптируются к экологическим условиям перевода. Семьдесят семь торговых марок из испаноязычных стран, зарегистрированных в Китае, были всесторонне проанализированы с лингвистической, культурной и коммуникативной точек зрения. Анализ показал, что с лингвистической точки зрения большинство переводов сохранили оригинальное произношение или значение, что полезно для продвижения бренда. С культурной или коммуникативной точки зрения некоторые из них легко читаются и запоминаются, имеют значимые коннотации, отражающие особенности продукта, и привлекают внимание потребителей. Кроме того, в исследовании были обобщены пять методов перевода названий брендов с испанского на китайский и рассмотрены преимущества и недостатки каждого метода с трехмерной точки зрения, что позволяет переводчикам принимать более обоснованные решения о переводе названия бренда.

Ключевые слова: **перевод названия бренда, экотранслатология, три измерения, методы перевода**

1. Introduction. Hu Gengshen introduced the concept of eco-translatology which has been inspired by the international ecological trend and Darwinian evolutionism. Hu perceives the translation process as a selection activity of the translator's adaptation to the translational eco-environment which comprises the worlds of the source language (SL) and target language (TL), linguistic, cultural, and social aspects of translating, as well as the author, client, and readers (Hu, 2003; 2006 [1; 2]). During the translation process, the translator must efficiently adapt to the world portrayed by the source text (ST), SL, and TL. The selection will relate to the translator's choice of interpretation of the ST and the decision of the translation's final expression. As the official language of 20 countries, Spanish is the second most spoken native language in the world after Mandarin Chinese. Concurrently, in the context of economic globalization, a substantial amount of products from Spanish-speaking countries have been exported to China which is a vast market with a population of 1.4 billion. Therefore, for clients who are unable to converse in Spanish, a Chinese name is essential for them to become familiarized with the brands. Unlike other types of translation, the translation of brand names has a clear and obvious commercial aspect. In addition to conquering the language barrier, it is essential to consider the cultural, religious, and psychological components. There are studies on the English-Chinese (E-C) translation of brand names from the perspective of eco-translatology, but few on the Spanish-Chinese (S-C) translation of brand names. As a result, the study collects as research samples the seventy-seven most valuable and powerful brand names from Spain and Latin America, evaluates the translation, and investigates translation methods from three dimensions.

The purpose of the article: to study the specifics of the translation of the Spanish-Chinese brand name from the point of view of ecotranslation.

Tasks: 1) consider the essence of eco-translation; 2) give examples of the translation of the Spanish-Chinese brand name.

During the research, the author actively used the following **methods:** an analysis of the specialized literature.

Scientific novelty of the article shows the specifics of translating the Spanish-Chinese brand name from the point of view of ecotranslation.

Theoretical significance – contributes to translation studies.

Practical significance – the study will be interesting for brand translators from Spanish to Chinese.

2. Literature Review

2.1. Characteristics of Brand Names. A brand is a comprehensive concept that possesses six fundamental meaning levels: attributes, benefits, values, culture, personality, and consumer (Kotler, 2000 [3]). In many of today's fast-paced markets, it is immensely challenging to sustain a competitive advantage based solely on performance characteristics (Kohli and LaBahn, 1997 [4]). Consequently, the brand name has been a vital weapon for brand equity, profitability, and sustainability, regardless of the target market or client (Aaker 2009 [5]; Keller et al., 1998 [6]). Since it influences consumers' purchase decisions, a company's performance will be significantly dependent on its brand recognition (Doostar et al., 2013 [7]). Therefore, as the significance of brand names has been recognized, marketing research proposes several canonical strategies for creating and selecting effective brand names. A brand name could simply be just a word with no specific meaning (Zara, Kodak), a common word unrelated to the product (Amazon, Coach), or just a word whose meaning suggests the quality or function of the product (Burger King, Swatch). Simultaneously, it could also represent the name of the company's founder (Adidas, Salvatore Ferragamo), a number (7-Eleven), an acronym (IBM, LG), or a combination of the above (Walmart, Compaq). When selecting a brand name, it is vital to apply the "Joyce Principle", which calls for selecting a name that possesses desirable phonetic symbolism and significant, uplifting connotations. In order to garner attention and arouse people's curiosity, it should contain simple, distinctive, uncommon, meaningful, or emotive elements. Similarly, it should also be able to evoke a mental image since a visual image provides an easier-to-retrieve memory line as compared to an abstract concept (Aaker, 2013 [8]). Numerous studies have demonstrated a correlation between linguistic devices and the memorability of a brand name. As for the phonetic device, recognition or recall occurs when rhymes (Carr and Miles, 1997 [9]; Benczes, 2019 [10]), alliterations (Davis et al., 2016 [11]; Pogacar et al., 2018 [12]), initial plosives (Cortese, 1998 [13]) and onomatopoeias (Inoue, 1991 [14]) are present. Regarding the orthographic device, irregular or incorrect spelling may assist in the memorization of a brand (Wong, 2013 [15]). Correspondingly, a morphological device such as affixations (Giyatmi et al., 2014 [16]), and a semantic device such as metaphors (Spir, 1977 [17]; Davies and Chun, 2003 [18]; Koller, 2009 [19]) may also be favourable options for naming a brand. A brand name is not merely just an element of language but also a carrier of culture and company identity. Therefore, the translation must take into account the brand name guidelines as well as the culture of both the country of origin and the country of destination.

2.2. The Study of Brand Name Translation from an Eco-translatology Perspective. The notion of eco-translatology is defined as an ecological approach to translation studies or translation studies from an ecological perspective (Hu, 2008 [20]). In Chinese beliefs, particularly Taoism and Confucianism, contrasting or potentially opposing entities can coexist in harmony (Dollerup, 2010 [21]). Therefore, as a cross-linguistic and cross-cultural communication activity, translation should overcome the hurdles that arise from cultural differences and facilitate the exchange of information. On the basis of eco-translatology theory, various studies have been conducted in the fields of international publicity translation (Zhang and Liu, 2014 [22]; Zhang, 2020 [23]), Chinese-English (C-E) translation of public signs (Ma, 2014 [24]; Shang, 2017 [25]), translation teaching (Gao, 2021 [26]), as well as E-C translation of film titles or subtitles (McDonald, 2021 [27]).

Different views such as functional equivalence and Skopos theory have been adopted by scholars to comprehensively examine the translation of brand names. In regard to translation evaluation criteria, prior translation research theories have frequently judged only the target text (TT) which lacked a global perspective. Brand name translation comprises numerous potential impacting variables which include language, culture, values, consumer psychology, and aesthetics, among others. It is actually a process of cultural and communicative conversion whose ultimate goal is to make it possible for consumers of TL to acquire the identical effect as the consumers of SL and also to facilitate the consumers' comprehension. Therefore, eco-translatology could be utilized to examine the translation of brand names as the linguistic, cultural, and communicative intent must be effectively transferred to the TL in order for brand names to achieve their effect. It presents a multidimensional, complementary, and integrated translation evaluation standard whereby the greater the "integration and adaptation" of a translation, the higher its quality is.

Wang and Zhao (2016) [28] researched the E-C translation of cosmetic brand names using numerous brands as examples and found that translators might apply translation strategies such as foreignization and domestication in order to get close to the eco-environment of SL or TL by taking into account the psychology of the target consumers, aesthetic standards, and the merchant's aims. Wong (2013) [29] conducted a three-dimensional analysis of E-C and C-E translations and concluded that as two-syllable brand names are more prevalent in China, lengthy brand names should be avoided. Names that implicitly show kindness and affection may be more compatible with Chinese culture. Names that convey product information may aid consumers in their decision-making. The aforementioned studies presented only a few examples from a three-dimensional perspective and lacked a quantitative investigation. The present study will be a combination of qualitative and quantitative research in order to arrive at more logical and scientific results and to better guide the translation of brand names.

2.3 Translation methods in brand name translation. Regarding brand name translation methods, transliteration, literal translation and the combination of both are commonly used (Zhang and Schmitt, 2001 [30]; Dong and Helms, 2000 [31]). The majority of E-C translations choose to convert either the sound or the meaning. Transliteration emphasizes sound more than meaning, such as 可口可乐 (kě kǒu kě lè) of Coca-Cola, literal translation emphasizes meaning more than sound, such as 苹果 (píng guǒ) of Apple, and the combination of transliteration and literal translation emphasizes both sound and meaning, such as 星巴克 (xīng bā kè) of Starbucks (Schmitt and Zhang, 2012 [32]).

Since a single Spanish syllable may correspond to numerous Chinese syllables, the length of the translation poses the greatest difficulty in the most common method of transliteration. As shown inTable 1, there are nine basic syllabic types in Spanish and four in Chinese, of which five are exclusive in Spanish (Collina, 2009 [33]; Zhang, 2005 [34]). These syllables may correspond to several Chinese syllables, resulting in a transliteration that is longer than ST. For instance, the transliteration of the syllable "trans" of CCVCC type may be a three-syllable word "de-lang-si" in Chinese. Therefore, omitting syllables is a necessary method for making brand names easy to read and memorize.

Table 1

Basic syllabic types in Spanish and in Chinese

Spanish	Example	Chinese	Example
V	*a*.la	V	*a*
CV	a.*la*	CV	*la*
CVC	*fan*	CVC	*fan*
VC	*un*	VC	*an*
CCV	*pro*.bar		
CCVC	*tren*		
CCVCC	*trans*.forma		
VCC	*ins*.tituto		
CVCC	*cons*.truccion		

*C: consonant, V: vowel

Chinese and Spanish are members of distinct language families. The two languages employ different writing systems which are Chinese characters and Spanish letters. Each Chinese character consists of three components, namely a consonant, a vowel, and a tone. Due to the tone and meaning, a single syllable could represent multiple characters. For instance, the Spanish name Sara consists of two syllables: *sa, ra*. Each syllable could be represented with four accents, *sa* for *sā, sá, sǎ, sà* and *ra* for *lā, lá, lǎ, là* (*ra* does not exist in Chinese and could be substituted with *la*). To choose the best character that corresponds to these two syllables, it is necessary to check a dictionary. The four tones of *sa* correspond to 26 characters, while the four tones of *ra* correspond to 40 characters, according to the Dictionary (2020) [35]. Thus, there are 1040 (26×40) possible choices for the transliteration of Sara. Furthermore, free translation based on the sound, the meaning, both, or none could be a tactic (Liu and He, 2015 [36]), such as 汇丰银行 huì fēng yín háng of HSBC, 海飞丝 hǎi fēi sī of Head & Shoulders. Retaining the original name is the greatest option for well-known and familiar brand names (Hong et al., 2002 [37]). Consequently, zero translation has also been widely applied for products such as technology items and cosmetics (Zhang, 2004 [38]).

3. Research design

3.1 Selection of the brand names. This study selected the brand names from The Annual Report on the Most Valuable and Strongest Spanish Brands of 2023 and The Annual Report on the Most Valuable and Strongest Latin American Brands of 2023 lists which are both certified by independent branded business valuation and strategy consultancy Brand Finance. There are two predominant reasons as to why these brand names were selected as the research object. Firstly, these brands are able to effectively represent products with a high level of popularity, and large-scale enterprises. Moreover, the majority of companies engage in global business, requiring the need for translation. Secondly, these brands cover numerous industries, including agriculture, manufacturing, banking, logistics, catering, and medicine. Hence, the analysis which uses them as samples is typical.

3.2 Research Questions. This paper analyzes the S-C translation of brand names from the perspective of eco-translatology and investigates the methods in S-C translation of brand names. This paper aims to answer the following questions:

1. Does the translation of Spanish brand names fit the translational eco-environment from linguistic, cultural and communicative dimensions?

2. Which translation methods are applied most frequently in the S-C translation of brand names?

3. From a three-dimensional perspective, how to select the most suitable method for translating a Spanish brand name into Chinese?

3.3 Research methods and procedures. Although the 200 brands are the most valuable of Spain and Latin America, some of them have not entered Chinese market. Thus it is necessary to search on the China National Intellectual Property Administration website to get a list of brands who have already officially registered Chinese brand name. According to China's Intellectual Property Law, all the brand names must be registered with this office. It turns out that 77 brands have registered their official Chinese names, 62 of which are from Spain and 15 from Latin America. After gathering the brand names and their Chinese translations, linguistic, cultural, and communicative analyses were conducted. For example, count the amount of syllables, check linguistic devices such as alliteration and metaphors in ST and TT, verify the accuracy of pronunciation and meaning, and identify the characters that have positive connotations or convey product information. The brand names were then categorized according to translation methods, and the frequency of each method was calculated.

3.4. Result analysis

3.4.1. Analysis from the Linguistic Dimension. A brand name should be short and straightforward so that it is simple to read, identify, and remember. If every syllable of a brand name is translated, the new name will be complicated. According to the List of Common Words in Modern Chinese (2021), about 73% Chinese words are two-syllable words, while only 22% are three or four syllable words. After analyzing brands of ten product categories, Chan and Huang (2001) discovered that the majority of Chinese enterprises opt to select two-syllable names (91%), three-syllable names are also acceptable among Chinese consumers (8%). As shown in Fig. 1, only 20% of the brand names (N = 77) in this study are two-syllable words, whereas 80% contain three or more syllables. From linguistic and communicative dimensions, only 20% have adapted to the translational eco-environment.

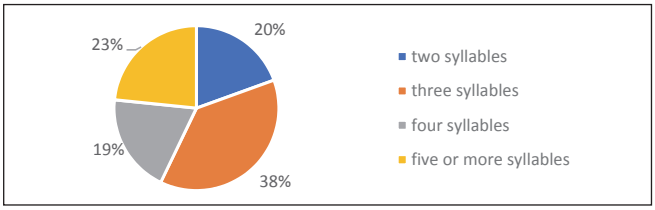


Fig. 1. The amount of syllables in brand names. (N=77)

Some translators have adopted the tactic of omission to shorten brand names. It is without any doubt that reducing syllables has allowed them to become relatively easier to pronounce and recall. The following examples demonstrate the elimination of syllables or an entire word.

bǎo cí lán yǎ dù fū

Example 1: Porcelanosa – 宝瓷兰雅度夫

Example 2: Adolfo Domínguez –

On the contrary, some translations have not adapted to the Chinese market via syllable-by-syllable transliteration. As shown in the following example, the translation of fashion brand Stradivarius is extremely lengthy and possesses no connection with the musical instrument. In its place, the free translation 音符 yīn fú (musical note) would have been more fascinating and memorable if the brand logo had been taken into consideration.

sī tè lā dí wǎ lǐ sī

Example 3: Stradivarius – 斯特拉迪瓦里斯

Regarding brand names with specific meanings, literal translation could maintain the information in the brand name. Therefore, it is possible to literally translate brand names, particularly acronyms that are to effectively convey the company's predominant business.

xī bān yá shí yóu gōng sī

Example 4: Cepsa (Compañía Española de Petróleos) – 西班牙石油公司

However, exceptions have also been identified. In Example 5, instead of using the literal translation 墨西哥水泥 mò xī gē shuǐ ní (Mexican cement), the transliteration is adopted. in Example 6, the translation has not served its intended purpose. As the largest electric utility company in Spain, the literal translation 西班牙国家电力 xī bān yá guó jiā diàn lì (Spanish National Electricity) is better than the transliteration 恩德萨 ēn dé sà, which has been unrelated to the product and possesses no specific connotations. Despite the fact that the translations are shorter, their specific meaning is not made clear. In contrast, the common words in the literal translation are straightforward to remember and prominently explain the product. Likewise, they are also easy to recall.

xī mài sī ēn dé sà

Example 5: Cemex (Cementos Mexicanos) – 西麦斯

Example 6: Endesa (Empresa Nacional de Electricidad, S.A.) – 恩德萨

When acronyms are unable to effectively convey the information of the product, an alternative translation method should be employed. In Example 7, the manufacturer of automobile components CIE has chosen to utilize the transliteration as its literal translation 埃加尼亚工业集团 would be excessively lengthy.

xī ài yì

Example 7: CIE (Corporación Industrial Egaña) – 西艾意

Additionally, the study indicated that it is extremely challenging to translate linguistic devices but creating linguistic devices in TT is possible, as seen in Examples 8 and 9.

zhēn bǎo zhū

Example 8: Chupa Chups – ,珍 ,宝 ,珠

dí yà tiān tiān

Example 9: Día – ,迪 ,亚 ,天 ,天

In Example 8, Chupa Chups abandoned the alliteration *chu* since the selection of zhēn bǎo two distinct characters ,珍 ,宝 is more reasonable given that the first two characters represent a common Chinese phrase that denotes "treasure", making the product more "valuable". In Example 9, the first two characters are a transliteration and the tiān bái tiān last two signify "every day". In place of the literal translation ,天 (day) or ,白 ,天 tiān tiān (daytime), the translation ,天 ,天 may remind people of their daily visits to the supermarket, and the recurrence can offer the translation rhythm and other implications.

3.4.2. Analysis from the Cultural Dimension

Language is influenced by culture, and culture is reflected in language. They are so intertwined that separating them would mean losing the essence of either culture or language (Samovar, 2016 [39]). Since brand names are a component of the culture of the company or SL, in addition to being a language expert, the translator must also possess a solid grasp of the brand as well as the cultures of SL and TL to successfully produce a suitable and optimal translation. If the selected words or characters do not conform to the culture in TL, the brand image may be impaired and goods sales may suffer.

Brand names with positive and meaningful characters will pique people's interest and earn their favour (Chan and Huang, 2001 [40]).

As demonstrated in the following examples, three brand names have employed lè the character ,乐 (happy) for the syllables *la, ro*, and the pronunciation *ou*.

lè kǒu tài

Example 10: La Costeña – ,乐 ,口 ,泰

lè jiā

Example 11: Roca – ,乐 ,家

táo lè sī

Example 12: Tous – ,桃 ,乐 ,丝

In Example 10, the translation literally implies "make your mouth joyful and tranquil", is a perfect match for this food brand. In Example 11, Roca, a producer of bathroom products, abandoned its literal translation of rock and adopted the transliteration táo which means "happy family". In Example 12, the initial character ,桃 of the jewellery brand Tous signifies "peach" and is widely utilized to describe girls. For instance, the miàn ruò táo huā phrase ,面 ,若 ,桃 ,花 (face like peach blossom) could be utilized to describe the beauty of a girl. The final character ,丝 signifies "silk", which perfectly illustrates the delicate nature of jewellery. The combination of these three characters will impress consumers, particularly female consumers. sī

fú

As shown in the following examples, the character ,福 (good luck or good fortune) has also been employed for the syllables *fer, fre*, and *fol* in three different brand names.

fú sài

Example 13: Fersa – ,福 ,赛

màn fú

Example 14: Mapfre – ,曼 ,福

jī lì fú

Example 15: Grifols – ,基 ,立 ,福

In Example 14, the translation of Mapre implies "prolonged good fortune", corresponds with its insurance service. In Example 15, The translation of Grifols suggests that after consuming their pharmaceutical products, a person will instantly become fú healthy and fortunate. The character ,福 in these two examples not only adapts the translational eco-environment from cultural dimension but also from communicative dimension.

tài

The character ,泰 has been assigned to the syllable *te*. In addition to Example 10, the transliteration of Telstar in Example 16 implies that one will successfully achieve his goal without encountering any conflict.

tài shì dá

Example 16: Telstar – ,泰 ,事 ,达

jiā

In Example 17, the character ,佳 is utilized for the syllable *ga*. The translation of automotive components manufacturer Doga means "a nice road", implying that their products are of high quality and would never pose any issues for the customers. The bǎo character ,宝, which suggests that the products are valuable. has been used for syllables *por* and *pa* in Examples 1 and 8.

dào jiā

Example 17: Doga – ,道 ,佳

The desire for beauty has been ingrained in human nature, and the pursuit of beauty is an integral component of our lives. In order to effectively adapt to the transměi lational eco-environment, translators tend to select characters such as ,美 (beautiyǎ ful) and ,雅 (elegant) when translating brand names. Regardless of the product or service, these characters will deliver consumers pleasure and a sense of mesmerizing měi nián dá měi beauty. In this study, five brands, including Mirinda (,美 ,年 ,达), Melía (,美 lì yà suǒ měi lì yà měi kǎ duō nà ,利 ,亚), Sol Melía (,索 ,美 ,利 ,亚), Mercadona (,美 ,卡 ,多 ,纳), xī mén zǐ gē měi sà and Siemens Games (,西 ,门 ,子 ,歌 ,美 ,飒), have all utilized the charměi yǎ acter ,美 for the syllables *mi*, *me*, and *mer*. Two companies, Adolfo Domínguez (,雅 dù fū yǎ zhì yǎ ,度 ,夫) and Lladró (,雅 ,致), have utilized the character ,雅 for syllables *a* and *lla* in their names.

Beer has been associated with relaxation and excitement. As shown in the following examples, two beer brands have successfully connected their goods with Chinese culture through their names.

háo shuài kuài huó

Example 18: José Cuervo – ,豪 ,帅 ,快 ,活

shēng lì

Example 19: San Miguel – ,生 ,力

José Cuervo of Example 18 derives from the name of its founder. The translation maintains the original pronunciation and implies that drinking this beer can make people courageous, handsome and content. Example 19 takes its name from its official date of birth: the Christian festival Michaelmas. And according to the company, the shēng lóng huó hǔ translation derives from two Chinese idioms ,生 ,龙 ,活 ,虎 (be as courjīng lì chōng pèi rageous as a dragon and as vivacious as a tiger) and ,精 ,力 ,充 ,沛 (be physically and psychologically strong). From cultural dimension, these two brand names appeal to the target market by incorporating fresh connotations to the products that were absent from the ST.

To adapt to the translational eco-environment from cultural dimension, fast fashion brands such as Mango and Zara have opted for a zero translation method. While both the Spanish and Chinese brand names have been registered, only the Spanish name has been utilized on the storefront, labels, and website. Before entering the Chinese market, these fashion labels had already successfully achieved international recognition. Since the majority of the target consumers are young, they may not find it challenging to pronounce the original brand names, and the exoticism may also pique their interest.

3.5 Methods for the S-C Brand Name Translation. All of the aforementioned strategies have been identified in this investigation. Fig. 2 demonstrates the frequency with which various translation methods are utilized in the S-C translation of brand names.

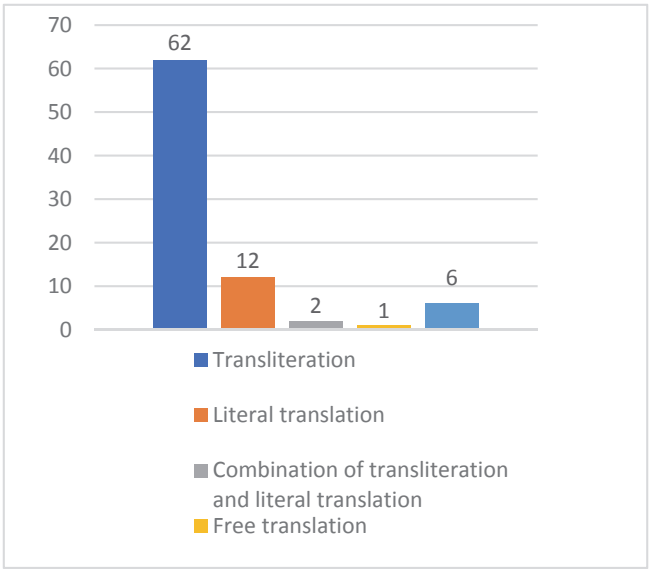


Fig. 2. Frequency of translation methods in the S-C translation of brand names

Table 2

Transliteration in S-C Brand Name Translation (N = 62)

Brand name	Translation	Brand name	Translation
Abertis	ā bó dì sī ,阿 ,伯 ,蒂 ,斯	Acciona	ān xùn néng ,安 ,迅 ,能
Acerinox	ài kè lǐ nuò kè sī ,艾 ,克 ,里 ,诺 ,克 ,斯	Adolfo Domínguez	yǎ dù fū ,雅 ,度 ,夫
Alsa	ā ěr shā ,阿 ,尔 ,莎	Amadeus	ài mǎ dí sī ,艾 ,玛 ,迪 ,斯
Banco Sabadell	sà wǎ dé ěr yín háng ,萨 ,瓦 ,德 ,尔 ,银 ,行	Bankia	bān jī yà ,班 ,基 ,亚
Bershka	bō sī kǎ ,波 ,丝 ,卡	Bimbo	bīn bǎo ,宾 ,堡
Cemex	xī mài sī ,西 ,麦 ,斯	CIE	xī ài yì ,西 ,艾 ,意
Chupa Chups	zhēn bǎo zhū ,珍 ,宝 ,珠	Corona	kē luó nà ,科 ,罗 ,娜
Cruzcampo	kè lǔ zī kǎn bō ,克 ,鲁 ,兹 ,坎 ,波	Don Julio	táng hú lǐ ào ,唐 ,胡 ,里 ,奥
Doga	dào jiā ,道 ,佳	Dos Equis XX	duō sè guī ,多 ,瑟 ,瑰
Endesa	ēn dé sà ,恩 ,德 ,萨	El Corte Inglés	yīng gé liè sī ,英 ,格 ,列 ,斯
Ferrovial	fǎ luó lǐ ào ,法 ,罗 ,里 ,奥	Fersa	fú sài ,福 ,赛
Grifols	jī lì fú ,基 ,立 ,福	Gestamp	hǎi sī tǎn pǔ ,海 ,斯 ,坦 ,普
Gymcol	jīn gù láo ,金 ,固 ,牢	Barceló	bā sài luó ,巴 ,塞 ,罗
Iberdrola	yī wéi ěr dé luó lā ,伊 ,维 ,尔 ,德 ,罗 ,拉	Iberia	yī bǐ lì yà ,伊 ,比 ,利 ,亚
Indra	yīng dé lā ,英 ,德 ,拉	José Cuervo	háo shuài kuài huó ,豪 ,帅 ,快 ,活
La Costeña	lè kǒu tài ,乐 ,口 ,泰	Loewe	luó yì wēi ,罗 ,意 ,威
Lladró	yǎ zhì ,雅 ,致	Mapfre	màn fú ,曼 ,福
Mahou	mǎ ào ,马 ,奥	Massimo Dutti	mǎ xī mǔ dù tè ,马 ,西 ,姆 ,杜 ,特
Mango	máng guǒ ,芒 ,果	Melía	měi lì yà ,美 ,利 ,亚
Mercadona	měi kǎ duō nà ,美 ,卡 ,多 ,纳	Mirinda	měi nián dá ,美 ,年 ,达
Oysho	ào yī xiū ,奥 ,依 ,修	Pemex	pài mò sī ,派 ,墨 ,斯
Porcelanosa	bǎo cí lán ,宝 ,瓷 ,兰	Prosegur	bǎo sài gù ,保 ,赛 ,固
Pull&Bear	pǔ ān bèi ěr ,普 ,安 ,贝 ,尔	Roca	lè jiā ,乐 ,家
Repsol	léi pǔ suǒ ěr ,雷 ,普 ,索 ,尔	Sacyr	sà wéi ,萨 ,维
San Miguel	shēng lì ,生 ,力	Santander	sāng tǎn dé ,桑 ,坦 ,德
Siemens Games	xī mén zǐ gē měi sà ,西 ,门 ,子 ,歌 ,美 ,飒	Seat	xī yǎ tè ,西 ,雅 ,特
Sigma Alimentos	xī gé mǎ ,西 ,格 ,玛	Sol	sū ěr ,苏 ,尔
Sol Melía	suǒ měi lì yà ,索 ,美 ,利 ,亚	Stradivarius	sī tè lā dí wǎ lǐ sī ,斯 ,特 ,拉 ,迪 ,瓦 ,里 ,斯
Telstar	tài shì dá ,泰 ,事 ,达	Ternium	tè ěr ní mǔ ,特 ,尔 ,尼 ,姆
Tous	táo lè sī ,桃 ,乐 ,丝	Vueling	fú lín ,伏 ,林
Victoria	wéi duō lì yà ,维 ,多 ,利 ,亚	Zara	sà lā ,飒 ,拉

3.5.1. Transliteration. Transliteration is the most frequent method for translating brand names since its most evident advantage is that the original pronunciation of the brand name has been retained, and the translation may offer consumers a sense of exotic delight. Similar pronunciations of the brand name in different areas are advantageous for brand promotion for companies. Some syllables should be eliminated so that the brand name can be easy to pronounce and memorize from communicative dimension. On the basis of similar pronunciation, the translator must select the most appropriate Chinese character from a cultural perspective to adapt to the translational eco-environment. The characters could convey the culture of SL and the company, and could be positive and significant to attract the consumers. It is also vital to highlight the informational role of the translation by selecting the most appropriate characters to convey the product's quality, function, and attributes. In the present study, 80.5% of brand names were transliterated, as shown in 2. In accordance with prior studies, transliteration is the most preferred method for translating brand names. Notably, although some of these brand names in Spanish have an exact meaning, transliteration has been adopted since literal translation neither preserves the pronunciation in Spanish nor provides any product information (Acciona, Corona, Cruzcampo, Dos Equis XX, El Corte Inglés, Pull&Bear, Roca, Seat, Sol). For instance, in lieu of the literal translation "act", Acciona adopted the transliteration 安迅能 (safe and rapid energy) which reflects the product's characteristics.

3.5.2. Literal Translation. Regarding brand names with specific meanings, literal translation may be an effective means of conveying the original name's content. Since this type of brand name has typically been derived from popular nouns, identifying equivalent terms in TL would be fairly simple. In contrast to transliteration, literal translation results in a brand name that is comprehensible and more known to consumers in TL. However, literal translation also possesses its own distinctive drawbacks. First and foremost, as an identical image typically possesses distinct implications in Chinese and Western cultures, the connotation of a brand name should not include cultural taboos. Secondly, literal translation may result in a brand name that is extremely lengthy and does not adhere to brand naming standards. Lastly, as the pronunciation of the brand name in SL and TL is highly different, the brand transmission would definitely be more challenging.

As shown in Table 3, 15,6% of the brand names employed literal translation. The majority of them are acronyms containing information such as the country of origin and the service. While the translations are lengthy, they are easy to read.

Table 3

Literal Translation in S-C Brand Name Translation (N = 12)

Brand name	Translation	Brand name	Translation
Avianca	gē lún bǐ yà ,哥 ,伦 ,比 ,亚 háng kōng ,航 ,空	Banco Popular	xī bān yá rén mín ,西 ,班 ,牙 ,人 ,民 yín háng ,银 ,行
BCI	zhì lì xìn dài yǔ ,智 ,利 ,信 ,贷 ,与 tóu zī yín háng ,投 ,资 ,银 ,行	Cepsa	xī bān yá shí yóu ,西 ,班 ,牙 ,石 ,油
Ecopetrol	gē lún bǐ yà ,哥 ,伦 ,比 ,亚 guó jiā shí yóu ,国 ,家 ,石 ,油	FCC	xī bān yá yíng jiàn ,西 ,班 ,牙 ,营 ,建
Gallo	gōng jī ,公 ,鸡	Havana Club	hā wǎ nà jù lè bù ,哈 ,瓦 ,那 ,俱 ,乐 ,部
La Liga	xī jiǎ ,西 ,甲	Naturgy	xī bān yá néng ,西 ,班 ,牙 ,能 yuán huán jìng ,源 ,环 ,境
Telefónica	xī bān yá diàn ,西 ,班 ,牙 ,电 xìn ,信	Técnicas Reunidas	xī bān yá lián TR- ,西 ,班 ,牙 ,联 hé jì shù ,合 ,技 ,术

3.5.3. Combination of Transliteration and Literal Translation. Undoubtedly, the combination of these two translation methods may preserve both pronunciation and meaning of ST. The translation should not only adhere to the norms of pronunciation, but also be able to effectively express the brand's connotations. As shown in Table 4, only 2.6% of the brands have opted for this method. The case of Día has been discussed in Section 3.4.1. The other brand Estrella Damm has been translated as xīng ,星 dá lù ,达 ,露. The initial character ,星 (star) corresponds to the brand logo and is the literal translation of the first word Estrella. The last two characters are the transliteration of Damm, and it is worth noting that the last character indicates "dew or fruity beverage" which precisely portrays the product's feature. The two translations have effectively adapted to the translational eco-environment in terms of linguistic, cultural, and communicative dimensions. This method, however, has several drawbacks. It could only be used if the literal translation could convey product information and the ST of the transliteration is short. Otherwise, combining the meaning with the sound would not be necessary (Table 4).

Table 4

Combination of Transliteration and Literal Translation in S-C Brand Name Translation (N = 2)

Brand name	Translation
Día	dí yà tiān tiān ,迪 ,亚 ,天 ,天
Estrella Damm	xīng dá lù ,星 ,达 ,露

3.5.4. Free Translation. When the above-mentioned methods have failed to make the brand name appealing or convey its information, the translator may utilize free translation. This method could rebuild the brand name by taking multiple elements into account and utilizing adaptive selection. Although it will provide the brand new implications, the loss of pronunciation could limit the brand's transmission. As shown in Table 5, 15,6% of the brands translated its name using this method. NH hotel is an abbreviation for Navarra Hoteles, which can be translated as nà wǎ lā jiǔ ,纳 ,瓦 ,拉 ,酒 diàn ,店 by adopting the transliteration of Navarra and the literal translation of Hotels. However, based on the letters N and H, the translator has opted for nuò hàn ,诺 ,翰. The official meaning of this name denotes "as sincere as a promise, as considerate as the word implies". In contrast to the combination of literal translation and transliteration, free translation emphasizes the hotel's service and adapts to the translation eco-environment from cultural and communicative dimensions.

Table 5

Free Translation in Brand Name Translation (N = 1)

Brand name	Translation
NH Hotel	nuò hàn jiǔ diàn ,诺 ,翰 ,酒 ,店

3.5.5. Zero translation. Despite the fact that a number of fast fashion brands have registered Chinese names, the original names in Spanish are also widely used. Thus, these brands have likewise adopted zero translation. As a marketing strategy, zero translation stabilizes the brand's reputation and makes it more exotic. Nonetheless, its limitations are clearly evident. Before entering a new market, the brand must have achieved international recognition. In this study, Mango and brands from Inditex (Zara, Bershka, Oysho, Pull&Bear, Massimo Dutti, and Stradivarius) are internationally famous fast fashion companies, and preserving their original names will promote the spread of the business. Moreover, original brand names attract individuals who seek out international products, whereas in China, some companies choose "pseudo-foreign" brand names to entice consumers who prefer foreign products. From cultural dimension, zero translation responds to the translational eco-environment. However, this method is not applicable to lengthy or difficult-to-pronounce brand names such as Stradivarius from communicative dimension.

4. Conclusions. The present study aims to analyze the S-C brand name translation from the perspective of eco-translatology. The results indicate that only a small part of brand names were able to successfully adapt to the translational eco-environment from linguistic, cultural and communicative dimensions. These translations are short and correspond to the norms of brand naming, select characters with positive connotations, or clearly reflect product information. Few Linguistic devices such as rhyme and alliteration may also be included in the translation despite the absence in the ST. The study summarizes five translation methods for the S-C translation of brand names, which coincide with the methods of E-C brand name translation. Most brands utilize transliteration to preserve the same pronunciation in various markets for brand promotion and to provide consumers with exotic enjoyment. However, one Spanish syllable could correspond to multiple Chinese characters, syllable-by-syllable transliteration will be too lengthy. Thus, to adapt to the translational eco-environment, the translator must select suitble characters and omit the others from a three-dimensional perspective. When the brand name is an acronym that provides product or company information or a common word that can evoke a mental image, a literal translation may be adopted. However, although some brand names have an exact meaning, transliteration is preferred above literal translation if the characters chosen are able to convey new connotations that do not exist in ST.

Due to the fact that the combination of transliteration and literal translation only applies in two situations, the study demonstrates that few brands choose for it. Either the brand name is brief or the literal translation provides product information.

Библиографический список / References

1. Hu G.S. Translation as Adaptation and Selection. *Perspectives: Studies in Translatology.* 2003; № 11 (4): 283–291.
2. Hu G.S. Adaptation in Consecutive Interpreting. *Perspectives: Studies in Translatology.* 2006; № 14 (1): 3–12.
3. Kotler P., Armstrong G., Saunders J., Wong V., Miquel S., Bigné E., Cámara D. *Introducción al Marketing*. New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2000.
4. Kohli C., LaBahn D.W. Creating Effective Brand Names: A Study of the Naming Process. *Journal of Advertising Research*. 1997; № 37 (1): 67–75.
5. Aaker D.A. *Managing Brand Equity*. New York: Simon and Schuster, 2009.
6. Keller K.L., Heckler S.E., Houston M.J. The Effects of Brand Name Suggestiveness on Advertising Recall. *Journal of Marketing*. 1998; № 62 (1): 48–57.
7. Doostar M., Abadi M.K.I., Abadi R.K.I. Impact of Brand Equity on Purchase Decision of Final Consumer Focusing on Products with Low Mental Conflict. *World Applied Sciences Journal*. 2013; № 2 (10): 10137–10144.
8. Aaker D.A., Biel A.L., Biel A. *Brand Equity & Advertising: Advertising's Role in Building Strong Brands*. London: Psychology Press, 2013.
9. Carr D., Miles C. Rhyme Attenuates the Auditory Suffix Effect: Alliteration Does Not. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology: Section A*. 1997; № 50 (3): 518–527.
10. Benczes R. *Rhyme over Reason: Phonological Motivation in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.
11. Davis D.F., Bagchi R., Block L.G. Alliteration alters: Phonetic Overlap in Promotional Messages Influences Evaluations and Choice. *Journal of Retailing*. 2016; № 92 (1): 1–12.
12. Pogacar R., Shrum L., Lowrey T.M. The Effects of Linguistic Devices on Consumer Information Processing and Persuasion: A Language Complexity Processing Mode Framework. *Journal of Consumer Psychology*. 2018; № 28 (4): 689–711.
13. Cortese M.J. Revisiting Serial Position Effects in Reading. *Journal of Memory and Language*. 1998; № 39 (4), 652–665.
14. Inoue T. Encoding Activities by Preschool Children Under Orienting Versus Learning Instructions Are Onomatopoeias Associated with More Concrete Images? *Japanese Psychological Research*. 1991; № 33 (1): 11–17.
15. Wang L.S., Zhao C.X. Cosmetic Brand Names Translation-Based on Eco-translatology. *Journal of Tianjin University (Social Sciences).* 2013; № 18 (01): 74–78.
16. Giyatmi G., Hastuti E.D., Wijayava R., Arumi S. The Analysis of English Word Formations Used on Brand Names Found in Indonesian Products. *Register Journal*. 2014; № 7 (2): 179–204.
17. Sapir J.D., Crocker J.C. *The Social Use of Metaphor: Essays on the Anthropology of Rhetoric.* Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1977.
18. Davies G., Chun R. The Use of Metaphor in the Exploration of the Brand Concept. *Journal of Marketing Management*. 2003; № 19 (1-2): 45–71.
19. Koller V. Brand images: Multimodal Metaphor in Corporate Branding Messages. *Multimodal Metaphor*. 2009; № 11: 45–72.
20. Hu G.S. Interpreting Eco-Translatology. *Chinese Translators Journal*. 2008; 29 (06): 11–15.
21. Dollerup C. Chinese Eco-Translatology in Translation Theory Contexts. *In Proceedings of the First International Conference on Eco-translatology.* Macau, China, 9 of November, 2010.
22. Zhang L.H., Liu X.Q. The Ecological Theory of Translation and Its Implications for Translation of Publicity Texts. *Chinese Science & Technology Translators Journal*. 2014; № 27 (02): 43–46.
23. Zhang J. Remarks on the Communicative Effect of China's Global Publicity from the Perpective of Eco-translatology. *Shanghai Translators Journal.* 2020; № 153 (04): 52–56.
24. Ma J. The English Translation of Public Signs in Qingdao from the Perspective of Eco-translatology. *Theory and Practice in Language Studies*. 2014; № 4 (12): 25–27.
25. Shang J. "Three-dimensional" Transformation of the Translation of Public Signs in Scenic Spots from the Perspective of Eco-translatology. *Journal of Hebei University (Philosophy and Social Science)*. 2017; № 42 (4): 42–46.
26. Gao N. A Review of Translation Teaching Researches from the perspective of Eco-Translatology. *International Journal of Humanities and Education Development*. 2021; № 3 (3): 111–116.
27. McDonald M. Reviewing the Translation of the Chinese Animation Film Ne Zha: Birth of the Demon Child in North America from the Perspective of Eco-translatology. *Communication across Borders: Translation & Interpreting*. 2021; № 1 (1): 1–11.
28. Wang L.S., Zhao C.X. Cosmetic Brand Names Translation-Based on Eco-translatology. *Journal of Tianjin University (Social Sciences).* 2016; № 18 (01): 74–78.
29. Wong A.D. Brand Names and Unconventional Spelling: A Two-pronged Analysis of the Orthographic Construction of Brand Identity. *Written Language & Literacy*. 2013; № 16 (2): 115–145.
30. Zhang S., Schmitt B.H. Creating Local Brands in Multilingual International Markets. *Journal of marketing research*. 2001; № 38 (3): 313–325.
31. Dong L.C., Helms M.M. Brand name translation model: A case analysis of US brands in China. *Journal of Brand Management*. 2000; № 19: 99–115.
32. Schmitt B., Zhang S. Selecting the Right Brand Name: An Examination of Tacit and Explicit Linguistic Knowledge in Name Translations. *Journal of Brand Management*. 2012; № 19: 655–665.
33. Colina S. *Spanish Phonology: A Syllabic Perspective*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2009.
34. Zhang Q.F. The Syllable's Role in Language Production. *Advances in Psychological Science*. 2005; № 6: 50–57.
35. *Dictionary Editing Office, Institute of Linguistics, Chinese Academy of Social Sciences.* Xinhua Dictionary. Beijing: The Commercial Press, 2020.
36. Liu J.F., He Z.R. Free Translation in Brand Name Translation—A review of the Subjectivity of Pragmatic Translation. *Chinese Translators Journal*. 2015; № 36 (02): 103–106.
37. Hong F.C., Pecotich A., Shultz C.J. Brand Name Translation: Language Constraints, Product Attributes, and Consumer Perceptions in East and Southeast Asia. *Journal of International Marketing*. 2002; № 10 (2): 29–45.
38. Zhang X.Y. A Multi-Perspective Research on Translation of Cosmetic Trademarks. *Journal of Tianjin Foreign Studies University*. 2004; № 06: 15–19.
39. Samovar L.A., Porter R.E., McDaniel E.R., Roy C.S. *Communication between Cultures*. Boston: Cengage Learning, 2016.
40. Chan A.K., Huang Y.Y. Chinese Brand Naming: a Linguistic Analysis of the Brands of Ten Product Categories. *Journal of product & brand Management*. 2001; № 10 (2): 103–119.

Статья поступила в редакцию 30.08.24

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 81'34 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-348-351

Abdullina R.E., *teacher, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: abdullinarimma@gmail.com*
Demina M.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Moscow State Linguistic University, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: demina.malvina@gmail.com*

TEMPORAL TACTICS OF ACCOMMODATION IN TALK-IN-INTERRACTION OF THE ENGLISH PEOPLE. The study addresses an issue of temporal structure of coordinated communication between British English speakers from the perspective of two scientific traditions – Conversation Analysis and the Theory of Communicative Accommodation. The authors focus on such prosodic parameters, as phonation, pausing and overlapping in unprepared conversational speech. The analysis of the authentic speech samples makes it possible to conclude that turn-taking in conversation may not always involve pausing but may rather be realised by overlapping the interlocutors' remarks. In such cases overlapping is perceived as a sign of communicative support and genuine interest in the conversation, and not as interrupting. The active speaker's choice of prosodic tactics is conditioned by the communicative preferences of their interlocutor, if they intend to maintain a coordinated, conflict-free and continuous conversation flow.

Key words: **conversation analysis, communicative accommodation, convergence, talk-in-interaction, prosodic tactics, tempo, pause, overlapping, turn-taking**

Р.Э. Абдуллина*, преп., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: abdullinarimma@gmail.com*
М.А. Демина*, канд. филол. наук, доц., Московский государственный лингвистический университет, Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: demina.malvina@gmail.com*

ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ТАКТИКИ АККОМОДАЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ АНГЛИЧАН

Статья обращается к изучению темпоральных маркеров согласованного общения носителей британского варианта английского языка с позиций двух научных традиций: конверсационного анализа и теории коммуникативной аккомодации. В фокусе внимания авторов находятся просодические параметры длительности синтагм, пауз и участков наложения реплик в неподготовленной диалогической речи. Анализ аутентичных речевых образцов позволяет заключить, что переход хода от одного коммуниканта к другому может осуществляться как посредством пауз, так и беспаузально, путем наложения реплик, которые при дружеском характере разговора не воспринимаются как перебивание, а являются признаками коммуникативной поддержки и заинтересованности в беседе. При этом выбор просодической тактики говорящего продиктован коммуникативными предпочтениями его собеседника, с которым он намерен поддерживать согласованное, бесконфликтное и непрерывное течение беседы.

Ключевые слова: **конверсационный анализ, коммуникативная аккомодация, конвергенция, речевое взаимодействие, просодическая тактика, темп, пауза, наложение реплик, коммуникативный ход**

Общение является важной частью социальной жизни и межличностного взаимодействия, при котором правильные передача и восприятие вербальных и невербальных сигналов речи влияют на успешность коммуникации. Одним из направлений исследований речевого взаимодействия является конверсационный анализ – метод, сложившийся благодаря работам Х. Сакса, Э. Щеглова и Г. Джефферсон (1974) как самостоятельная область исследования, отождествляющая коммуникативный процесс с целостной моделью социальной организации. Методология конверсационного анализа предполагает исследование таких компонентов структуры речевого взаимодействия, как реплика (turn), очередность реплик (sequence), наложение реплик (overlaps), смена коммуникативного хода (turn-taking) и фоновая речь (backchannels) [1].

Рассматривая роль сверхсегментных средств в организации общения, Б. Щепек-Рид отмечает, что участники используют просодические маркеры как способ ориентации в диалоге [2]. В частности, одним из сигналов законченности высказывания для коммуникантов выступает речевая пауза. Среди других просодических параметров, влияющих на восприятие законченности или незаконченности высказывания, в научной литературе описываются контрастирующее движение мелодического контура, снижение интенсивности и появление в голосе скрипучей фонации [3; 4].

Следует, однако, отметить, что методика конверсационного анализа предполагает изучение высказываний в рамках конкретного вербального взаимодействия без привлечения более широкого социокультурного контекста и без взаимосвязи с прагматическими мотивами речевого поведения говорящих. В то же время упомянутые сферы, на наш взгляд, играют значимую роль в аспекте интерпретации успешности коммуникации и достижения согласованного речевого взаимодействия. В этой связи теоретическую основу настоящего исследования составляют также положения теории коммуникативной аккомодации (ТКА), предложенной Г. Джайлзом (1973) и описывающей речевую деятельность в социопрагматическом ключе [5]. Концептуальная основа ТКА охватила весь процесс речевого взаимодействия, затронув широкий спектр факторов. Последователи данной теории применяли, в том числе, социально-психологический подход к изучению речевой вариативности, ставя своей задачей объяснить мотивы и причины языковых сдвигов в процессе общения, а также изучить влияние этих изменений на ход и результаты коммуникации [6].

В рамках ТКА-стратегией, нацеленной на гармоничное коммуникативное взаимодействие, является конвергенция, которая реализуется за счет сближения речевых характеристик участников, вербальных и невербальных, в том числе этот процесс может затрагивать темп речи, частоту и продолжительность пауз, длительность высказывания, интенсивность и тон голоса, жесты, мимику, взгляд и т. п. [6].

Согласование различных просодических параметров речи, на наш взгляд, является наиболее эффективной тактикой стратегии конвергенции, поскольку в большинстве случаев не осознается коммуникантами в полной мере. Изучение просодических тактик коммуникативного поведения собеседников представля-

ется особенно актуальным в свете доминирования в современной лингвистике когнитивно-дискурсивных исследований, нацеленных на выявление глубинных механизмов речевого воздействия и вербализации мысли, а также на поиск путей достижения успешной коммуникации и реализации коммуникативных намерений.

В связи с этим целью данного исследования является изучение темпоральных средств речи, которые участвуют в организации диалогического общения. Новизна работы заключается в описании прагматического функционирования темпоральных единиц сквозь призму их стратегического применения коммуникантами для обеспечивания гармоничного взаимодействия и просодической согласованности реплик. Задачами исследования являются: (1) установление основных единиц темпоральной организации вербального взаимодействия, выступающих маркерами перехода коммуникативного хода в процессе общения; (2) выявление темпоральных признаков применения стратегии конвергенции в речи участников вербального взаимодействия. Данное исследование значимо в теоретическом плане, так как вносит вклад в изучение вопросов вариативности темпа в неподготовленной диалогической речи, описывая функционирование темпоральных единиц с позиций двух научных традиций. Полученные результаты могут быть использованы в практических курсах повышения уровня коммуникативной компетенции изучающих английский язык, а также в программах обучения фонетической культуре общения на английском языке в межкультурной среде.

Экспериментальный корпус исследования включает в себя британскую радиопрограмму на английском языке продолжительностью 30 минут, в которой четверо участников (1 мужчина и 3 женщины) вовлечены в обсуждение вопросов театрального бизнеса. Выбор данного экспериментального материала обусловлен тем, что общение в нем организовано в виде последовательных диалогов ведущего с каждой из собеседниц – женщин среднего возраста, являющихся исполнительными директорами различных театров Великобритании. Подобная организация коммуникативного взаимодействия позволяет исследовать и сравнить тактики речевого поведения ведущего при общении с разными собеседниками.

Объектом исследования являются участки одновременного говорения, наложения реплик и смены коммуникативного хода, которые отвечают за организацию вербального взаимодействия и могут служить примерами речевой аккомодации на темпоральном уровне. Отобранные в узкий экспериментальный корпус образцы были проанализированы с помощью программного обеспечения Praat (6.1.53) с целью измерения длительности реплик собеседников, пауз на стыках высказываний и участков одновременной речи в миллисекундах. Финальным этапом работы стала фонетическая разметка текстов и лингвистическая интерпретация полученных данных. Основные виды пауз, установленные в процессе компьютерно-акустического анализа, их длительность в миллисекундах и нотационное обозначение приведены в табл. 1.

Таблица 1

Виды и длительность пауз в речевом материале исследования

Вид паузы	Очень краткая	Краткая	Средняя	Долгая
Длителыюсть Обозначение	100-240 мс V	250-490 мс V̀	500-790 мс }	800-1200 мс |

Длительность вокализированных внутрисинтагменных пауз (отмечены двумя волнистыми линиями в примерах ниже) не измерялась, поскольку они не являлись интервалами в фонации как таковыми и использовались коммуникантами не для передачи коммуникативного хода, а для удержания активной роли в разговоре.

Темпоральная организация общения

Результаты проведенного фонетического анализа позволяют сделать вывод о значимом участии темпоральных средств в организации коммуникативного взаимодействия и в первую очередь об их влиянии на восприятие законченности высказывания. Так, в рамках конверсационного анализа исследователи выделяют паузальный способ, при котором смена коммуникативного хода происходит посредством паузы между репликами, и беспаузальный, для которого характерно отсутствие интервалов в фонации и наличие участков одновременного говорения на стыках высказываний [2]. В анализируемом материале информанты в абсолютном большинстве случаев соотносят момент окончания высказывания с паузой. Можно отметить, что паузы, возникающие из-за речевых заминок (паузы хезитации), также часто интерпретируются собеседниками как сигналы для перехода коммуникативного хода и приводят к появлению участков одновременного говорения и к смене активного говорящего. В примере 1 наложения реплик коммуникантов M1 и F2 (отмечены в квадратных скобках) сигнализируют переход коммуникативного хода от одного говорящего к другому. При этом участки одновременной речи на стыках высказываний могут быть даже лишены смысла (например, реплики 4 и 5), однако они представляют коммуникативную значимость для собеседников, поскольку заполняют неловкую тишину и обеспечивают непрерывность взаимодействия.

Пример 1

M1: (1) I'll be surprised if more than ten million British adults went to the theatre last V̀ [last year].

F2: (2) [So, there were] no more tickets sold for theatres than there were for English Premier League football.|

M1: (3) [Yeah].

F2: (4) [So], you know, [not that's…]

M1: (5) [No, no] well }} yeah, }} yes, }} yeah. }

F4: (6) And actually one of the interesting things that we've been doing lately…

На рис. 1 представлена темпоральная организация вербального взаимодействия в примере 1, в котором и наложения реплик, и последовательное произнесение высказываний спровоцированы появлением интервалов в фонации – моментов тишины.

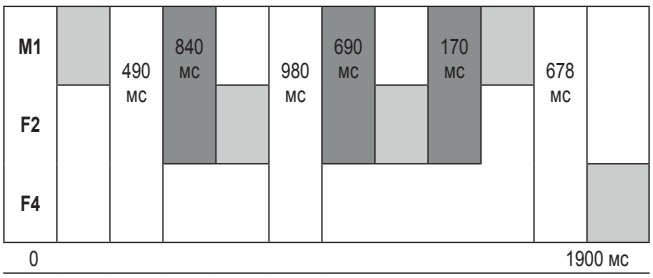


Рис. 1. Участки фонации и паузации в примере 1 (последовательные высказывания отмечены светло-серым цветом, наложения реплик – темно-серым цветом с указанием длительности, паузы – белым цветом, интервалы в фонации – белым цветом с указанием длительности)

В приведенном выше примере 1 (рис. 1) участок одновременно звучащей речи на стыке реплик 1 и 2 коммуникантов M1 и F2 является результатом появления в речи M1 паузы длительностью *490 мс*, вызванной заминкой, во время которой ведущий (M1) подбирает необходимые для продолжения высказывания слова. Подобная речевая хезитация, несмотря на незаконченность высказывания, воспринимается его собеседницей F2 как сигнал к смене коммуникативного хода. Последующие более длительные интервалы в фонации в *980 мс* и *678 мс* побуждают участницу F4 вступить в диалог и оказать коммуникативную поддержку обоим собеседникам. Подобное коммуникативное поведение свойственно стилю общения англичан, которые, по замечанию ряда исследователей, стараются избегать тишины во время общения [7]. При этом отсутствие пауз в результате наложения реплик при смене коммуникативного хода в британской разговорной речи отмечалось в фонетических исследованиях как атрибут женского коммуникативного стиля [4]. Интересно, что в анализируемом материале стремление заполнить паузы характерно как для женской речи (F2, F4), так и для участника мужского пола (M1).

Темпоральные признаки стратегии конвергенции

Как отмечалось выше, исследования, посвященные гендерному аспекту темпоральной организации общения, описывают различия в структуре женского и мужского типа разговора, относя *последовательное говорение* к виду взаимодействия, свойственному мужской речи, а *наложение реплик* – женской речи [4]. В данном исследовании речь участника мужского пола (M1) в большинстве случаев не представляет собой последовательное говорение с соблюдением пауз между репликами, а, скорее, демонстрирует участки одновременного говорения и наложения реплик с последующей добровольной передачей коммуникативного хода. Полагаем, что подобное коммуникативное поведение не является атрибутом гендерной дифференциации в анализируемом речевом корпусе и в большей степени связано с доминирующей ролью участника M1 в общении. Будучи единственным ведущим радиопрограммы, M1 стремиться обеспечить гармоничное, согласованное, непрерывное взаимодействие с гостями, продемонстрировать доброжелательность и поддержку, вовлечь каждого участника в обсуждение.

При этом необходимо отметить вариативность и динамичность темпоральных характеристик речи ведущего M1 в зависимости от того, к какому из собеседников он обращается. Данное наблюдение согласуется с результатами более ранних исследований аккомодационных процессов в спонтанном общении, отмечавших динамическую природу постепенного сближения просодических характеристик речи англоязычных коммуникантов [8]. Темпоральная вариативность речи участника M1 отражает различные модели речевого поведения и может включать участки одновременного говорения, паузальную смену коммуникативного хода, замедление или ускорение темпа. В частности, при общении с собеседницей F3,

для которой характера более размеренная речь, меньшая доля активного участия в разговоре и более частотное использование пауз, ведущий М1 выбирает тактику последовательной смены реплик, часто с очевидными интервалами в фонации между синтагмами, которые, однако, не превышают длительность средней паузы, благодаря чему распределение ролей коммуникантов в беседе кажется более сбалансированным (пример 2, рис. 2).

Пример 2

M1: (1) ... so just describe it for us ⩛what is the National Theatre of Scotland? ⫿

F3: (2) We're the first of the National Theatres to adopt to 'without-walls' model ⩛... (3) So, we are an inherently touring organisation.⩛

M1: (4) A touring organsation,⫽ (5) so what are you? ⩛

F3: (6) We're very much a producing company, ⩛ so we do a lot of co-productions... (7) and as I say that happens ⫽⫽ all around the country ⩛ and all around the [world].⩛

M1: (8) [M-m-m] ⩛ What is your turnover? ⫽

F3: (9) Last year we turned over ⩛ eight point three million. ⩛

M1: (10) "The James plays" came out of The National Theatre of Scotland, ⩛ I think, didn't they, they were a big hit in a ⫽⫽ in the National Theatre, in London as well.⩛

F3: (11) That's right. ⩛ Yes, I first saw those in a ⫽⫽ in London, and was also lucky enough to see them in Australia. ⫽

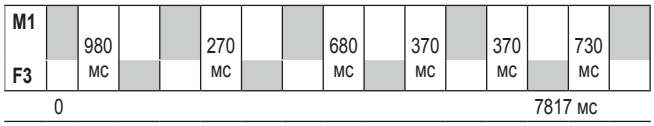


Рис 2. Дистрибуция фонации и паузации в примере 2
(участки фонации отмечены серым цветом, паузы – белым)

При этом при взаимодействии с участницами F2 и F4 ведущий М1 выбирает иную тактику речевого поведения, перенимая манеру одновременного говорения, свойственную этим женщинам. Важно отметить, что подобные участки совместной речи не являются проявлением бестактности в понимании англичан, а являются средством оказания коммуникативной поддержки активному говорящему, выражением вовлеченности и искренней заинтересованности в теме обсуждения. Данная тактика описывается в исследованиях как overlap as enthusiasm и традиционно отождествляется с женской речью [4]. В анализируемом материале наложение реплик приводит к частой смене коммуникативного хода в парах М1-F2 и М1-F4, что тем не менее происходит добровольно и согласованно, создавая впечатление живой и естественной дружеской беседы (пример 3; пример 4).

Таким образом, приведенные примеры демонстрируют применение различных просодических тактик конвергенции в речи ведущего М1, который, организуя процесс взаимодействия с гостями радиопрограммы, либо делегирует активную роль конкретному собеседнику посредством вопросов и предложений, сопровождающихся паузой, либо осуществляет добровольную передачу коммуникативного хода участнику, желающему высказаться в результате наложения реплик.

Проведенный анализ позволил определить организующее и направляющее начало темпоральных средств в построении диалога и установить их участие в обеспечении согласованного взаимодействия коммуникантов:

Пример 3

F2: (1) It's true that we do rehearse most of our work in London ⩛ because [that's where] the actors live. ⫽ →And, ⩛

M1: (2) [What?] Do you? ⩛

F2: (3) yeah, ⩛ yeah yeah, but we ⫽⫽

M1: (4) Even for a regional, ⫽⫽ well, ⫽⫽[yeah, ⩛ regional theatre?]

F2: (5) [Yeah, ⩛ absolutely].

Пример 4

F4: (1) Yes, ⩛ so we operate a break-even budget and our turnover is thirteen million, ⩛ [roughly].

M1: (2) [Thirteen mil]lion, ⩛ okay. ⫽ But you do get private philanthropic support? ⩛

F4: (3) Absolutely⩛ we couldn't live without it, ⩛ [it's…]

M1: (4) [And how] much is that of your…⩛

1. Во время общения коммуниканты ориентируются на присутствие в звучащей речи пауз, интерпретируя интервалы в фонации как смену коммуникативного хода. Стремление избегать пауз в общении, свойственное англичанам, приводит к частотным случаям наложения реплик в их разговорной речи, что в британском социокультурном контексте воспринимается как коммуникативная поддержка и добровольная передача роли активного говорящего.

2. В процессе вербального взаимодействия реализуются различные просодические тактики речевого поведения. В зависимости от коммуникативных предпочтений собеседника говорящий может подстраиваться под темпоральные характеристики его речи и использовать последовательную смену реплик, разделяемых паузой, либо прибегать к беспаузальному переходу коммуникативного хода путем наложения реплик.

3. В британском социокультурном контексте выбор просодической тактики взаимодействия ориентирован на гармоничное, согласованное общение и нацелен на реализацию стратегии конвергенции, которая часто не осознается в полной мере собеседниками.

4. Коммуникативная роль ведущего дискуссионной программы обусловливает применение просодических тактик, которые способствуют обеспечению бесконфликтного взаимодействия участников, поддержанию непрерывности коммуникации, побуждению к выражению собственного мнения. При этом выбор просодических тактик в анализируемом типе дискурса гендерно нейтрален, а ориентирован исключительно на коммуникативные предпочтения собеседника.

Таким образом, проведенное исследование подтверждает, что ориентация собеседников в диалоге осуществляется при помощи просодических характеристик речи, в частности, за счет пауз и участков одновременного говорения, которые выполняют функцию регуляторов коммуникации. При этом общающиеся могут реализовывать стратегию конвергенции на темпоральном уровне, направленную на согласование просодических параметров речи, для выражения коммуникативной интенции и достижения желаемой цели общения. Перспективы исследования видятся в дальнейшей разработке проблем функционирования темпоральных средств в неподготовленной диалогической речи в русле научных традиций конверсационного анализа и теории коммуникативной аккомодации, что позволит охватить более широкий диапазон речевых явлений с привлечением прагматических факторов для обоснования мотивов коммуникативного поведения и результатов речевого взаимодействия.

Библиографический список

1. Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation. *Language*. 1974; Vol. 50: 696–735.
2. Szczepek Reed B. Beyond the Particular: Prosody and the Coordination of Actions. *Language and Speech*. 2011; Vol. 55 (1): 13–34.
3. Абдуллина Р.Э. Тактики мелодической конвергенции в естественном общении носителей британского варианта английского языка. *Вестник Московского лингвистического университета. Гуманитарные науки.* 2024; № 2 (883): 9–16.
4. Демина М.А., Иванова А.М. Темпоральная аккомодация коммуникантов в процессе общения. *Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки.* 2019; № 5 (821): 47–58.
5. Giles H. Accent Mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics*. 1973; Vol. 15, № 1: 87–105.
6. Giles H., Bourhis R., Taylor D. Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, 1977.
7. Ларина Т.В. *Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций*. Москва: Рукописные памятники Древней Руси, 2009.
8. De Looze C., Scherer S., Vaughan B., Campbell N. Investigating automatic measurements of prosodic accommodation and its dynamics in social interaction. *Speech Communication*. 2014; № 58: 11–34.

References

1. Sacks H., Schegloff E., Jefferson G. A Simple Systematic for the Organisation of Turn Taking in Conversation. *Language*. 1974; Vol. 50: 696-735.
2. Szczepek Reed B. Beyond the Particular: Prosody and the Coordination of Actions. *Language and Speech*. 2011; Vol. 55 (1): 13-34.
3. Abdullina R.`E. Taktiki melodicheskoj konvergencii v estestvennom obschenii nositelej britanskogo varianta anglijskogo yazyka. *Vestnik Moskovskogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2024; № 2 (883): 9-16.
4. Demina M.A., Ivanova A.M. Temporal'naya akkomodaciya kommunikantov v processe obscheniya. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2019; № 5 (821): 47-58.

5. Giles H. Accent Mobility: A model and some data. *Anthropological Linguistics*. 1973; Vol. 15, № 1: 87-105.
6. Giles H., Bourhis R., Taylor D. Towards a theory of language in ethnic group relations. *Language, ethnicity and intergroup relations*. London: Academic Press, 1977.
7. Larina T.V. *Kategoriya vezhlivosti i stil' kommunikacii: Sopostavlenie anglijskih i russkih lingvokul'turnyh tradicij*. Moskva: Rukopisnye pamyatniki Drevnej Rusi, 2009.
8. De Looze C., Scherer S., Vaughan B., Campbell N. Investigating automatic measurements of prosodic accommodation and its dynamics in social interaction. *Speech Communication*. 2014; № 58: 11-34.

Статья поступила в редакцию 29.07.24

УДК 316.77 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-351-353

Alrikabi S.S.G., *lecturer, Department of Postgraduate Education, University of Sumer (Dhi Qar, Iraq), E-mail: sajad.alrikabi1@gmail.com*

SPECIFITY OF MEDIA COVERAGE OF INTERNATIONAL RELATIONS IN THE USSR IN 1960-1990s. The article examines a problem of covering interethnic relations in the Soviet media in 1960-90s. When covering the research topic journalistic methods have been identified and analyzed. Scientific interest in the issue is due to its relevance in the modern world, characterized by the aggravation of interethnic conflicts, which often receive a one-sided or unreliable assessment in the media space. It has been noted that some modern media methods originate from the Soviet journalism and have mixed results, which are discussed in the article. Using the example of the activities of central and regional media, the basic techniques used in promoting the ideas of internationalism and friendship of peoples (until 1960s) and in covering serious ethnic conflicts (reliance on communist ideologies, creating an image of the enemy, etc.) have been revealed. The persistence of a number of Soviet journalism trends in modern state media has been highlighted, primarily in promoting the interests of agency founders in opposition to the principles of free journalism.

Key words: **Soviet journalism, perestroika, interethnic relations, ideologemes, ideas of internationalism and ethnic solidarity**

С.С.Г. Алрикаби*, преподаватель отдела последипломного образования, Шумерский университет, г. Ди-Кар, E-mail: sajad.alrikabi1@gmail.com*

СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СССР ПЕРИОДА 60–90-Х ГОДОВ XX ВЕКА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

В статье рассматривается проблема освещения межнациональных отношений в советских СМИ в 60–90-е годы. Выявляются и анализируются журналистские методы при раскрытии данной тематики. Научный интерес к вопросу обусловлен его актуальностью в современном мире, характеризующемся обострением межнациональных конфликтов, которые нередко получают одностороннюю либо недостоверную оценку в медиапространстве. Отмечается, что некоторые медийные методы современности берут начало в журналистике советского периода и имеют неоднозначные результаты, рассматриваемые в статье. На примере деятельности центральных и региональных СМИ выявляются базовые приемы, применяемые при продвижении идей интернационализма и дружбы народов (до 60-х гг.), при освещении серьезных межнациональных конфликтов (опора на коммунистические идеологемы, формирование образа врага и др.). Выявляется сохранение ряда тенденций советской журналистики и в современных государственных СМИ, в первую очередь в продвижении интересов учредителей органа вопреки принципам свободной журналистики.

Ключевые слова: **советская журналистика, перестройка, межнациональные отношения, идеологемы, идеи интернационализма и дружбы народов**

С самого начала своего существования советское правительство поставило в ряд главных задач государственной деятельности национальный вопрос, который не теряет значимости и в настоящее время. Одним из основных проводником идей правительства и инструментом формирования массового сознания стали средства массовой информации, что характерно и для современности. Данным фактом обусловлена актуальность настоящей работы. Цель исследования заключается в выявлении основных методов и подходов в медийной реализации межнациональной политики в советский период. Основные задачи статьи сконцентрированы в области выявления и анализа данных методов на предмет их эффективности. Новизна поставленной в работе проблематики обусловлена активизацией интереса современных медиаведов к опыту советской журналистики, который в постперестроечный период подвергался резкой критике, исключая попытки объективного осмысления историко-журналистского наследия. Теоретическая значимость исследования просматривается в систематизации значимых этапов в освещении межнациональных отношений в истории советской журналистики доперестроечного периода, опыт которых сегодня уже осмысливается в журналистской науке, в описании ряда наиболее популярных методов с целью выявления их эффективности и негативных последствий.

Национальная политика Советского государства прошла много этапов, рассмотрение которые сегодня достаточно актуально, так как исторический опыт развития СССР показал, что многие меры оказались эффективными, но были и ошибочные решения, которые к 90-м годам XX века в период распада Советского государства привели к межнациональным и межэтническим конфликтам.

Сразу после революционного переворота в октябре 1917 года было принято «Обращение к рабочим, солдатам и крестьянам о победе Октябрьской революции и ее ближайших задачах» [1, с. 8], закрепившее право наций на самоопределение. Данные меры говорили о понимании молодым правительством всей важности и сложности управления многонациональным государством. Для продвижения идеи единства всех советских людей, воплотившейся в один из главнейших проектов социалистического государства – формирование в сознании членов общества принципов интернационализма и дружбы народов, было принято множество мер, которые воплощались организованной системой различных социальных институтов, в том числе средствами массовой информации.

Анализ ситуации с национальным вопросом до 90-х годов показывает, что в СССР до момента его распада не было острых конфликтов, приводивших к явной вражде и тем более вооруженному противостоянию между народами. Как отмечают В.М. Козьменко и В.И. Цай, «в этот период понятие «дружба народов», обозначавшее тип социальных, политических, духовных, культурных связей между советскими людьми разных национальностей, было наполнено содержанием и определялось состоянием устойчивого сотрудничества и взаимопомощью между народами великой советской страны» [2, с. 120].

Дружеские отношения между народами широко освещались в средствах массовой информации, демонстрировались на массовых мероприятиях и были постоянной темой различного рода официальных решений и постановлений. В частности, в Конституции СССР 1977 года в ст. 70 закреплено, что «Союз Советских Социалистических Республик – единое союзное многонациональное государство, образованное на основе принципа социалистического федерализма, в результате свободного самоопределения наций и народностей, которые совместно и активно строят коммунизм» [3].

Система советских СМИ была централизована, подчинялась государству, находилась под жесткой цензурой и, соответственно, проводила политику идеологической пропаганды. «Функционирование информационных институтов основывалось на принципе партийности и идеологической заданности под жестким надзором государства, использующим методы дозирования информации, цензуры и санкций» [4, с. 48]. При подобном устройстве медийной системы не могло быть и речи о том, чтобы СМИ информировали население о межнациональных конфликтах или реально существующих противоречиях в межнациональных отношениях, которые подрывали бы имидж единого многонационального советского государства.

Исследователи истории советской журналистики отмечают, что деструктивный характер советской информационной политики, осуществляемой через СМИ, проявился с 60-х годов, в период оттепели, когда снизился уровень безусловного доверия к информации, транслируемой средствами массовой информации. К данному периоду советский народ поднялся до уровня «самого читающего» в мире, что говорит о достаточно высоком интеллектуальном уровне, способствующем развитию критического мышления. «Политические реформы 1950-х и начала 1960-х годов … раскрепостили людей, создав условия для открытого или полуоткрытого обсуждения проблем, но не создали механизма для решения этих проблем на практике» [5, с. 464].

Идеологические лозунги, которыми пестрели печатные советские СМИ, постепенно «затерлись», став штампами, раздражающими читателей и зрителей. Можно сказать, что советская идеологическая система не смогла мобильно и эффективно реагировать на изменения в массовом сознании. Например, лозунг центрального органа КПСС газеты «Правда», ставшей партийным органом большевиков в 1912 году, – «Братское единство, верность ленинизму» – стал шаблонной, потерявшей содержание фразой.

Развитие телевидения также не способствовало сохранению и утверждению безупречного образа государства, всецело и повсеместно заботившегося о

своих гражданах. Картины свободной и красивой западной жизни, потребительского рая, воспринимаемые с восторгом советским зрителем при просмотре зарубежных фильмов, входили в резкий диссонанс с достаточно аскетичным образом жизни, продвигаемым коммунистической идеологией. Можно констатировать, что советские идеологи оставили без внимания столь важные факторы, как «… учет ментальных особенностей, формируемых национальной культурной традицией, так и ситуационных характеристик» [4, с. 50]. В данном тезисе отмечается тенденция к унификации медийного освещения жизни национальных окраин, игнорированию особенностей их экономического, политического, исторического и культурного развития. Даже сами определения «национальные меньшинства», «национальные окраины» наряду с понятием «центр» указывали на вторичную и подчиненную роль этнических народностей в жизни страны. Все редакции страны продвигали идеи улучшения жизни «национальных окраин» под мудрым руководством КПСС, для чего в теле- и радиопередачах постоянно присутствовал материал о жизни народов СССР. Наряду с показом бурных темпов развития национальных субъектов СССР обходились стороной многие темы, которые бы раскрыли уникальность этих народов. «Незаслуженно оставались в тени проблемы развития литературы, искусства, сохранения исторических памятников и древних национальных традиций. Особенно слабо освещались вопросы истории народов СССР. Из публикаций в партийных изданиях можно было узнать лишь о тяжелом положении народов России при царизме, но более подробные сведения об их истории и культуре не приводились, что было связано со сталинским пониманием социализма, по которому в новом обществе должен был жить новый человек, освобожденный от своего прошлого, как культурного, так и исторического» [6, с. 9].

После хрущевской оттепели наступил очередной период идеологического давления и ужесточения цензуры, в первую очередь над средствами массовой информации и литературой. «Идеологический схематизм, его предопределенность не давали системе возможности адаптироваться к изменениям мира. Власть начала репрессии по отношению к представителям литературы, искусства, журналистики» [7, с. 190]. Названные меры привели к незапланированным властью результатам – к активизации субкультур и андеграундной литературы и подпольных литературно-художественных изданий. Таким образом, внешне спокойное информационное пространство, продолжающее продвигать социалистические идеологемы и штампы, разрушалось изнутри мощным потоком свободной и протестной литературы.

Сигналом к свободе печати стали отмена цензуры в 1990 году, принятие «Закона о печати и других СМИ», в котором впервые за историю советского государства было разрешено учреждение информационных средств объединениями граждан и организациями. Таким образом разрушилась система монопольного права государства на средства массовой информации, и российские СМИ начали осваивать принципы свободной от идеологического давления и государственной цензуры журналистики.

Следует принимать во внимание, что процесс перестройки не мог сразу реорганизовать массовое сознание и медийные технологии. СМИ постсоветского пространства не имели опыта свободной журналистики, и традиции советских медиа сохранялись еще достаточно долгое время, более того, обнаруживаются и сегодня в деятельности СМИ, основной пакет акций которых принадлежит государству или отдельным партиям и организациям. Главной признак, позволяющий говорить о зависимости СМИ от определенной структуры, – это продвижение идеологии и политики финансирующего органа или лица, которое приводит к неполной достоверности информации, подаваемой в одностороннем ключе, к формированию ценностей и мифов, образов, «работающих» на заинтересованную сторону. Данная тенденция противоречит принципам журналистики, в профессиональном кодексе которой изначально заложена идея свободы.

В период перестройки национальная политика СССР обнаружила всю свою несостоятельность. Во многих национальных регионах страны явно пробудились сепаратистские настроения, которые подогревались средствами массовой информации. Например, во время грузино-абхазского конфликта конца 80-х годов печатные органы власти, например, «государственные ежедневники «Апсны капш» (Красная Абхазия) на абхазском, «Сабчота Апхазети» (Советская Абхазия) на грузинском и «Советская Абхазия» на русском языках» [8, с. 57], формируя мнение о необходимости сохранения положения в составе России, вновь обратились к идеям интернационализма и пафосной стилистике революционно-военного времени. Газеты проводили общую политику Коммунистической партии СССР, поддерживаемую как грузинскими, так и абхазскими коммунистическими руководителями. Но постепенно, по мере разрастания конфликта идея интернационализма, транслируемая абхазскими СМИ, стала распространяться только на территорию Абхазии: в журналистских материалах активно продвигалась «необходимость верности принципам интернационализма в многонациональной Абхазии. Абхазские идеологи заявляли необходимость добровольного союза с Россией, которая рассматривалась как защитница интересов народов Абхазии. В дестабилизации обстановки обвиняются люди «амбициозные либо недовольные личной судьбой», которые пытаются противопоставить свою правду правде действительной» [8, с. 59]. В данном тезисе можно выделить несколько позиций, которые подтверждают идеологическую направленность деятельности государственных абхазских СМИ: идея интернационализма, аккумулированная в одном геопространстве, образ врага, апелляция к принципам справедливости и правдивости.

Информационное противостояние все более обострялось, тем более что грузинская сторона пыталась принять меры, которые совершенно не способствовали мирному урегулированию конфликта и через СМИ создавали среди населения настроения национализма и межэтнической вражды. Непримиримая позиция и той, и другой стороны привели к длительному вооруженному конфликту, который, как свидетельствует история, принес неисчислимые человеческие и материальные потери. Абхазия была почти разрушена и восстанавливается по сегодняшний день.

Отметим, что в борьбе за государственную самостоятельность региональные СМИ сыграли значительную роль, формируя общественные настроения. Вполне закономерно, что медиа отражали политические интересы стороны, к которой принадлежали.

Информационными источниками новых общественных явлений в 90-е годы стали «демократические» СМИ, которым было свойственно выносить окончательные оценки, выступать в качестве источника решающих суждений» [9, с. 156]. И.И. Засурский полагает, что подобные медийные технологии были сформированы изначально, на самых ранних этапах развития советских СМИ, когда «средства информации выступали в основном как средства просвещения, агитации и организации во имя действительно истинных целей, … а в перестройку начали продвигать ценности … уже демократии и рынка» [10, с. 54]. Демократические издания на этапе их формирования представлялись аудитории первыми «глашатаями правды», хотя на самом деле представляли интересы заинтересованных лиц или организаций и партий, что в очередной раз позволяет говорить о достаточной устойчивости традиций советской журналистики на ранней стадии формирования нового общественного устройства.

Данный вопрос имеет перспективы для дальнейших исследований, основанных на объективном и научном осмыслении редакционной политики, методов журналистского производства, истинных целей изданий 90-х годов, нередко мимикрирующих под тип свободной прессы.

В результате можно сделать заключение о том, что в 60-е годы в обществе наметилось критическое отношение к средствам массовой информации. Аудитория СМИ высказывала все больше недоверия к достоверности журналистских материалов, что подрывало имидж власти и способствовало подспудному формированию протестных настроений. В противовес официальным СМИ появлялись подпольные издания и литературные произведения, заложившие начало свободной журналистики и литературного творчества, которое своими методами отражало окружающую действительность во всей ее противоречивости в отличие от государственных СМИ. Государственная межнациональная политика до 60-х годов была достаточно эффективной, но она требовала постоянной коррекции в соответствии с социокультурными изменениями, но негибкость идеологов Советского Союза в плане межнациональной политики, отразившаяся и в деятельности СМИ, привела к обострению внутренней политической ситуации в конце 80-х годов, а затем и к вооруженным межнациональным конфликтам. Приведенные факты в очередной раз свидетельствуют о важнейшей роли СМИ в формировании общественных настроений, и данная проблема на сегодняшний день по-прежнему актуальна, так как российские медиа в ряде моментов сохраняют традиции советских, а корпус реально свободных СМИ еще не сформирован.

Библиографический список

1. *Декреты советской власти*. 25 октября 1917 – 16 марта 1918: в 18 т. Москва: Государственное издательство политической литературы, 1957; Т. 1.
2. Козьменко В.М., Цай В.И. Эволюция межнациональных отношений и национальной политики в СССР в 1920-х−1991 гг. *Вестник Российского университета дружбы народов.* Серия: История России. 2012; № 2: 120–131.
3. *Конституция СССР 1977 года*. Статья 70. Москва, 1977.
4. Тамбиянц Ю.Г., Кушу А.М., Цыганкова М.М. Отечественные СМИ в советский период: аспект социальной динамики. *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки,* 2021; № 6: 48–51.
5. Васильева Л.А. СМИ периода «Застоя»: особенности политического мифотворчества. *Регионология*, 2014; № 3 (88): 190–196.
6. Кадиев А.А. *Пропаганда национальной политики в СССР: исторический опыт, проблемы (на материалах центральной партийной печати конца 20-х – начала 30-х гг.)*. Диссертация … кандидата исторических наук. Ленинград, 1990.
7. Кагарлицкий Б.Ю. *Периферийная империя. Россия и миросистема*. Москва: УльтраКультура, 2004.
8. Юматов К.В., Самутина О.С. Республиканская русскоязычная партийно-государственная пресса как источник по истории конфликтов в Советском Закавказье (1988–1991). *Общество: философия, история, культура.* 2019; № 4 (60): 57–62.
9. Назаров М.М. *Массовая коммуникация и общество. Введение в теорию и исследования*. Москва: Аванти плюс, 2004.
10. Засурский И. *Массмедиа второй республики.* Москва, 1999.

References

1. *Dekrety sovetskoj vlasti*. 25 oktyabrya 1917 – 16 marta 1918: v 18 t. Moskva: Gosudarstvennoe izdatel'stvo politicheskoj literatury, 1957; T. 1.
2. Koz'menko V.M., Caj V.I. `Evolyuciya mezhnacional'nyh otnoshenij i nacional'noj politiki v SSSR v 1920-h−1991 gg. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov.* Seriya: Istoriya Rossii. 2012; № 2: 120-131.
3. *Konstituciya SSSR 1977 goda*. Stat'ya 70. Moskva, 1977.
4. Tambiyanc Yu.G., Kushu A.M., Cygankova M.M. Otechestvennye SMI v sovetskij period: aspekt social'noj dinamiki. *Gumanitarnye, social'no-`ekonomicheskie i obschestvennye nauki*, 2021; № 6: 48-51.
5. Vasil'eva L.A. SMI perioda «Zastoya»: osobennosti politicheskogo mifotvorchestva. *Regionologiya*, 2014; № 3 (88): 190-196.
6. Kadiev A.A. *Propaganda nacional'noj politiki v SSSR: istoricheskij opyt, problemy (na materialah central'noj partijnoj pechati konca 20-h – nachala 30-h gg.).* Dissertaciya … kandidata istoricheskih nauk. Leningrad, 1990.
7. Kagarlickij B.Yu. *Periferijnaya imperiya. Rossiya i mirosistema*. Moskva: Ul'traKul'tura, 2004.
8. Yumatov K.V., Samutina O.S. Respublikanskaya russkoyazychnaya partijno-gosudarstvennaya pressa kak istochnik po istorii konfliktov v Sovetskom Zakavkaz'e (1988-1991). *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2019; № 4 (60): 57-62.
9. Nazarov M.M. *Massovaya kommunikaciya i obschestvo. Vvedenie v teoriyu i issledovaniya*. Moskva: Avanti plyus, 2004.
10. Zasurskij I. *Massmedia vtoroj respubliki*. Moskva, 1999.

Статья поступила в редакцию 30.07.24

УДК 811.411.21 + 7.046.3 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-353-355

Al-Kadhim Mohammed Obaid Hashim, *intern, Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia); employee, Iraqi Ministry of Education (Iraq), E-mail: moh.rossy@yahoo.com*
Koshkarova N.N., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of International Relations, Political Science and Regional Studies, South Ural State University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: koshkarovann@susu.ru*

MYTHOLOGICAL AND RELIGIOUS PLOTS AS A SOURCE OF PRECEDENT STATEMENTS IN ARAB CULTURE. The article is a study of mythological and religious plots as a source of precedent statements in the Arab culture. Myths, legends, plots from the Koran form the core sources zone of precedent phenomena which can be culturally universal and ethnically specific. The article considers precedent statements, the "donor" of which are mythological and religious plots. These precedent statements function is the mass media discourse. Such statements are known to most representatives of the Arab world, are characterized by recurrence, and are of cognitive, emotional and axiological significance. Knowledge of mythological and religious plots is important not only in a monocultural environment but also in the process of intercultural communication, which will contribute to the formation of ethnocultural competence. Ethnocultural competence is a part of the individual's general model of value-oriented behavior, which consists of linguistic, social, communicative, informational, and axiological structural elements.

Key words: **mythological and religious plot, precedent statements, Arab culture, mass media discourse, ethnocultural competence**

Аль-Кадим Мохаммед Убайд Хашим, *стажер, Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: moh.rossy@yahoo.com*
Н.Н. Кошкарова, *д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск, E-mail: koshkarovann@susu.ru*

МИФОЛОГО-РЕЛИГИОЗНЫЕ СЮЖЕТЫ КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В АРАБСКОЙ КУЛЬТУРЕ

Статья представляет собой исследование мифолого-религиозных сюжетов как источника прецедентных высказываний в арабской культуре. Мифы, легенды, сюжеты из Корана образуют ядерную зону источников прецедентных феноменов как культурно универсального, так и этнически специфического характера. Рассмотрены прецедентные высказывания, «донором» которых являются мифолого-религиозные сюжеты, а сферой функционирования – массмедийный дискурс. Подобные высказывания известны большинству представителей арабского мира, отличаются рекуррентностью, а обращение к ним обладает когнитивной, эмоциональной и аксиологической значимостью. Знание мифолого-религиозных сюжетов важно не только в монокультурной среде, но и в процессе межкультурной коммуникации, что будет способствовать формированию этнокультурной компетенции. Этнокультурная компетенция – это часть общей модели ценностно-ориентированного поведения личности, где в качестве компонентов выступают языковые, социальные, коммуникативные, информационные, аксиологические структурные элементы.

Ключевые слова: **мифолого-религиозный сюжет, прецедентные высказывания, арабская культура, массмедийный дискурс, этнокультурная компетенция**

В условиях межкультурной коммуникации усиливается роль прецедентных высказываний. Так, при изучении другого языка важно знать не только лексические нормы и грамматические правила, но и владеть инокультурным фоном с целью формирования этнокультурной компетенции. Объективные представления о той или иной культуре – это часть общей модели ценностно-ориентированного поведения личности, где в качестве компонентов выступают языковые, социальные, коммуникативные, информационные, аксиологические структурные элементы. Формированию этнокультурной компетенции способствует знание прецедентных высказываний как части общей теории прецедентности.

В русскоязычной лингвистике основоположниками теории прецедентности являются Ю.Н. Караулов [1], Д.Б. Гудков [2] и В.В. Красных [3]. Сфера бытования различных видов прецедентных феноменов (прецедентные тексты, прецедентные имена, прецедентные высказывания, прецедентные ситуации) настолько широка, что в настоящее время ученые описывают функционирование указанных явлений на материале различных типов дискурса: юридического [4], поэтического [5], интернет-дискурса [6] и мн. др. С наибольшей силой перлокутивный эффект воздействия прецедентных феноменов на когнитивную и эмоциональную сферы целевой аудитории реализуется в публицистическом тексте, так как в настоящее время средства массовой информации не только отражают, но и формируют окружающую действительность.

Целью настоящего исследования является анализ прецедентных высказываний, источником которых являются мифы, легенды и религиозные сюжеты, трансформированные в пословицы и поговорки, функционирующие в арабских средствах массовой информации. Последние выполняют не только важную идеологическую, но и культурную функцию, так как транслируют идейно-философские и культурные концепции, характерные для арабской культуры. К задачам исследования относится установление источника и этимологии прецедентного высказывания, когнитивно-дискурсивный анализ его характеристик в массмедийном тексте.

Научная новизна детерминирована выбором эмпирического материала, так как арабские средства массовой информации до настоящего времени не так часто становились объектом научных изысканий российских лингвистов. Из известных нам работ по заявленной проблематике отметим диссертационное исследование Н.М. Дугалич, посвященное сопоставительному анализу креолизованного текста политической карикатуры на арабском и французском языках [7], исследования С.Н. Гасановой [8; 9], работы Е.В. Кухаревой [10; 11]. Однако время неумолимо движется вперед, а на авансцену массмедийного дискурса выходят хорошо известные прецедентные высказывания в новом, экстралингвистическом окружении.

Теоретическая значимость работы заключается в развитии общей теории дискурса в целом и теории прецедентности в частности за счет привлечения нового эмпирического материала, который расширяет представление об источниках прецедентных феноменов и их бытовании в различных национально-культурных средах. Практическая значимость исследования определяется возможностью использования его результатов в практике преподавания вузовских курсов по лексикологии, когнитивной лингвистике, сравнительно-историческому и типологическом языкознанию, а также в повседневном общении людей с целью сокращения (элиминации) коммуникативных барьеров, возникающих по причине отсутствия у коммуникантов единых прецедентной базы.

Методом сплошной выборки были получены 287 прецедентных высказываний, которые можно атрибутировать как пословицы и поговорки, а источником их происхождения являются исторические, культурные события, а иногда (и чаще всего) легенды. Приведем примеры и анализ некоторых из них.

(1) عادة حليمة لعادتها القديمة*Халима вернулась к своей старой привычке* – одна из древних арабских пословиц, которая сохранилась до настоящего времени. Данное устойчивое словосочетание описывает поведение человека, который не перестает совершать ошибки и не учится на своем печальном опыте или не избавился от вредной привычки. Эта пословица распространена среди носителей арабской культуры, используется во многих литературных текстах и статьях. (حليمة)Халима – жена Хатема Аль-Тая, человека, прославившегося своей щедростью и отвагой, а арабы знали его за свои хорошие качества. Помощник сказал ей, что, если она хочет продлить свою жизнь, должна принимать только очень питательную еду и каждый раз класть в блюдо как можно больше масла (каждая дополнительная ложка была равно еще одному году жизни). Халима делала так до тех пор, пока не привыкла к еде, и она ее не стала вкусной, а по мере этого женщина привыкла к великодушию и щедрости. Но когда ее единственный сын умер, она желала себе смерти, потому что не могла жить без него, поэтому она стала уменьшать количество топленого масла в еде, чтобы Бог уменьшил ее жизнь. Уменьшая калорийность своей пищи, Халима надеялась как можно скорее «встретиться» со своим сыном, а люди стали говорить про это ситуацию عادت حليمة لعادتها القديمة(Халима вернулась к своей старой привычке).

Арабские прецедентные высказывания являются востребованными в публицистике, поскольку создают экспрессивный текст, насыщенный образами, аллюзиями к общеизвестным фактам. Например, в популярной иракской газете «الزمان» alzmạn («Время») в статье Сами Аль Зубайди под названием سفينةالكاظميهلستعير؟ («Переправится ли корабль Аль-Казыми?») употребляется прецедентное высказывание (حليمة) Халима: عادت حليمة لعادتها لقديمة*«Халима вернулась к своей старой привычке»*).

الأيام القادمة ستكشف للعراقيين صدق دعوات رؤساء الكتل والأحزاب في منح الحرية للكاظمي في اختيار وزرائه أم لا وهل ان كلامهم وتصريحاتهم مجرد تطمين ودعاية إعلامية ليس إلا أم ان الكتل والأحزاب ستتخلون فعلاً عن المحاصصة المقيتة في تشكيلة حكومة الكاظمي؟ هذه المحاصصة التي أسست للفساد والسرقات الكبرى لأموال البلد من خلال تقاسم المناصب والمكاسب بين الكتل والأحزاب المتنفذة أم ستعود (حليمة لعادتها القديمة (وستعود المحاصصة وتقاسم المناصب في وزارة المكلف الجديد وهذه حصتك وهذه حصتي كما هو الحال في كل الوزارات السابقة وسيجد الكاظمي نفسه بين أمرين أما القبول بشروط الكتل المتنفذة يعني العودة الى المحاصصة الحزبية والطائفية والاستحقاقات أو الا عتذار عن تشكيل الحكومة وهذا ما تريده الأحزاب والكتل المستفيدة وهو بقاء الحكومة الحالية التي أمنت لها مكاسب كبيرة لم تحققها في أية حكومة سابقة وفي كلا الحالتين فان الأحزاب والكتل المتنفذة هي المستفيدة وستبقى هي المهيمنة على المشهد السياسي في البلد وسيعود الكاظمي مثلما عاد من سبقه من المكلفين (بخفي حنين).

(«*Ближайшие дни откроют иракцам искренность призывов глав блоков и партий предоставить Аль-Казыми свободу в выборе своих министров. Они надеются, что их слова и заявления являются лишь заверениями и пропагандой в СМИ. Но откажутся ли они на самом деле от отвратительных квот при формировании правительства Аль-Казыми, от этих квот, которые привели к коррупции и крупным хищениям внутри страны? Влиятельные партии (Халима) вернутся к своей старой привычке. Квоты и разделение должностей в новом министерстве вернутся, а Аль-Казыми окажется перед выбором: принять условия невлиятельных блоков – значит вернуться к партийным квотам или извиниться за формирование правительства. В обоих случаях партии и влиятельные блоки окажутся в более выгодном положении и останутся доминирующими на политической сцене в стране, а Аль-Казыми вынужден будет уйти в отставку*) [12].

В данном примере речь идет о политическом кризисе в Ираке 2020 г., когда назначенный на пост премьер-министра страны Мухаммед Тауфик Алауи отказался формировать правительство, а затем президент Ирака назначил Аднана аз-Зурфи премьер-министром страны и поручил ему сформировать правительство, но и Аднан аз-Зурфи сложил полномочия. В сложившейся ситуации президент Ирака назначил Мустафу аль-Казыми премьер-министром страны и поручил ему сформировать правительство.

(2) عاد بخفي حنين *вернуться с тапочками Хунайна.* История пословицы *вернулся с тапочками Хунайна* восходит к человеку по имени Хунайн, который работал сапожником в городе Аль-Хира в Ираке. Однажды человек вошел в магазин Хунайна, спрашивая его и глядя на туфли, которые тот сшил. Одна из пар обуви ему понравилась, и он спросил о ее стоимости. Мужчина начал спорить о цене, как будто хотел приобрести товар, и после долгого спора с Хунайном договорился с ним, а потом передумал и ничего у него не купил. В результате хозяин лавки потерял времени и клиентов, поэтому Хунайн разозлился на этого человека и решил отомстить, последовав за ним. Но пошел по боковой дороге, которая была короче, чем путь, по которому пошел человек. Он взял тапочки и положил одну из них на половине дороги, а другую поставил на достаточном расстоянии от первой и спрятался, наблюдая за тем, что произойдет. Когда человек наткнулся на одну из пары тапочек, то удивился, но не взял ее, так как подобная находка была бесполезной. Человек пошел дальше и нашел вторую из пары тапочек, обрадовался и вернулся назад, но его ждало полное разочарование – первый башмак уже исчез. Пустая трата времени и сил описывается в арабской культуре выражением *вернуться с тапочками Хунайна*:

فان الأحزاب والكتل المتنفذة هي المستفيدة وستبقى هي المهيمنة على المشهد السياسي في البلد وسيعود الكاظمي مثلما عاد من سبقه من المكلفين ب نخفي حنين وستكسب هذه الكتل شهراً آخر من الوقت الذي تراهن عليه لكي تبقي على حكومة عبد المهدي أطول فترة ممكنة أو ربما ستحاول منحها الثقة من جديد وهذه هي الطامة الكبرى.

(«*Влиятельные партии и блоки являются бенефициарами и сохранят доминирующее положение на политической сцене страны. Аль-Казыми постигнет та же участь, что и его предшественников, он вернется с тапочками Хунайна. Оппозиционные блоки выиграют еще один месяц времени, делая ставку на то, чтобы как можно дольше сохранить правительство Абдула Махди, а может быть, они попытаются завоевать доверие нового премьер-министра, станет еще большей катастрофой*») [12].

В данном примере речь идет о Адиле Абдуле-Махди аль-Мунтафики, который находился на посту премьер-министра Ирака чуть более года (с октября 2018 г. по декабрь 2019 г.), но был вынужден уйти в отставку на фоне протестов, в которых погибло около 400 человек. Автор статьи проводит параллели между историей правительства Абдулы Махди и вновь назначенным премьер-министром, опасаясь, что это назначение было бесполезным, так как у нового председателя правительства нет свободы выбора.

(3) قميص عثما*нРубашка Усмана* – это фраза, используемая в прессе и в разговорной речи, содержит отсылку к известному историческому событию. Это выражение начало употребляться, когда Омейяды (Омейяды – мусульманская династия) использовали его в качестве лозунга после убийства Усмана ибн Аффана (Усман ибн Аффаан аль-Умави аль-Кураши – арабский государственный и политический деятель) как предлог для противодействия Али бин Абу Талибу (Абуль-Хасаан Али ибн Абу Талиб аль-Хашими аль-Кураши (арабский государственный, политический и военный деятель, четвертый праведный халиф, правивший в 656–661 годах, двоюродный брат, зять и сподвижник исламского пророка Мухаммеда), чтобы помешать ему прийти к власти после смерти Усмана и с целью захвата власти. Предание гласит, что Омейяды на самом деле взяли рубашку Усмана в Левант (Левант – общее название стран восточной части Средиземного моря (Сирия, Ливан, Израиль, Иордания, Палестина, Египет, Турция и др.) и подняли ее в качестве знамени на своих войнах. Сегодня выражение *рубашка Османа* относится к каждому человеку или организации, которые используют горе или страдания другого человека или группы людей в личных целях.

Приведем пример использования этого выражения в современных арабских публицистических текстах:

الطرابلسي) زوجة بن علي (الطامعة في العودة للحكم والسلطة، بدعم من قوى الثورة المضادة داخلياً مَرَضي على بث الفوضى، وتحريض على الأحقاد والتباغض، ودفع البلاد نحو التحارب.

وأكد البحيري أن ...» طمعاً في العودة للحكم والسلطة، تحت ستار محاربة) النهضة (والغنوشي، وهؤلاء ليسوا إلا قميص عثمان والشجرة التي تخفي الغابة على حد تعبيره ».

(«Трабелси (жена Бена Али), которая жаждет возвращения к власти при внутренней поддержке контрреволюционных сил, сеет хаос, разжигает ненависть и подталкивает страну к войне. Жажда возвращения к власти под прикрытием борьбы и возвращения Ганнуши к управлению кабинетом министров не что иное, как рубашка Усмана и дерево, скрывающее лес») [13].

В данном примере речь идет о «главной беде» Туниса, супруге президента Бена Али, Лейле Трабелси, которая умело вскружила голову женатому генералу и сделала головокружительную карьеру от простой парикмахерши до первой леди. Для жителей Туниса Лейла Трабелси была символом жадности, а весь клан Трабелси был известен коррупционными скандалами, а также, согласно мнению большинства тунисцев, замешан в рэкете. Результатом недовольства политики президента Бена Али стала так называемая Жасминовая революция в Тунисе (2010–2011), свержение власти и отставка премьер-министра Ганнуши.

(4) براءة الذئب من دم ابن يعقوب – *невинность волка в крови сына Иакова / невиновность в крови Юсуфа* – прецедентный феномен, имеющий религиозное происхождение.

Пророк Иосиф был моложе и любим отцом больше, чем братья, он не выходил пасти овец со своими братьями и получал от отца больше внимания. Это разозлило его братьев, они решили убить Иосифа. Поэтому они пошли к своему отцу и попросили его позволить Иосифу пойти с ними пасти овец. После того, как они пообещали своему отцу, что позаботятся об Иосифе, он позволил им это сделать. И когда они пришли на пастбище, то решили бросить своего брата Иосифа в колодец, взяли его рубашку и помазали ее кровью зарезанных ими овец, а затем вернулись к своему отцу, плача и говоря, что волк съел Иосифа.

Эту пословицу используют, когда хотят сказать, что человек невиновен. Братья Иосифа обвинили волка в убийстве Иосифа, а смысл высказывания состит в том, что кого-то несправедливо обвинили.

Приведем пример газетного текста:

ما يجري في العراق لا يمت الى الديمقراطية بشيء، انما هو تجسيد للطائفية السياسية باكثر صورها تخلفا وبدائية . والطائفية هنا تشمل الطائفية الدينية والطائفية العرقية والطائفية الحزبية .فالقوم انقسموا الى" طوائف "مفرقة ومشتتة لا يجمعها الحبل الوطني الواحد .سارعت بعض الاطراف الى اعلان براءتها من دم يوسف وربما رفع بعضها قميص عثمان حتى لا تتهم بالمسؤولية عن شلل الدولة، وبدأت تستخدم مفردة" المعارضة "بصيغ شتى للدلالة عن عدم رضاها عن الوضع القائم، وهي جزء منه، للبرهنة على ولائها للمرجعية الدينية .

(«То, что происходит в Ираке, не имеет ничего общего с демократией, это, скорее, воплощение политического сектантства в его самой отсталой и примитивной форме. Это религиозное, этническое и партизанское сектантство. Народ разделяется на разрозненные «секты», не связанные единой национальной идеей. Некоторые партии поспешили заявить о своей невиновности в крови Юсуфа, а некоторые из них, возможно, задрали рубашку Усмана, чтобы не быть обвиненными в том, что они несут ответственность за паралич государства, и начали использовать термин «оппозиция» в различных формах для обозначения своего недовольства статус-кво, частью которого они являются, чтобы продемонстрировать свою лояльность религиозной власти») [14].

Автор использовал пословицы *невиновность в крови Юсуфа* и *рубашка Юсуфа*, чтобы дать ясную картину того, как политические партии уклоняются от ответственности за ухудшение экономической и общественной ситуации в стране, а их попытки снять с себя ответственность за неудачи, несмотря на их участие в формировании правительства, и есть непосредственная причина правительственного кризиса.

Авторы публицистических текстов используют в своих статьях выражения, поговорки и пословицы, встречающиеся в сознании носителей арабской культуры, чтобы апеллировать к культурной памяти читателей. Чтобы донести свою идею, автор выбирает мифолого-религиозные образы, что помогает ему оказать более эффективное воздействие на целевую аудиторию. Прецедентные высказывания, источником которых являются мифы, легенды, религиозные сюжеты, являются наиболее укоренившимися в любой культуре, а апелляция к ним создает у автора и получателя текста единый культурный фон, что важно для корректной декодировки сообщения. Некоторые из рассмотренных примеров являются специфичными только для арабской культуры (как, например, сюжеты о Халиме или Хунайне), а некоторые функционируют в разных культурах, трансформируясь лишь в зависимости от этнических особенностей той нации, в рамках которой функционирует тот или иной мифолого-религиозный сюжет. Последние обладают большой аксиологической значимостью, что делает их востребованными в любом типе дискурса и различных жанрах, особенностями в политической коммуникации, которая часто представляет столкновение различных идеологических установок и позиций. Рассмотренные примеры по происхождению связаны с Кораном, фольклором и историческими событиями, что говорит в пользу большого влияния мифов, легенд и религии на арабскую культуру.

Библиографический список

1. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Едиториал УРСС, 2003.
2. Гудков Д.Б. *Прецедентное имя и проблемы прецедентности.* Москва: Издательство МГУ, 1999.
3. Красных В.В. «*Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва: ИТДГК Гнозис, 2003.
4. Будаев Э.В., Ворошилова М.Б., Чудинов А.П. Анализ прецедентного высказывания в рамках судебной лингвистической экспертизы: зарубежный и российский опыт. *Юрислингвистика.* 2019; № 11: 29–32.
5. Левина Э.М., Якимова Е.М. Прецедентные высказывания как актуализаторы культурных доминант (на материале региональной поэзии и семейных родословных) мова. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; Т. 12, № 9: 157–161.
6. Маринченко И.А., Васильева Е.В. Приемы трансформации формальной структуры прецедентных высказываний в интернет-отзывах о парфюмерии. *Филологические открытия.* 2018; № 6: 162–173.
7. Дугалич Н.М. *Реализация политической карикатуры в креолизованных текстах на материале арабского и французского языков*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Москва, 2018.
8. Гасанова С.Н., Казанлиева Х.И. Культурные смыслы красного цвета в арабском и кумыкском языках (на материале фразеологических и паремиологических единиц). *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 3 (100): 506–508.
9. Гасанова С.Н., Гамзатова А.А. Прецедентные феномены в паремиологическом пространстве аварского и арабского языков. *Мир науки, культуры, образования.* 2022; № 2 (93): 405–407.
10. Кухарева Е.В. Прецедентные имена и события как один из источников арабских паремий. *Вестник Российского университета дружбы народов*. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2008; № 2: 68–77.
11. Кухарева Е.В. Деревья-символы как отражение национального менталитета арабских народов. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Востоковедение и африканистика*. 2023; Т. 15, № 1: 155–176.
12. سفينة الكاظمي هل ستعبر؟. Available at: https://www.azzaman.com
13. «حزب معارض يطالب البرلمان التونسي بتصنيف (الاخوان) تنظيما ارهابيا يخوض منذ أيام يخوض اعتصاما امام مقر اتحاد علماء المسلمين». Available at: https://aawsat.com/home/article/
14. ماذا بعد خطاب المرجعية. Available at: https://alsabaah.iq

References

1. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Editorial URSS, 2003.
2. Gudkov D.B. *Precedentnoe imya i problemy precedentnosti*. Moskva: Izdatel'stvo MGU, 1999.
3. Krasnyh V.V. «*Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva: ITDGK Gnozis, 2003.
4. Budaev `E.V., Voroshilova M.B., Chudinov A.P. Analiz precedentnogo vyskazyvaniya v ramkah sudebnoj lingvisticheskoj `ekspertizy: zarubezhnyj i rossijskij opyt. *Yurislingvistika.* 2019; № 11: 29-32.
5. Levina `E.M., Yakimova E.M. Precedentnye vyskazyvaniya kak aktualizatory kul'turnyh dominant (na materiale regional'noj po`ezii i semejnyh rodoslovnyh) mova. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; T. 12, № 9: 157-161.
6. Marinchenko I.A., Vasil'eva E.V. Priemy transformacii formal'noj struktury precedentnyh vyskazyvanij v internet-otzyvah o parfyumerii. *Filologicheskie otkrytiya.* 2018; № 6: 162-173.
7. Dugalich N.M. *Realizaciya politicheskoj karikatury v kreolizovannyh tekstah na materiale arabskogo i francuzskogo yazykov*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Moskva, 2018.
8. Gasanova S.N., Kazanlieva H.I. Kul'turnye smysly krasnogo cveta v arabskom i kumykskom yazykah (na materiale frazeologicheskih i paremiologicheskih edinic). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 506-508.
9. Gasanova S.N., Gamzatova A.A. Precedentnye fenomeny v paremiologicheskom prostranstve avarskogo i arabskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 405-407.
10. Kuhareva E.V. Precedentnye imena i sobytiya kak odin iz istochnikov arabskih paremij. *Vestnik Rossijskogo universiteta druzhby narodov*. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2008; № 2: 68-77.
11. Kuhareva E.V. Derev'ya-simvoly kak otrazhenie nacional'nogo mentaliteta arabskih narodov. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Vostokovedenie i afrikanistika*. 2023; T. 15, № 1: 155-176.
12. سفينة الكاظمي هل ستعبر؟. Available at: https://www.azzaman.com
13. «حزب معارض يطالب البرلمان التونسي بتصنيف (الاخوان) تنظيما ارهابيا يخوض منذ أيام يخوض اعتصاما امام مقر اتحاد علماء المسلمين». Available at: https://aawsat.com/home/article/
14. ماذا بعد خطاب المرجعية. Available at: https://alsabaah.iq

Статья поступила в редакцию 21.08.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-355-359

Bagdasarova E.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, The Russian State University for the Humanities (Moscow, Russia), E-mail: elvina_bag@mail.ru*

WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF EMOTIVITY IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE WORKS OF J. HELLER). The expression of an emotional state through words is one of features of fiction that helps to establish contact with the reader, to elicit a certain emotional reaction from him in order to involve the recipient in the events taking place. The article examines the ways of transmitting emotive means of expressions based on the works Catch-22 and Closing Time by an American writer J. Heller, translated by V. Titov, M. Vilensky and G. Krylov. The types of emotional means of expression at the lexical and syntactic levels are considered. Emotiveness is defined in the article as a linguistic category, denoting the ability of language units to reflect a person's individual experiences of certain emotions. The author states the presence of three lexical groups of emotional means of expression: emotive-connotatives, emotive-affectives and neutral emotives, which are subdivided into a number of subgroups. The results of the analysis of the material show a sharply expressed quantitative discrepancy between emotive-connotatives (62%) and neutral emotives (9%), which can be explained by the lexical and semantic features of the English language.

Key words: **emotiveness, puns, phraseological turns, neologisms, phrasal verbs, literary translation**

Э.В. Багдасарова, *канд. филол. наук, доц., Российский государственный гуманитарный университет, г. Москва, E-mail: elvina_bag@mail.ru*

СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ХЕДДЕРА)

В данной статье рассматривается проблема выражения эмоционального состояния посредством слова – одной из особенностей художественных текстов, которая помогает установить контакт с читателем, вызвать у него определённую эмоциональную реакцию на происходящие события. В статье исследуются способы передачи эмотивных средств выражения на материале произведений американского писателя Дж. Хеллера *Catch-22* («Уловка-22») и *Closing Time* («Лавочка закрывается») в переводе В. Титова, М. Виленского и Г. Крылова. Рассматриваются виды эмоциональных средств выражения на лексическом и синтаксическом уровнях. Эмотивность определяется в статье как лингвистическая категория, означающая способность единиц языка отражать субъективно-индивидуальные переживания человеком определенных эмоций. В результате исследования автор констатирует наличие трех лексических групп эмоциональных средств выражения: эмотивы-коннотативы, эмотивы-аффективы и нейтральные эмотивы, которые подразделяются на множество подгрупп. Результаты анализа материала показывают резко выраженное количественное несоответствие эмотивов-коннотативов (62%) и нейтральных эмотивов (9%), что объясняется лексико-семантическими особенностями английского языка.

Ключевые слова: **эмотивность, каламбур, фразеологические обороты, неологизмы, фразовые глаголы, художественный перевод**

Общепризнано, что эмоции являются сложным процессом эмоционального состояния человека и его отношения к действительности. С одной стороны, они представляют собой определенную психическую форму человеческого существования; с другой стороны – механизм оценки ситуации с точки зрения потребностей индивида. Любой речевой акт и есть эмоциональная адаптация коммуникантов друг к другу. Как отмечает в своей работе Ильющенко Н.С., «эмоции составляют неотъемлемую часть человеческого существования и неизменно находят свое отражение в языке». «Умение индивида переживать, сострадать является ярким проявлением эмоциональности как экстралингвистического явления» [1, с. 42].

Актуальность данного исследования обусловлена тем, что в настоящее время большинство исследований по лингвистике не обходятся без обсуждения вопроса о значении эмоций в речи. Впервые о различиях эмоций культур, а, следовательно, о различиях в понимании и межкультурной коммуникации было упомянуто в работе А. Вежбицкой. Действительно, до сих пор нет чёткого определения понятия аффективов, строгого разграничения между *ratio* и *motio*. Любое предложение вызывает у нас определённые эмоции, следовательно, эмоциональная составляющая проникает во все уровни системы языка [2, с. 256].

Исходя из вышесказанного, целью исследования является разбор и классификация способов передачи эмотивных средств выражения в произведениях американского писателя Дж. Хеллера, который позволит более четко очертить идиостиль автора, основываясь на интермедиальных аспектах произведений.

Чтобы достигнуть цели, необходимо выполнить ряд задач:

– изучить основные работы отечественных и зарубежных ученых, посвященные проблематике видов эмоциональных средств выражения на лексическом и синтаксическом уровнях;

– объяснить выбор методологических принципов различных видов исследования эмотивности и тем самым предопределить современные направления изучения данных языковых единиц;

– сгруппировать основные группы ЭСВ с последующим выделением их подгрупп.

На ф*еномен эмоций* в лингвистике обращали внимание многие ученые – Жак ван Гиннекен, Ш. Балли, М. Бреаль, Комиссаров В.Н., Jacobsen E. и др. За последнее время появилось большое количество фундаментальных работ отечественных и западных лингвистов и психологов, посвященных разработке вопроса способов передачи *эмотивных средств выражения* (ЭСВ) – эмотизмов. Теоретическую базу исследования составили труды многих ученых. В первую очередь здесь речь идет о работах Шаховского В.И. [3], Мягковой Е.Ю. [4], Зыряновой Н.А. [5], Бабенко Л.Г. [6], Лукьяновой Н.А. [7], Ильющенко Н.С. [1], Багдасаровой Э.В. [8], Беляевской Е.Г. [9], Wierzbicka A. [10], Carroll E. Izard [11], Volek B. [12], Heller A.A. [13], Dijkstra K., Zwaan B., Graesser A., Magliano J. [14], Kneepkens E.W.E.M. [15] и др.

Большой интерес, на наш взгляд, представляют исследования эмотивности, предложенные В.И. Шаховским и Е.Ю. Мягковой. В своих работах учёные базируются на методологических принципах различных видов и тем самым предопределяют современные направления изучения эмотивности языковых единиц. В.И. Шаховский определяет *эмотивность* как некий результат «субъективного отношения говорящих, который базируется на понятийных признаках денотата, выступающих в качестве стимула для эмоциональности говорящего» [16, с. 5]. В своей монографии учёный доказывает, что мышление индивида априори эмоционально, и эмоции не могут проявляться вне мышления человека.

Е.Ю. Мягкова в своём исследовании рассматривает *эмотивность* с точки зрения психолингвистики. В работах она определяет слово с эмоциональной точки зрения как нечто воспринимаемое и используемое в результате отношения субъекта к нему. Поддерживая наличие термина «эмоциональный» в терминосфере науки психологии, а термина «эмотивный» – в исследованиях лингвосферы, Е.Ю. Мягкова предлагает введение «компромиссного» термина – «эмоциональная нагрузка слова» (ЭНС) как важный элемент психологической структуры значения слова. Процесс изучения ЭНС должен происходить посредством обращения к индивидуальному сознанию, поскольку каждое сознание несёт определённую ЭНС [17, с. 6–7].

Эмоциональность, по В.И. Шаховскому, определяется как характеристика психической стороны деятельности человека, подчёркивающая его «чувствительность к эмоциональным ситуациям и эмоциональные (чувственные) реакции на них» [16, с. 24]. В роли же лингвистической категории, олицетворяющей способность единиц языка отражать субъективно-индивидуальные переживания человеком определённых чувств и эмоций, выступает эмотивность.

Принципиальное различие в исследованиях этих двух учёных состоит в подходе определения когнитивного компонента семантического значения языковой единицы. Е.Ю. Мягкова считает такой компонент первичным, в то время как В.И. Шаховский утверждает, что корреляция «эмотивность – коннотация» вторична относительно денотативного компонента семантической стороны слова.

Специалист в области психологии эмоций, американский психолог К. Изард придерживается мнения, что эмоции человека детерминируют его мысли, то есть человек еще до осознания фактуальной информации, содержащейся в любом суждении, осознает ее эмоционально-оценочный компонент.

Советский и российский лингвист Тер-Минасова С.Г. полагает, что *эмотивность* – «эмоциональность в языковом преломлении, т. е. чувственная оценка объекта, выражение языковыми или речевыми средствами чувств, настроений, переживаний человека» [18, с. 153].

В данной работе мы опираемся на лексическую классификацию эмотивов, предложенную В.И. Шаховским. Вслед за ученым мы определяем эмотивность как эмоции, т. е. это «одна из форм отражения мира, они отражают не предметы и явления реального мира, а отношения, в которых они находятся к человеку, т.е. не свойства предметов и явлений, а их значение для жизни человека» [там же, с. 7]. Таким образом, в настоящей статье *эмотивность* рассматривается как совокупность языковых средств, сосредоточенных в лингвистической характеристике единиц и способных вызвать у адресата определенные эмоции, т. е. произвести эмоциональный эффект.

Научная новизна работы состоит в попытке комплексного изучения стилистических особенностей текста романного творчества современного американского писателя Дж. Хеллера в аспекте формирования эмотивного пространства; описании текстообразующего потенциала эмотивов в данном художественном типе коммуникации на примере исследуемого языкового материала; установлении специфики экспрессивно-выразительных качеств текста данного типа прозы как связующего признака для поэтики литературного направления, своеобразия творческого метода и эстетики как неотъемлемой его части.

Практическая значимость работы заключается в том, что ее результаты в дальнейшем могут быть использованы для более глубокого изучения целостного корпуса произведений Дж. Хеллера и расширения характеристики способов передачи эмотивных средств выражения, а также на практических занятиях по современной американской литературе и спецкурсам по проблемам современного американского романа.

Материал для исследования извлекался путем сплошной выборки из произведений американского писателя Дж. Хеллера *Catch-22* – «Уловка-22» (1964) и *Closing Time* – «Лавочка закрывается» (1994) в переводе В. Титова, М. Виленского и Г. Крылова. При рассмотрении ЭСВ в художественных текстах мы опирались на дедуктивный метод исследования и метод лингвистического анализа. В качестве методологической базы исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых. Трудность и экстенсивность понятия категории эмотивности определяет наличие множественных подходов к ее изучению: коммуникативного (Шаховский В.И. [2], Бабенко Л.Г. [5], Jacobsen E. [19]), психолингвистического (Мягкова Е.Ю. [4], Carroll E. Izard [11]), лингвокультурологического (Wierzbicka A., Kovecsces Z. [20]), стилистического (Лукьянова Н.А.), когнитивного (Беляевская Е.Г. [9], Volek B. [12], E.W.E.M. Kneepkens [15], R.A. Zwaan [14] и др.).

В результате анализа более 300 эмотивных единиц языка и их функционирования в художественном тексте Дж. Хеллера мы пришли к выводу о целесообразности выделения трех основных групп ЭСВ – **эмотивы-коннотативы, эмотивы-аффективы и нейтральные (условно-авторские) эмотивы**. В свою очередь, каждая группа разделяется на множество подгрупп.

При отборе лексического материала возникали вопросы о правомерности включения в определения эмотивов слов, собственно называющих эмоции, поскольку, на наш взгляд, такие слова выполняют экспрессивную, а не эмотивную функцию.

Широкий спектр эмоциональной окраски представлен обширной группой – **эмотивами-коннотативами** (62%) – языковыми единицами, обладающими до-

полнительной эмоциональной окраской, как-то: *каламбур, эмоционально-оценочные прилагательные, фразеологические обороты, слэнгизмы, аллитерация, зоолексика, конверсивы, архаизмы* и т. д.

Приведем наиболее интересные примеры:

E.g.: He was a proud and independent man who was opposed to unemployment insurance and never hesitated to whine, whimper, wheedle, and extort for as much as he could get from whomever he could (J. Heller, Catch-22).

Здесь использован **каламбур** – наиболее часто встречающийся прием, базирующийся на антитезе *proud and independent* и *never hesitated to whine, whimper, wheedle and extort*. Поскольку роман Дж. Хеллера является полуабсурдистским, фантасмагорическим произведением, то такие языковые приемы, как игра слов и каламбуры, иронично передают эмоциональный настрой книги (единиц, процентов). Однако в данном примере также стоит уделить внимание такому приёму, как **аллитерация** – повторение одинаковых или однородных согласных в начале слова: *whine, whimper, wheedle*.

Следующими по употреблению коннотативами мы считаем **оценочные прилагательные**. К примеру:

E.g.: TV news is degenerate. Everyone everywhere is glib (J. Heller, Closing Tite).

Так, прилагательное *glib – бойкий, речистый, словоохотливый* в данном контексте приобретает почти антонимическое значение: *marked by ease and fluency in speaking or writing often to the point of being insincere or deceitful, showing lack of intellectual depth*, т. е. *глупенький, абсурдный, бессмысленный, поверхностный (о мышлении)*. Упомянутое выше слово-определение подчеркивает дерзкость в проявлениях эмоций исходного предложения и выражает раздражение всем, что происходит вокруг.

Широкая шкала эмоциональной окраски представлена в английских фразеологических единицах. Эмотивный компонент коннотации придает им семантическую насыщенность и завершенность. Рассмотрим следующие примеры:

*E.g.: "Oh, no" mourned Yossarian. "I keep **pulling strings** to get you in, and you keep dropping out".*

Эмотив-коннотатив, выраженный фразеологическим оборотом *to pull strings (пускать в ход все связи; тайно использовать свое влияние и власть, для достижения выгоды)* имеет отрицательную коннотацию, окрашивая предложение эмосемой презрительности. Следует отметить, что **обороты высокого стиля** также делают речь эмоционально окрашенной:

*E.g.: Almost without realizing it, Sergeant Towser had **fallen into the habit of thinking** of the dead man in Yossarian's tent in Yossarian's own terms – as a dead man in Yossarian's tent. In reality, he was no such thing (J. Heller, Catch-22).*

В приведенном выше примере обычное словосочетание *tend to think* было заменено на оборот высокого стиля *to fall into the habit of doing somehing*. Использование высокого стиля наряду с употребление словосочетания *dead man* создаёт иронический эффект и подчёркивает абсурдность ситуации. Именно сочетание таких несочетаемых понятий приводит к эмоциональной яркости оригинала. Здесь перевод «*привык думать*» не может быть адекватным с точки зрения эмотивной функции. Он передаёт смысл, но опускает те эмоции, которые скрыты за ним.

Кроме широкоупотребительных коннотативов, встречающихся в романах Дж. Хеллера (например, таких, как *ирония, метафора, сравнения* и др.), особый интерес представляют **зоосемные единицы**.

E.g.: «Okay, tiger, you showed me. Now what do we do?»

Автор использует в данном примере обращение *tiger,* акцентируя, что реципиент – человек отважный и бесстрашный, которому не страшны любые преграды. Вероятно, такое обращение является частью идиомы *as fierce a tiger* (*отчаянно драться*). В результате здесь коннотатив несёт эмоциональную окраску восхищения. В следующем примере был задействован **коннотатив-конверсив**, образованный от глагола – *make-believe* (выдумка, притворство).

*E.g.: That was **make-believe** and didn't last, and I wasn't that crazy about the finished products there either (J. Heller, Closing Time).*

Полагаем, что комбинации слов"make – believe" *(заставить поверить)* использовано автором как сленг и отнесено им к коллоквиальному стилю: говорящий настойчиво заставить себя поверить в то, что эта работа – его предназначение, но в конечном счете выяснилось, что он ошибался. Использование выражения *make believe*, а не его синонимов – *fictional* или *fictitious* подчёркивает отношение говорящего к происходящему, его эмоциональное состояние. Так, переводчик М. Виленский транслирует такую эмотивную единицу, как «*притворство*».

Рассмотрим следующий пример, в котором использован **архаизм**:

*E.g.: No wonder our **progeny** are not much interested in II World War.*

Лексема *progeny* – потомок была заимствована из латинского языка в XII веке и является ярким примером архаизма. Полагаем, что автор прибегнул к использованию данного существительного вместо современного *offspring* для того, чтобы сделать акцент на огромной возрастной «пропасти» между героями произведения: тех, кто участвовал во Второй мировой войне, и тех, кто ее не застал.

Следующими по продуктивности следуют **эмотивы-аффективы** (29%). В их число входят *инвективы, восклицания, бранные слова, междометия* и другие. Главная черта их заключается в выполнении ими эмотивной функции, содержащей только эмоциональное значение. Конечно, как и речь любого человека, речь персонажей романа богата **междометиями**:

E.g.: «Oh, God! Oh, God, oh, God, Yossarian had been pleading wordlessly as he dangled from the ceiling of the nose of the ship by the top of his head, unable to move» (J. Heller, Closing Time).

Междометия – частое явление в художественном тексте. Вариации *Hey, Ah, Oh* встречаются чаще всего среди эмотивов-аффективов. Их коннотативный смысл – эмоциональный оттенок удивления. В большинстве случаев они переводятся при помощи приёма компенсации, т. е. в языке-рецепторе подбирается вариант с наиболее соответствующей эмоциональной составляющей.

Аффективы-восклицания наделены схожими свойствами и особенностями. Хотелось бы обратить внимание на то, что вариации со словом *God (Бог)* часто используются в произведениях Дж. Хеллера. Такие восклицания, как *Thank God, Good God! God damn it, Oh, God! Oh, God, oh, God*, переводчики зачастую передают более мягкими примерами: *Боже, Вот это да, Господь* и т. д. Это может быть обусловлено тем, что вера в американской культуре играет основополагающую роль. Такие аффективы представляют эмоциональный оттенок радости:

*E.g.: «**Thank God** for the atom bomb, I rejoiced with the rest of the civilized Western world, almost half a century ago, when I read the banner newspaper headlines and learned it had exploded» (J. Heller, Closing Time).*

С переводческой точки зрения большего внимания заслуживают **эмотивные вариации личных имён**. Такие вариации не несут никакого смысла и служат лишь для передачи отношения говорящего, что делает их весьма интересными для изучения с точки зрения эмотивности. Употребление той или иной вариации указывает на отношения между персонажами и помогает установить понимание их взаимоотношений:

*E.g.: «It was nothing like that, **wise guy»** (J. Heller, Closing Time).*

В данном контексте использование словосочетания *wise guy* не несёт никакого смысла, поскольку не означает, что адресат умный, а лишь передают настроение говорящего. Скорее всего, в данном обращении используется ирония для того, чтобы подчеркнуть, что предположение, выдвинутое адресатом, является неверным: в примере прослеживается эмоциональный оттенок раздражительности, так как речь шла о войне, о которой адресат не имеет понятия, в отличие от говорящего.

*E.g.: «Tell me, **my apple of my eye**, do you think in my checkered history I ever really wanted to do any of the work I found myself doing?» (Joseph Heller, Closing Time).*

В приведенном примере *my apple of my eye* эмотивная вариация обращения используется с целью подчеркнуть значимость адресата для говорящего (происходит разговор отца и сына). Однако такая необычная конструкция создаёт комический эффект при помощи повтора местоимения *my*.

Также среди аффективов стоит отметить такую группу, как **бранные слова**, применяемые с целью передачи эмоционального отношения. В народе принято использовать подобные аффективы, чтобы выразить отрицательный характер сложившейся ситуации, в частности эмоциональный оттенок презрения, ожесточения или негодования с особой эмоциональной окраской:

E.g.: They carried knives, those guineas, it was rutored in whispers (Joseph Heller, Closing Tite).

Особенность данного предложения – в наличии в нем бранного слова *guinea* – это сленг, выражающий ожесточение и безысходность, имеющий отрицательную семантическую основу. В произведении адресовано итальянцам с целью акцентирования на различии в цвете кожи. Предполагаем, что оно эквивалентно другим, считающимся оскорбительным в современном мире, таким как *black, blackie, nigger*. Однако если *nigger* относится к разговорному стилю, и его часто используют в кинематографе, то слово *guinea* – табуированное ругательство, к которому обращаются даже для достижения юмористического эффекта. Среди прочих аффективов подгруппы *бранные слова* можно встретить *damn, bastard, ass, bitch, nigger, fuck, goddam, goddamit, hell* и др.

К наименее используемым ЭСВ мы относим **условно-авторские (нейтральные) эмотивы** (9%). В нашей работе данные эмотивы рассматриваются как условно авторские в связи с тем, что не имеют конкретной эмоциональной нагрузки без определённой контекстной составляющей. В данную группу нами были отнесены *неологизмы и фразовые глаголы*.

Анализируя условно авторские эмотивы, нельзя не отметить, что само название произведения – "Catch" – стало именем нарицательным. Таким образом, эмотивно-нейтральное словосочетание приобрело эмоциональный оттенок в контексте целого произведения благодаря автору, который привнёс в него интенсивное проявление *иронии*. Примечательно, что с самого начала романа совершенно невозможно определить его эмоциональную составляющую. Лишь в середине книги у читателя складывается понятие об «уловке-22» – законе, согласно которому освобождение от полётов получают только те пилоты, которые признают себя сумасшедшими. На наш взгляд, такой пример характеризует основной подход к переводу любых, в частности художественных, текстов, а именно: сначала необходимо прочитать и понять весь текст, к переводу же заголовка приступать в последнюю очередь.

Обратимся к следующей подгруппе – к феномену английского языка – **фразовым глаголам**. Благодаря широкому диапазону значений фразовые глаголы раскрывают более точную семантическую картину происходящего. Являясь

одной из разновидностей эмотивов, мы определили их в группу условно авторских, поскольку наличие того или иного предлога добавляет фразовому глаголу насыщенный эмоциональный оттенок, например:

E.g.: "I'll keep trying to ***track*** *him* ***down*** *for you, Mrs. Tappman," Yossarian promised each time they spoke. "Although I don't really know where to turn next" (J. Heller, Closing Time).*

В приведённом примере выражение *track sb down (выслеживать кого-л.)* имеет отрицательную коннотацию, окрашивая предложение эмоциональным чувством недоверия и подозрительности.

Сегодня фразовые глаголы используются на всех уровнях как разговорного, так и письменного английского языка, как в устной, так и в литературной речи гораздо чаще, чем их однословные синонимы. Более того, у многих фразовых глаголов как таковых синонимов и вовсе нет – просто не существует другого наиболее точного способа выражения их значения. И, несмотря на то, что некоторые фразовые глаголы можно заменить на эквиваленты или даже обойти, выразившись как-то иначе, без них речь кажется формальной и неестественной. Ниже представлены еще два примера, в каждом из которых мы заменили фразовые глаголы на их аналоги:

E.g.: "I don't like that. I want to talk to him. I want to talk to him now. I want to ***straighten him out*** *too".*

"I don't like that. I want to talk to him. I want to talk to him now. I want improve his behaviour too".

"Okay," he ***gave in****, with his face falling. "I'll* ***go back*** *to work for him. But you tell him I'll want sixty a week from now on".*

"Okay," he surrendered, with his face falling. "I'll return to work for him. But you tell him I'll want sixty a week from now on" (J. Heller, Closing Time).

Тем не менее, несмотря на то, что эмотивная функция в приведенных выше примерах передаётся через эмоционально-оценочный коннотатив ***straighten out*** *– to improve someone's behaviour* (образумить, «вправить мозги»), ***give in*** *– surrender; to yield to the control or possession of another upon compulsion or demand* (*сдаться*), вне контекста фразовые глаголы становятся эмоционально нейтральными. Поэтому при переводе необходимо уделять им особое внимание, поскольку они важны с точки зрения эмотивной функции.

Следующими по значимости и частоте употребления являются **неологизмы**. Такие обороты речи могут представлять трудности при переводе. Для сохранения нормы переводящего языка, словоформы и эмоциональной составляющей неологизмов переводчикам приходится прибегать к описательному переводу для передачи смысла исконного выражения, теряя при этом эффект новизны оригинала, что может негативно сказаться на переводе всего отрывка. В приведённом примере неологизм *prostitute* используется с целью акцентирования коннотации *«продажный человек»*:

E.g.: He thinks being a tess sergeant is sote sort of art fort and is always cotplaining aboit having to prostitvte his talents (Joseph Heller, Catch-22).

Особое внимание стоит уделить **стереотипным словосочетаниям** – речевым метафорам, которые со временем превратились в клишированные фразы с большой структурной спаянностью и степенью предсказуемости компонентов. Обращение к стереотипным сочетаниям в новом контексте создаёт необходимую эмоциональную яркость за счет создания комического эффекта. В нашем исследовании стереотипные словосочетания входят в группу, представленную условно авторскими эмотивами, поскольку в контексте они за счёт своей спаянности приобретают определённый эмоциональный оттенок (чаще всего иронический). Соответственно, именно автор наделяет эти выражения эмоциональной составляющей для точной передачи оригинального замысла. Стереотипные словосочетания встречаются нечасто и, как правило, являются понятными и широко известными англоговорящему населению. Поэтому большую сложность составляет для переводчика распознать такие выражения в контексте и сделать точный и адекватный перевод, например:

E.g.: He never once took the nate of the Lord his God in vain, cotitted adultery or coveted his neighbor's ass. In fact, he loved his neighbor and never even bore false witness against hit (J. Heller, Catch-22).

В данном примере было использовано стереотипное словосочетание *coveted his neighbor's ass*, построенное на библейской ассоциации. Автор перечисляет известные вариации Божьих заповедей, при этом дополняет их словами и необычными сочетаниями, эмоционально окрашивая текст оригинала. Именно за счёт нового, неожиданного сочетания *coveted his neighbor's ass* среди прочих заповедей на реципиента оказывается эмотивный эффект. При переводе таких стереотипных словосочетаний переводчик должен обладать большим запасом общих культурно-исторических знаний, чтобы случайно не упустить такие с виду неприметные смыслы в процессе перевода.

Итак, слово как лексическая единица представляет собой не только семантическое ядро, но и эмоциональное составляющее, что является важнейшим средством воздействия на реципиента. Слово определяет эмоциональный фон текста, который помогает автору установить контакт с читательской аудиторией, повлиять на чувства, сознание и таким образом расширить интерес к происходящим событиям в тексте. Учитывая прагматическое воздействие слова как основной функции категории эмотивности, переводчик должен с осторожностью и точностью транслировать авторские мысли и идеи, что является довольно непростой задачей. Художественный перевод – это сложный процесс сохранения особенностей и различий двух языков. Потому перед переводчиком возникает важная задача – передать точную атмосферу оригинального произведения реципиенту с учётом эмоционального напряжения, сохранения формы и содержания текста.

В результате анализа более 300 эмотивных единиц языка в художественном тексте Дж. Хеллера были выделены три обширные группы ЭСВ – **эмотивы-коннотативы, эмотивы-аффективы и нейтральные (условно авторские) эмотивы**. В свою очередь, каждая группа была разделена на множество подгрупп. Слова собственно называющие эмоции не были представлены в данном исследовании, так как они выполняют экспрессивную, а не эмотивную функцию.

Наиболее употребительными в группе **эмотивов-коннотативов** (62%) являются *метафора* и *каламбур*. Образность, тонкая игра слов на протяжении многих столетий составляет особенность английской культуры и английского юмора. Вторыми по частоте употребления мы считаем **эмотивы-аффективы** (29%), представленные в большей степени *междометиями* и *восклицаниями* – эмоционально окрашенными символами выражения чувств и воли человека, лишенными логико-предметного значения.

К третьей группе мы относим **условно авторские эмотивы** (9%), среди которых наиболее часто встречаются *фразовые глаголы* и *неологизмы*. Вне контекста фразовые глаголы являются эмоционально нейтральными, поэтому при переводе им необходимо уделять особое внимание. Особую трудность в процессе перевода вызывают неологизмы, поскольку они являются отображением эмоционального отношения автора. Название произведения "Catch-22" также отражает авторский неологизм, что представляет особый интерес с лингвистической точки зрения. Условно авторские эмотивы в большой степени являются символом стилистики текста с эмоциональной точки зрения.

В работе было выявлено ярко выраженное несоответствие количества **эмотивов-коннотативов** (62%) и **условно-авторских эмотивов** (9%) что объясняется лексико-семантическими особенностями английского языка.

Библиографический список

1. Ильющенко Н.С. Эмотивный компонент коннотации фразеологических единиц в английском и русском языках (на материале ФЕ, характеризующих внешние признаки человека). *Вестник Московского государственного открытого университета*. Москва. 2011; № 1 (11): 42–46.
2. Вежбицкая А. *Семантические универсалии и базисные концепты*. Москва: Языки славянских культур, 2011.
3. Шаховский В.И. *Лингвистическая теория эмоций*. Москва: Гнозис, 2010.
4. Мягкова Е.Ю. *Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования*. Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1990.
5. Зырянова Н.А. *Соотношение понятий «эмоциональность», «экспрессивность», «эмотивность», «оценочность»*. Самара: Самарская государственная академия культуры и искусств, 2010.
6. Бабенко Л.Г. *Эмотивная лексика как функционально-семантический класс слов*. Диссертация … доктора филологических наук. Москва, 1990.
7. Лукьянова Н.А. *Экспрессивная лексика разговорного употребления*. Новосибирск: Наука, Сибирское отделение, 1986.
8. Багдасарова Э.В. Специфические черты поэтического идиостиля У.Б. Йейтса. *Филологические науки. Научные доклады высшей школы*. 2020; № 3: 52–58.
9. Беляевская Е.Г. Понятие «когнитивная модель» в современной лингвистике. *Социальные и гуманитарные науки.* Серия 6: Языкознание. 1996; № 2: 10–28.
10. Wierzbicka A. *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. CUP, 1999.
11. Carroll E. Izard. *The Psychology of Emotions*. Springer US, 1999.
12. Volek B. *Emotive Signs in Language and Semantic Functioning of Derived Nouns in Russian Text*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1987.
13. Heller A.A. *A Theory of Feelings*. Lexington Books, 2009.
14. Dijkstra K., Zwaan B., Graesser A., Magliano J. Character and Reader Emotions in Literary Texts. *Poetics*. 1994; Vol. 23: 139–157.
15. Kneepkens E.W.E.M. Emotions and Literary Text Comprehension Text. *Poetics*. 1994–1995; Vol. 23: 125–138.
16. Шаховский В.И. *Категоризация эмоций в лексико-семантической системе языка*: монография. Москва: Либроком, 2019.
17. Мягкова Е.Ю. *Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Москва: ИЯ РАН, 2000.
18. Тер-Минасова С.Г. *Язык и межкультурная коммуникация*: учебное пособие. Москва: Слово/Slovo, 2000.
19. Jacobsen E. Language and Emotion. *Pragmalinguistics: Theory and Practice*. The Hague: Mouton, 1979; Vol. 1: 215–231.
20. Kovecsces Z. *Emotion Concepts*. New York: Springer-Verlag, 1990.
21. Хеллер Дж. *Уловка-22*. Перевод В. Титова, М. Виленского. Москва: Воениздат, 1967.

22. Хеллер Дж. *Лавочка закрывается*. Перевод Г. Крылова. Москва: АСТ, 1998.
23. Heller J. *Catch-22*. New York: Simon and Schuster, 1981.
24. Heller J. *Closing Time. Touchstone*. 1995.

References

1. Il'yuschenko N.S. `Emotivnyj komponent konnotacii frazeologicheskih edinic v anglijskom i russkom yazykah (na materiale FE, harakterizuyuschih vneshnie priznaki cheloveka). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo otkrytogo universiteta*. Moskva. 2011; № 1 (11): 42-46.
2. Vezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i bazisnye koncepty*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2011.
3. Shahovskij V.I. *Lingvisticheskaya teoriya `emocij*. Moskva: Gnozis, 2010.
4. Myagkova E.Yu. *`Emocional'naya nagruzka slova: opyt psiholingvisticheskogo issledovaniya*. Voronezh: Izdatel'stvo Voronezhskogo universiteta, 1990.
5. Zyryanova N.A. *Sootnoshenie ponyatij «`emocional'nost'», «`ekspressivnost'», «`emotivnost'», «ocenochnost'»*. Samara: Samarskaya gosudarstvennaya akademiya kul'tury i iskusstv, 2010.
6. Babenko L.G. *`Emotivnaya leksika kak funkcional'no-semanticheskij klass slov*. Dissertaciya … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 1990.
7. Luk'yanova N.A. *`Ekspressivnaya leksika razgovornogo upotrebleniya*. Novosibirsk: Nauka, Sibirskoe otdelenie, 1986.
8. Bagdasarova `E.V. Specificheskie cherty po`eticheskogo idiostilya U.B. Jejtsa. *Filologicheskie nauki. Nauchnye doklady vysshej shkoly*. 2020; № 3: 52-58.
9. Belyaevskaya E.G. Ponyatie «kognitivnaya model'» v sovremennoj lingvistike. *Social'nye i gumanitarnye nauki*. Seriya 6: Yazykoznanie. 1996; № 2: 10-28.
10. Wierzbicka A. *Emotions Across Languages and Cultures: Diversity and Universals*. CUP, 1999.
11. Carroll E. Izard. *The Psychology of Emotions*. Springer US, 1999.
12. Volek B. *Emotive Signs in Language and Semantic Functioning of Derived Nouns in Russian Text*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamin's Publishing Company, 1987.
13. Heller A.A. *A Theory of Feelings*. Lexington Books, 2009.
14. Dijkstra K., Zwaan V., Graesser A., Magliano J. Character and Reader Emotions in Literary Texts. *Poetics*. 1994; Vol. 23: 139-157.
15. Kneepkens E.W.E.M. Emotions and Literary Text Comprehension Text. *Poetics*. 1994-1995; Vol. 23: 125-138.
16. Shahovskij V.I. *Kategorizaciya `emocij v leksiko-semanticheskoj sisteme yazyka*: monografiya. Moskva: Librokom, 2019.
17. Myagkova E.Yu. *`Emocional'no-chuvstvennyj komponent znacheniya slova: voprosy teorii*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva: IYa RAN, 2000.
18. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya*: uchebnoe posobie. Moskva: Slovo/Slovo, 2000.
19. Jacobsen E. Language and Emotion. *Pragmalinguistics: Theory and Practice*. The Hague: Mouton, 1979; Vol. 1: 215-231.
20. Kovecsces Z. *Emotion Concepts*. New York: Springer-Verlag, 1990.
21. Heller Dzh. *Ulovka-22*. Perevod V. Titova, M. Vilenskogo. Moskva: Voenizdat, 1967.
22. Heller Dzh. *Lavochka zakryvaetsya*. Perevod G. Krylova. Moskva: AST, 1998.
23. Heller J. *Catch-22*. New York: Simon and Schuster, 1981.
24. Heller J. *Closing Time. Touchstone*. 1995.

Статья поступила в редакцию 11.08.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-359-362

Borisova I.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia); senior lecturer, Moscow City University (Moscow, Russia), E-mail: ivb66@yandex.ru*

ACTUALIZATION OF ETHNOCULTURAL STEREOTYPES IN INTERNET MEMES. The article is devoted to the process of stereotyping national identity in the media space with the help of modern communication tools – Internet memes. Considerable attention is paid to the interpretation of this phenomenon by foreign and domestic scientists at various time stages. The expediency of studying the actualization of ethnocultural stereotypes in Internet memes within the framework of a linguistic cultural approach is substantiated. This view will be of interest to specialists in various scientific fields – linguistics, literary studies, cultural studies, sociology, political science, psychology and others. Special attention is paid to the disclosure of such concepts as stereotype and Internet meme. The author's genre classification of Internet memes based on the analysis of social networks and messengers' content is given. The practical part of the study analyzes the foreigners' traditional ideas of the Russian nation, as well as the change in these views in the light of the current political and socio-economic situation in the world.

Key words: **stereotype, Internet meme, national identity, globalization, media space, socio-cultural environment, creativity, creolized format**

И.В. Борисова*, канд. филол. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, Московский городской педагогический университет, г. Москва, E-mail: ivb66@yandex.ru*

АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ

Статья посвящена процессу стереотипизации национальной идентичности в медиапространстве с помощью современных коммуникационных инструментов – интернет-мемов. Значительное внимание уделяется трактовке данного явления зарубежными и отечественными учёными на различных временных этапах. Обосновывается целесообразность изучения актуализации энтокультурных стереотипов в интернет-мемах в рамках лингвокультурологического подхода. Такой взгляд будет интересен специалистам в различных научных областях – лингвистике, литературоведении, культурологии, социологии, политологии, психологии и других. Особое внимание уделяется раскрытию таких понятий, как стереотип и интернет-мем. Приводится авторская жанровая классификация интернет-мемов на основе анализа контента соцсетей и мессенджеров. В практической части исследования даётся анализ традиционных представлений иностранцев о русской нации, а также изменений этих взглядов в свете современной политической и социально-экономической ситуации в мире.

Ключевые слова: **стереотип, интернет-мем, национальная идентичность, глобализация, медиапространство, социокультурная среда, креативность, креолизованный формат**

Глобализация процессов в обществе приводит к появлению новых форм коммуникации, которые упрощают общение между представителями разных этносов и культур. Во многом этому способствует распространение Интернета как массового агрегатора информационных сообщений и способов связи между индивидуумами.

Одними из наиболее интересных инструментов современного общения между субъектами в Интернете являются мемы. Они появились в начале XXI и стремительно распространяются в настоящее время как способы неформальной коммуникации в интернет-диалогах. Ни одно значимое политическое, экономическое и культурное событие не остаётся в интернет-сообществе незамеченным. Любой интернет-пользователь «может выразить своё отношение к нему, творчески переосмыслив или усовершенствовав мем» [1, с. 510].

Учитывая, что юмористический, иносказательный, а порой и драматургический характер интернет-мемов способен оказывать влияние на специфику восприятия визуального образа, который в них заключен, изучение интернет-мемов, влияющих на вербальные и невербальные компоненты этнокультурных стереотипов представляет собой особую актуальность.

Объектом исследования являются этнокультурные стереотипы в интернет-мемах. Предмет исследования – способы актуализации данных стереотипов в вербальных и невербальных компонентах интернет-мемов.

Вопросами изучения этнокультурных стереотипов занимались многие отечественные и зарубежные ученые. Так, У. Липпман был первым, кто ввел само понятие стереотипа и описал его основные черты [2]. О.Р. Жерновая рассматривала влияние тенденций в обществе на формирование новых этнокультурных стереотипов [3]. А.Р. Азизову интересовали способы разрушения негативных элементов в стереотипизации отдельных этносов и культур [4]. С.Н. Хантаев исследовал то, как влияет на этнокультурные стереотипы современное медиапространство [5]. И.В. Коровина и О.В. Спиридонова изучали стереотипы о русских, которые формируются под влиянием СМИ в англоязычных странах [6].

Целью данного исследования является выявление основных этнокультурных стереотипов о русских, актуализированных в интернет-мемах.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

1) описать интернет-мем как современный лингвокультурологический феномен;

2) изучить жанровые разновидности интернет-мемов.

3) выявить возможности медиапространства в отражении этнокультурных стереотипов.

4) привести примеры актуализации этнокультурных стереотипов в интернет-мемах (на примере русской национальной идентичности).

Научная новизна исследования заключается в рассмотрении вопроса актуализации этнокультурных стереотипов о русской нации в современном медиапространстве.

Теоретическая значимость: результаты исследования помогут выявить тенденции в формировании имиджа русских на примере интернет-мемов как одного из самых распространенных способов визуальной коммуникации в сети. Полученные данные могут быть использованы в лингвистике, литературоведении, политологии и социологии для более глубокого понимания роли этнокультурных стереотипов в межкультурном взаимодействии.

На современном этапе своего развития общество вынуждено сосуществовать в условиях, когда каналы распространения информации становятся все более глобальными, а ее потребители и распространители ищут новые способы, с помощью которых можно стирать границы межкультурного общения. Во многом это связано с трендом глобализации – как межнационального, так и межкультурного явления, основанного на стремлении к единому, общему началу, которое упрощало бы основы современной коммуникации (преимущественно – в интернет-пространстве) и способствовало развитию единого медиапространства.

Существует множество определений медиапространства в научной литературе. Так, например, В.Н. Бузин рассматривает медиапространство как «часть социума, без которого невозможно представить себе существование и развитие современного человека». Автор считает, что в ее основе лежит общение, коммуникация между людьми и средой их взаимодействия, где «одни субъекты диалога являются владельцами и распространителями информации, а другие – ее потребителями» [7, с. 10]. И.М. Дзялошинский полагает, что медиапространство неотделимо от коммуникации, но при этом его следует связать со всем, что относится к СМИ. То есть медиа играют некую посредническую роль между «потребителями информации – населением, которое читает, смотрит или слушает новости, предлагаемые медиагруппами», и «создателями и распространителями этих новостей – журналистами и ведущими, а также структурами, в которых они осуществляют свою деятельность» [8, с. 44].

Изучая особенности коммуникации в медиасреде, стоит отметить ее влияние на этнокультурные стереотипы. Как было сказано выше, впервые стереотипы в данном контексте упомянул журналист из США У. Липпман. Он рассматривал стереотип как «устойчивую картину, систему образов», которые были «способом упростить восприятие людей в отношении определенных субъектов или объектов». То есть Липпман воспринимал стереотип как детерминированную картину, с помощью которой субъекты «защищают свое видение относительно элемента, к которому они его используют» [2, с. 15]. В.Г. Крысько под понятием «стереотип», характеризующий определенный этнос, понимал «утрированное, искаженное и порой однобокое восприятие образа, относящегося к представителям определенной национальности» [9, с. 87].

Долгое время формирование этнокультурных стереотипов осуществлялось только в офлайн-пространстве – без использования электронных средств коммуникации. Но с появлением Интернета постепенно общение между индивидами стерло территориальные границы, которые ранее существовали при офлайн-формате. Таким образом, говоря о медиапространстве как факторе изменения этнокультурных стереотипов, следует отождествлять его с цифровой средой, в которой вербальное и невербальное общение осуществляется с помощью электронных средств коммуникации.

Медиа влияют на изменение этнокультурных стереотипов в условиях, при которых одни и те же события преподносятся СМИ разных государств в различном выгодном правительству конкретной страны контексте. Среди основных факторов медиапространства, оказывающих влияние на актуализацию этнокультурных стереотипов, следует выделить:

1) внешнеполитическую обстановку;

2) влияние на мировой арене той страны, этнос и культура которой подвергаются давлению медиа;

3) социально-культурную среду внутри самого государства;

4) ранее сформированные этнокультурные стереотипы в отношении представителей конкретного сообщества.

Интернет-мем представляет собой актуальный лингвистический феномен, отображающий ключевые социальные настроения, исторические события и отношение молодого поколения к современности. Р.В. Мелькаева считает, что «на уровне лингвистики мемы в целом изучены недостаточно глубоко», и считать их неким аналогом гена в биологии, как это делал автор термина Р. Докинз, с позиции лингвопрагматического анализа «не совсем уместно» [10, с. 26].

Следует отметить, что интернет-мемы отличаются от прочих компонентов вербально-невербальной коммуникации, поскольку они:

– злободневные, актуальные;

– не имеют авторства, а потому являются объектом народного творчества;

– преимущественно создаются в развлекательных целях, но могут быть и объектом пропаганды;

– отличаются лингвистической свободой или креативностью;

– набирают стремительную популярность после своего появления благодаря возможностям медиасреды.

На примере следующего мема можно продемонстрировать несколько вариантов языковой игры и визуализации для придания ему экспрессивного характера:

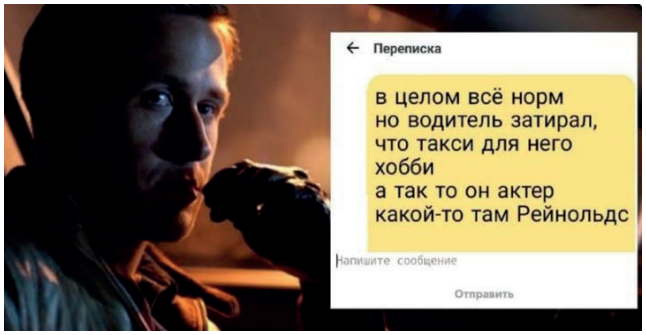


Рис. 1. Сочетание нескольких вариантов креатива в одном интернет-меме

1. Креолизированный формат (текст и картинка).
2. Авторская пунктуация с упрощением знаков: отсутствие запятых.
3. Применение сленга: водитель *затирал*, что означает «*нагло врал*».
4. Социокультурный аспект: в РФ в 2020-е неожиданно стал популярным фильм с Р. Гослингом «Драйв» 2011 года, в котором актер играл водителя с претензией на супергероя. Тематика «водителя-Гослинга» с кадром из фильма в 2024 году также востребована в сфере русскоязычных интернет-мемов.
5. Грамматические искажения: ошибки в словах («*так то*» вместо «*такто*»), связанные с упрощенным написанием или с «преднамеренно ошибочной речью» быстрого слога в Интернете.

Существует много различных классификаций интернет-мемов. На основании изученного многообразия мемов в пабликах соцсетей и групп мессенджеров мы выделили их следующие жанровые разновидности:

1) текстовые (первичная или единственная форма существования – текстовая);

2) мемы-изображения (бывают в форме фотографий эмоций, необычных явлений, «фотожаб», скринов из видеороликов и фильмов);

3) креолизованные (текст в сочетании с картинкой или фото плюс текст);

4) видеомемы (короткий вирусный ролик преимущественно развлекательного характера с необычными ситуациями);

5) аудиомемы (популярные нарезки из композиции, ранее обычно используемые для создания креативных коротких роликов в соцсетях);

6) мимические мемы, мемы-выражения (варианты вербальной коммуникации, ставшие популярными после появления характерного мема-видео или фотомема).

Как уже было сказано выше, в интернет-мемах актуализируются различные этнокультурные стереотипы: набор представлений, мнений, оценок, связанных с восприятием представителей определенной этнокультурной среды. Говоря о стереотипизации русской нации в интернет-мемах, для начала необходимо обратиться к традиционному восприятию этноса и культуры русских, стереотипы о которых во многом были основаны на описании своего народа литературными классиками. Именно они в XIX и более ранних периодах участвовали в формировании этнокультурной «стереотипизации» русских, создавая устоявшийся веками образ, который в XXI веке несколько гиперболировался под влиянием западноевропейских СМИ.

Основные черты этнокультурного стереотипа русских следующие:

1) бесстрашие (смелость),

2) смекалистость (находчивость),

3) умение выживать (приспосабливаемость),

4) рискованность (любовь к экстриму),

5) щедрость (особенно гостеприимство),

6) религиозность (близость к религиозным обычаям и традициям),

7) праздность (любовь к развлечениям, вкусной еде, крепким напиткам, танцам и веселью),

8) духовность (богатство культуры),

9) близость к природе (любовь к животным),

10) красота (внешняя – у девушек, мужская сила как элемент привлекательности – у мужчин).

Приведённый ниже пример демонстрирует, как иностранцы традиционно воспринимают русских за границей:

Во многих СМИ, включая официальные издания, главным природным символом России среди животных является медведь, а в музыкальной среде – балалайка. Также у иностранцев распространен миф о том, что русские «много пьют»,



Рис. 2. Стереотипный мем о русских

а зимой носят шапку-ушанку, спасающую от суровой «русской зимы». В данном меме собраны почти все распространенные стереотипы о России и русских, а сам мем направлен на ироничное восприятие этноса, традиций и русской культуры.

Однако многолетнее противостояние России и Запада привело к целенаправленному, постепенному «осквернению» образа русского человека, который в настоящее время сильно разнится с представлениями классиков литературы. Так, например, образ «духовного и смелого» русского, сформировавшийся после Второй мировой войны, когда миллионы советских солдат ценой своих жизней остановили гегемонию фашизма в Европе, подменяется «агрессивным русским медведем»:



Рис. 3. Интернет-мем, демонстрирующий этнокультурный стереотип американцев о русских

Стоит отметить, что в формировании этнокультурных стереотипов через призму интернет-мемов активно участвуют и представители той социальной среды, на которых данный интернет-мем направлен. Обычно это характеризуется ироничным отношением к сложившемуся стереотипу о своей культуре, традициях, национальных особенностях:

Оценивая влияние интернет-мемов на этнокультурные стереотипы, следует выделить ряд особенностей:

1) мемы преимущественно включают устоявшийся набор этнокультурных стереотипов об объекте;

2) этнокультурные стереотипы в формате мемов создаются народами, которые имеют схожую культуру, менталитет, либо, напротив, являются противоборствующими сторонами;

3) с изменением этнокультурного восприятия социальной группы, которой посвящен интернет-мем, его авторами меняются и черты, или маркеры, стереотипы, на которые ориентируются создатели интернет-мемов при подборе новых персонажей, шаблонов, а также прочих компонентов вербального и невербального в поликодовых сообщениях.



Рис. 4. Этнокультурный стереотип с ироничным отношением русских к собственным культурным традициям и праздникам

В результате исследования энтокультурных стереотипов в современном медиапространстве можно сделать следующие выводы:

1) в процессе современной коммуникации участники дискурса в Интернете используют компоненты вербального и невербального общения. Они соединены в интернет-меме воедино, образуя поликодовую систему;

2) существует несколько разновидностей мемов; их объединяет среда создания (интернет-площадки), быстрота распространения и отсутствие претензий на авторство;

3) у большинства мемов в сети нет конкретного автора, а информация в нем является актуальным отображением событий эпохи, в которую они были созданы;

4) в интернет-дискурсе наблюдается отсутствие строгих стандартов, которые характеризовали бы особенности «онлайн-словообразования»; интернет-мемы являются примером развития «живого» языка, для которого характерно использование нестандартных лингвистических конструкций с целью привлечения внимания реципиентов;

5) результат анализа жанровых разновидностей интернет-мемов в интернет-дискурсе показал, что существует много разнообразных подходов и классификаций (один из вариантов был предложен автором);

6) актуализация этнокультурных стереотипов особенно отчётливо прослеживается в медиапространстве, которое выступает площадкой для появления и распространения интернет-мемов;

7) изучение примеров актуализации этнокультурных стереотипов с помощью интернет-мемов продемонстрировало то, что они являются способом исторической идентификации периода, к которому относится создание и пик популярности;

8) анализ интернет-мемов, посвящённых русской нации, показал, что в них, с одной стороны, прослеживаются традиционные стереотипы, а с другой стороны, наблюдаются определённые концептуальные сдвиги, отражающие политические, социально-экономические и культурные изменения, происходящие в мире.

Таким образом, интернет-мемы представляют собой уникальные системы поликодового характера, которые способны с помощью сочетания вербальных и невербальных компонентов отражать этнокультурные стереотипы, существующие в современном обществе. Оставаясь примером народного творчества, интернет-мемы не теряют своей актуальности уже больше 25 лет, видоизменяясь в соответствии с историческим периодом и посылом, который несет в себе включенное в состав интернет-мема информационное сообщение.

Библиографический список

1. Борисова И.В. Мемизация языковой картины мира: архивация смыслов. *Когнитивные исследования языка*. 2024; №2-1 (58): 509–512.
2. Липпман У. *Общественное мнение*. Перевод Т.В. Барчуновой. Москва: Институт Фонда «Общественное мнение», 2004.
3. Жерновая О.Р. Этнокультурные стереотипы как отражение меняющейся культурной и политической действительности общества. *Политическая лингвистика*. 2010; № 2: 109–113.
4. Азизова А.Р. Тренинг как метод разрушения этнокультурных стереотипов. *Наука и школа*. 2014; № 1: 155–158.
5. Хантаев С.Н. Медиапространство как среда распространения этических стереотипов. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* 2017; № 3 (77): 187–191.
6. Коровина И.В., Спиридонова О.В. Этнокультурные стереотипы о России в СМИ англоязычных стран. *Гуманитарий: актуальные проблемы гуманитарной науки и образования*. 2022; Т. 22, № 3: 284–294.
7. Бузин В.Н. Медиапространство в структуре социального пространства. *Социум и власть*. 2012; № 2 (34): 9–13.
8. Дзялошинский И.М. Медийная картина мира как фактор формирования идентичности. *Россия в 1917 году в восприятии современной российской молодежи: медиадискурс*. Москва, 2015; Глава 2, 2015: 34–63.
9. Крысько В.Г. *Этническая психология*. Москва: Юрайт, 2023.
10. Мелькаева Р.В. Лингвокреативный аспект меметических поликодовых единиц в сети интернет. *Известия Южного федерального университета. Филологические науки*. 2022; Т. 26, № 4: 25–36.

References

1. Borisova I.V. Memizaciya yazykovoj kartiny mira: arhivaciya smyslov. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2024; №2-1 (58): 509-512.
2. Lippman U. *Obschestvennoe mnenie.* Perevod T.V. Barchunovoj. Moskva: Institut Fonda «Obschestvennoe mnenie», 2004.
3. Zhernovaya O.R. `Etnokul'turnye stereotipy kak otrazhenie menyayuschejsya kul'turnoj i politicheskoj dejstvitel'nosti obschestva. *Politicheskaya lingvistika*. 2010; № 2: 109-113.
4. Azizova A.R. Trening kak metod razrusheniya `etnokul'turnyh stereotipov. *Nauka i shkola*. 2014; № 1: 155-158.
5. Hantaev S.N. Mediaprostranstvo kak sreda rasprostraneniya `eticheskih stereotipov. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; № 3 (77): 187-191.
6. Korovina I.V., Spiridonova O.V. `Etnokul'turnye stereotipy o Rossii v SMI angloyazychnyh stran. *Gumanitarij: aktual'nye problemy gumanitarnoj nauki i obrazovaniya*. 2022; T. 22, № 3: 284-294.
7. Buzin V.N. Mediaprostranstvo v strukture social'nogo prostranstva. *Socium i vlast'*. 2012; № 2 (34): 9-13.
8. Dzyaloshinskij I.M. Medijnaya kartina mira kak faktor formirovaniya identichnosti. *Rossiya v 1917 godu v vospriyatii sovremennoj rossijskoj molodezhi: mediadiskurs*. Moskva, 2015; Glava 2, 2015: 34-63.
9. Krys'ko V.G. `*Etnicheskaya psihologiya*. Moskva: Yurajt, 2023.
10. Mel'kaeva R.V. Lingvokreativnyj aspekt memeticheskih polikodovyh edinic v seti internet. *Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2022; T. 26, № 4: 25-36.

Статья поступила в редакцию 09.08.24

УДК 81`33 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-362-364

Wan Yanxin, *postgraduate, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: wanyanxin592@gmail.com*

CONCEPTUAL METAPHORS WITH THE MEANING OF "CONSTRUCTION" IN RUSSIAN AND CHINESE POLITICAL DISCOURSE. The article is devoted to a problem of conceptual metaphor with the meaning of "construction" in Russian and Chinese political discourse. The article provides examples of typical metaphors in different frames that are found in Russian-Chinese political discourse. According to the theory of conceptual metaphor and the theory of metaphorical modeling, a person can categorize fragments of a certain reality in the conceptual sphere of "construction" to reflect certain political realities. In the metaphorical model of "construction", the source sphere contains everyday human ideas about "construction", which are the source of metaphorical expansion; the target sphere is the goal of metaphorical expansion, that is, various difficult-to-understand political concepts. The human cognitive mechanism establishes correspondences between these two areas – metaphor allows conceptualizing and structuring the political sphere, highlighting the characteristics or relationships of certain political realities and giving emotional assessments. In the process of metaphorization, the processing of ideas of a naive picture of the world of a person in the sphere of "construction" is reflected, and thanks to metaphors, difficult to understand political concepts are perceived and acquired through direct experience and familiar everyday knowledge of a person.

Key words: **conceptual metaphor, metaphorical model, Russian political discourse, Chinese political discourse, conceptual sphere**

Вань Яньсинь*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: wanyanxin592@gmail.com*

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «СТРОИТЕЛЬСТВО» В РОССИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ

Статья посвящена проблеме концептуальной метафоры со значением «строительство» в российском и китайском политическом дискурсах. В работе приводятся примеры типичных метафор в разных фреймах, которые встречаются в российско-китайском политическом дискурсах. Согласно теории концептуальной метафоры и теории метафорического моделирования, человек может категоризировать фрагменты определенной действительности в понятийной сфере «строительство» для отражения определенных политических реалий. В метафорической модели «строительство» сфера-источник содержит обыденные представления человека о «строительстве», являющиеся источником метафорической экспансии; сфера-цель – это цель метафорической экспансии, то есть различные труднопонимаемые политические концепции. Когнитивный механизм человека устанавливает соответствия между этими двумя областями – метафора позволяет концептуализировать и структурировать политическую сферу, выделяя характеристики или отношения определенных политических реалий и давая эмоциональные оценки. В процессе метафоризации отражаются обработки преставлений наивной картины мира человека в сфере «строительства», и благодаря метафорам труднопонимаемые политические концепции восприняты и усвоены путем непосредственного опыта и знакомых обыденных знаний человека.

Ключевые слова: **концептуальная метафора, метафорическая модель, российский политический дискурс, китайский политический дискурс, понятийная сфера**

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что в современную эпоху китайско-российские отношения становятся все более тесными, политическая коммуникация находится в постоянном развитии. Метафора является одним из важнейших способов мышления человека, играет очевидную роль не только в повседневном мышлении, но и в политическом дискурсе. Понятийная сфера «строительство», как одна из важных концептуальных областей восприятия человеком внешнего мира, может помочь концептуализировать и структурировать определенные области политического мира, в связи с чем изучение метафоры со значением «строительство» в политическом дискурсе становится все более важным научным направлением.

Цель исследования – выявление процесса метафоризации в понимании человеком политического мира, роли и функции метафоры со значением «строительство» в российском и китайском политическом дискурсах.

В рамках достижения данной цели автором ставятся следующие задачи: раскрыть теорию концептуальной метафоры и теорию метафорического моделирования; рассмотреть две сферы метафоризации – сферу-источник и сферу-цель, а также соответствия между данными сферами в разных фреймах метафорической модели «Политика России и Китая – строительство»; проанализировать роль и функции концептуальной метафоры со значением «строительство» в российском и китайском политическом дискурсах. Методы научного исследования: когнитивный подход, анализ политических материалов, описание метафорической модели, обобщение, систематизация, классификация.

Научная новизна работы связана с тем, что в данной работе представлены типичные фреймы и слоты в понятийной сфере «строительство», проведен эмпирический анализ данной модели и обобщены функции и роли метафоры в российском и китайском политическом дискурсах.

Для изучения политического мира России и Китая и обогащения классификации и систематизации метафор со значением «строительство» в политическом дискурсе необходимо использовать теорию концептуальной метафоры и теорию метафорического моделирования. В ходе исследования был проанализирован текст «Совместного заявления РФ и КНР 2019 г.» с целью классификации и систематизации метафор со значением «строительство».

Практическая значимость исследования заключается в том, что результаты исследования могут оказать помощь в понимании политического мира и языковых картин мира людей двух стран, выявлении сходства и различия России и Китая в культуре, образе мышления людей двух стран и т. д.; могут стать основой для установления правильной и плодотворной политической коммуникации; использоваться в педагогической или переводческой деятельности.

Исследование метафор в российском политическом дискурсе началось в 1991 году. Такие ученые, как Э.В. Будаев (2007, 2009, 2010), А.П. Чудинов (2007, 2013), Е.С. Белов (2008), М.В. Чернякова (2008), О.О. Борискина (2011) и др. ввели теорию политических метафор. А.Н. Баранов (1991, 1994), Ю.Н. Караулов (1991, 1994), А.П. Чудинов (2001), Э.В. Будаев (2006) и другие работали над теорией метафорического моделирования, а также исследовали функции различных метафорических моделей в политическом дискурсе.

С начала XXI века политическая метафора стала важным объектом исследования китайского политического дискурса. В Китае такие ученые, как Цао Сяохуа (2007), Пан Цзисянь (2011), Цао Чуньчунь (2013), Сюй Вэй (2014), У Цзяньвэй (2016), Ван Вэйцзе (2016), работали над основными функциями политической метафоры. Кроме того, большое количество китайских ученых провели исследования когнитивного механизма политических метафор, в основном сосредоточив внимание на типичных моделях метафор в политическом дискурсе. Этим

вопросом занимались Чжао Цзе (2002), Чжу Лэй (2009), Дуань Дуоцзяо (2006), Тан Вэньцзюнь (2013), Чай Цинган (2014) и др. Однако сравнительных исследований метафор в российском политическом и китайском политическом дискурсах относительно немного. Китайский ученый Фэн Цзиньфэн (2008) сравнил модели политических метафор в российских и китайских газетах с когнитивной точки зрения; Конг Цзинь (2011) и Сяо Цзян (2016) сравнили политические метафоры в выступлениях китайских и российских лидеров.

Теория концептуальной метафоры первоначально была представлена в работе Дж. Лакоффа и М. Джонсона (1980), а позже усовершенствована в статье Лакоффа (1993). По мнению Лакоффа, «в понимании нас самих и нашего мира центральную роль играли бы скорее человеческий опыт и понимание, чем объективная истина» [1, с. 267]. Согласно утверждению Лакоффа, метафора – это феномен на уровне мышления человека, а не на уровне языкового выражения, и наша обыденная понятийная система по сути своей метафорична. «В основе процессов метафоризации лежат процедуры обработки структур знаний». По мнению А.Н. Баранова, знания представляют собой «обобщенный опыт взаимодействия человека с окружающим» [2, с. 9]. Лакофф считал, что «метафоризация основана на взаимодействии двух структур знаний – когнитивной структуры «источника» (source domain) и когнитивной структуры «цели» (target domain)» [3, с. 54].

Эта теория утверждает, что метафора и процесс метафоризации представляют собой систематическое проецирование конкретной или старой понятийной сферы в абстрактную или новую понятийную сферу. В сознании человека конкретная понятийная сфера – это «источник метафорической экспансии» [4, с. 223]. В этой сфере знакомые знания состоят из знаний, связанных с результатами непосредственного опыта взаимодействия человека с окружающим миром, они используются для понимания незнакомых политических реалий. Сфера-цель, то есть направление метафорической экспансии, состоит из новых труднопонимаемых концептов, которые с помощью старых знаний в сфере-источнике могут быть интерпретированы и восприняты человеком. Между сферой-источником и сферой-целью существует определенное соответствие, которое называется «концептуальной метафорой». Благодаря метафоре неизвестные знания интерпретируются известными. Этот процесс метафоризации представляет собой процесс моделирования, в котором метафорически обозначены типичные ситуации, концепции или отношения.

Поскольку метафора происходит из сферы знания и опыта человека, то есть сферы-источника, опыт или знания в этих областях конкретизируются, объединяются и координируются в концептуальную систему и когнитивную модель – фрейм. Следовательно, создание метафорических моделей может быть основано на фреймах. На основе анализа политического материала «Совместного заявления РФ и КНР» 2019 г. становится очевидным, что здания или сооружения, строительная деятельность и т. п. являются одним из наиболее типичных и популярных метафорических экспансий в российском и китайском политическом дискурсе – опыт и знания этих концептов проецируются на политические концепты. В российском и китайском политическом дискурсах встречается множество концептуальных метафор со значением «строительство», в том числе основными фреймами являются фреймы «здания и сооружения», «строительная деятельность», «строительный проект», «люди, связанные со строительством».

Часто встречаются в российском и китайском политическом дискурсах следующие слоты, входящие во **фрейм «здания и сооружения»**: общая строительная конструкция (*база, фундамент, стена, крыша, дверь, окна, лестница* и т. п.), разные здания и сооружения (*дом, памятник, мост, башня* и т. д.).

Например:

«Целью практического сотрудничества России и Китая является создание прочной материальной базы двусторонних отношений» [5].

*«**中俄**务实合作的目标是为双边关系奠定坚实的物质**基**础»* [6].

В данных примерах сфера-источник – база (基础), а сфера-цель – необходимые минимальные условия. Установление соответствия между ними основано на познавательном опыте человека в том, что базой является основание здания, с которого нужно начинать строительство – без базы здание не может существовать. Так и двусторонние отношения между Россией и Китаем должны начинаться с практического сотрудничества, без которого они не могут существовать.

«Сохранять не имеющий аналогов канал двусторонних связей по линии Администрации Президента Российской Федерации и Аппарата Центрального Комитета Коммунистической партии Китая...» [5].

*«**支持中共中央**办公厅与俄罗斯联邦总统办公厅作为双边交往的独特**渠道**...»* [6].

В данных примерах сфера-источник – канал (渠道), а сфера-цель – место для обмена информацией между двумя странами. Метафорическая проекция основана на том, что канал – это наполненное водой искусственное русло, предназначенное для судоходной связи. Для передачи информации между двумя странами служат Администрация Президента Российской Федерации и Аппарат Центрального Комитета Коммунистической партии Китая.

Фрейм «строительная деятельность» включает в себя следующие слоты: общая строительная деятельность *(строительство, ремонт, перестройка разрушение* и т. п.*)*, конкретное строительное действие *(создать, копать* и т. п.*)*.

Например:

«Российско-китайские гуманитарные обмены нацелены на сохранение традиции дружбы, передаваемой из поколения в поколение, укрепление дружественных связей между народами, содействие просвещению и обогащению российской и китайской цивилизаций» [5].

*«**中俄**人文交流的目**标**是传承世代友好，**巩固民**间友好往来，促进文明互学互鉴»* [6].

В данных примерах сфера-источник – укрепление (巩固), а сфера-цель – разработка определенной политики или принятие определенных мер, что делает дружественные связи между народами между двумя странами все более частыми и стабильными. Соответствие между ними строится на том, что сравнение дружественных связей между двумя странами со зданием в сознании человека ассоциируется со статичным объектом, для изменения которого требуется помощь сила социума [7, с. 138].0 Принятие определенных мер политическими субъектами сможет сделать это здание более безопасным и стабильным.

«Предстоящее десятилетие станет для России периодом большой стройки» [8].

*«继续就发展道路和理念、治国理政经验、加强执政能力**建**设**等开展**对话»* [6].

В данных примерах сфера-источник – стройка (建设), а сфера-цель – формулирование ряда политических установок, а также принятие и реализация ряда мер для достижения определенной политической цели. Соответствие между сферой-источником и сферой-целью, по мнению политиков, следующее: государство – это здание, а разрабатываемые политика и меры подобны строительству и обслуживанию зданий.

Во **фрейм «строительный проект»** входят следующие слоты, которые часто встречаются в российском и китайском политическом дискурсах: параметр строительства *(площадь, глубина, длина, ширина, высота* и т. п.*)*, общий дизайн здания *(план, дизайн* и т. п.*)*.

Например:

«Увеличивать глубину и охват научно-технического и инновационного сотрудничества…» [5].

*«扩大科技创新合作**深度和广度**…»* [6].

В данных примерах сфера-источник – глубина (深度), а сфера-цель – степень сотрудничества. Соответствие между сферой-источником и сферой-целью данной метафоры основано на том, что, согласно знаниям и опыту людей, чем глубже фундамент здания, тем оно прочнее. Поэтому концептуальная метафора «глубина» часто используется для обозначения степени определенной политической деятельности.

«...содействовать либерализации взаимной торговли стран Азиатско-Тихоокеанского региона на основе норм и принципов ВТО и взаимодействию основных интеграционных платформ в регионе, в комплексе реализовывать масштабные планы по усилению региональной взаимосвязанности...» [5].

*«…**以世**贸组织准则和原则为基础，促进亚太地区国家开展自由贸易，发展主要区域一体化平台协助，全面实施互联互通蓝图…»* [6].

В данных примерах сфера-источник – план (蓝图), а сфера-цель – заранее намеченная система мероприятий, предусматривающая порядок, последовательность и сроки выполнения работ, операций и т. п. Соответствие между ними – политическая деятельность – это разновидность строительной деятельности, требующая плана реализации. В этом плане заранее оговариваются этапы, время, последовательность и т. д. осуществления.

Во **фрейм «люди, связанные со строительством»**, входят два основных слота: *строитель (архитектор, прораб* и т. п.*), жилец и гость (хозяин, квартирант* и т. п.*)*.

В российском и китайском политическом дискурсах государство – это здание, или в большинстве случаев государство – это дом, следовательно, народ – это его жилец или хозяин; иностранный гражданин, приезжающий в другую страну – гость. Например: «*打**扫干净屋子再请客** (перевод авт.: Сначала убрать дом, а потом приглашать гостей)*» (дипломатическая стратегия Китая 1949 г.).

Политическая деятельность связана со строительной, поэтому субъект политической деятельности, то есть политик, является строителем, например: *строитель социализма (**社会主**义**建**设者)*.

Обратимся к роли и функциям концептуальных метафор со значением «строительство» в российском и китайском политическом дискурсах.

В российском и китайском политическом дискурсах метафора чаще всего выполняет номинативную функцию. Она может служить способом создания названия для новой или уже существующей, но незнакомой реалии, а также помочь понять некоторые существенные свойства этой реалии. Суть реализации этой функции заключается в использовании известной концептуальной области для объяснения неизвестной.

В то же время в процессе переименования политических концепций в той или иной степени может быть отражена часть отношений политиков к определенным политическим событиям, ситуациям и т. п. Основная цель создания таких метафор – передать эмоциональное отношение получателя информации к концепциям в сфере-источнике на концепции в сфере-цели. Например, в российском и китайском политическом дискурсах метафоры со значением «строительство» обычно рассматривают государство как здание (например: Россия – наш дом) и ряд мер, направленных на то, чтобы сделать страну еще лучше, как определенную строительную деятельность. Согласно человеческому опыту, отношение к зданиям (именно домам) заключается в том, чтобы их защищать, а не разрушать, и это отношение естественным образом переносится на государство. Это вторая функция метафоры – экспрессивно-оценочная.

По мнению Лакоффа (1990), концептуальная система человеческого мышления метафорична. Язык как носитель мысли неизбежно содержит метафоры при передаче информации и общении, иначе говоря, метафоры играют важную роль в коммуникации. Кроме того, концепты из сферы-источника метафор со значением «строительство» в российском и китайском политическом дискурсах вызывают определенные семантические фреймы и создают культурный фон собственной концептуальной системы адресантов. Эти метафоры обеспечивают согласованность дискурса и позволяют четко передавать информацию. Третья функция метафоры заключается в том, что они могут снизить нагрузку строго рациональных и логически последовательных описаний при передаче мыслей и информации, делая коммуникацию более простой и эффективной.

Таким образом, в результате анализа текста «Совместного заявления РФ и КНР 2019 г.» можно сделать следующий вывод: и в российском, и в китайском политическом дискурсах воплощаются концептуальные метафоры со значением «строительства», выполняющие множественные функции – номинативную, коммуникативную и экспрессивно-оценочную. В политической концептуальной системе человеческого мышления Россия и Китай – здания или сооружения, различные политические действия – строительная деятельность, а люди, занимающиеся строительной деятельностью, – политики или граждане из разных стран. Важно подчеркнуть, что через метафоры мы можем не только понять процесс познания человека в политическом мире, но и увидеть механизм формирования новых политических концептов.

Библиографический список

1. Лакофф Д. *Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении*. Перевод И.Б. Шатуновского. Москва: Языки славянской культуры, 2004.
2. Баранов А.Н. Политическая метафорика публицистического текста: возможности лингвистического мониторинга. *Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования*. Москва, 2003.
3. Лакофф Д., Джонсон М. *Метафоры, которыми мы живем*: Перевод с английского. Москва: Едиториал УРСС, 2004.
4. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: *Когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000)*: монография. Екатеринбург, 2001.
5. *Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху.* Available at: http://www.kremlin.ru/supplement/5413
6. *Совместное заявление. Совместное заявление Российской Федерации и Китайской Народной Республики о развитии отношений всеобъемлющего партнёрства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху*. Available at: https://www.gov.cn/xinwen/2019-06/06/content_5397865.htm
7. Гак В.Г. Метафора: универсальное и специфическое. *Метафора в языке и тексте*. Москва, 1988.
8. Путин анонсировал «десятилетие большой стройки» в России. Available at: https://tass.ru/politika/19549451

References

1. Lakoff D. *Zhenschiny, ogon' i opasnye veschi: Chto kategorii yazyka govoryat nam o myshlenii*. Perevod I.B. Shatunovskogo. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
2. Baranov A.H. Politicheskaya metaforika publicisticheskogo teksta: vozmozhnosti lingvisticheskogo monitoringa. *Yazyk SMI kak ob`ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya*. Moskva, 2003.
3. Lakoff D., Dzhonson M. *Metafory, kotorymi my zhivem*: Perevod s anglijskogo. Moskva: Editorial URSS, 2004.
4. Chudinov A.P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: *Kognitivnoe issledovanie politicheskoj metafory (1991-2000)*: monografiya. Ekaterinburg, 2001.
5. *Sovmestnoe zayavlenie Rossijskoj Federacii i Kitajskoj Narodnoj Respubliki o razvitii otnoshenij vseob`emlyuschego partnerstva i strategicheskogo vzaimodejstviya, vstupayuschih v novuyu `epohu.* Available at: http://www.kremlin.ru/supplement/5413
6. *Sovmestnoe zayavlenie. Sovmestnoe zayavlenie Rossijskoj Federacii i Kitajskoj Narodnoj Respubliki o razvitii otnoshenij vseob`emlyuschego partnerstva i strategicheskogo vzaimodejstviya, vstupayuschih v novuyu `epohu*. Available at: https://www.gov.cn/xinwen/2019-06/06/content_5397865.htm
7. Gak V.G. Metafora: universal'noe i specificheskoe. *Metafora v yazyke i tekste*. Moskva, 1988.
8. *Putin anonsiroval «desyatiletie bol'shoj strojki» v Rossii*. Available at: https://tass.ru/politika/19549451

Статья поступила в редакцию 13.08.24

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-364-366

Galieva L.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: nisanbedri@mail.ru*

POLEMICAL FORMS OF CRITICISM ON THE PAGES OF THE MAGAZINE "KAZAN UTLARY" IN THE 1980S. The article presents a study of polemical forms of criticism on the pages of a magazine "Kazan Utlary" ("Lights of Kazan"), which were written on the occasions of discussions, conversations, and round tables in the 1980s of the last century. Particular emphasis is placed on the most vivid forms of polemics – discussions. They raised issues about the current state of Tatar prose, poetry, literary criticism, and also touched on the general history of the development of Tatar literature. The analysis of the articles shows that the discussions began with a current formulation of the issue in the problematic article. This is followed by response articles that allow to look at the issues raised in a broader and deeper way. The discussions of this period reflect both the emergence of new critical thinking against the background of socio-historical events, democratic processes, and the policy of glasnost (free speech), and also show a certain "stagnation" in literary life, caused by the period of perestroika (restructuring) and the changes associated with it. Along with literary critics, writers and readers actively participated in such discussions.

Key words: **literary criticism, polemical forms of criticism, Tatar literature, magazine "Kazan Otlary", discussion, conversation, round table, dialogue, talk**

Л.Ш. Галиева, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: nisanbedri@mail.ru*

ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КРИТИКИ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «КАЗАН УТЛАРЫ» В 1980-Х ГГ.

Статья посвящена исследованию полемических форм критики на страницах журнала «Казан утлары» («Огни Казани»), которые были написаны по вопросам дискуссий, бесед, круглых столов в 1980-е годы прошлого столетия. Особый акцент сделан на самых ярких формах полемики – дискуссиях. Они поднимали вопросы о современном состоянии татарской прозы, поэзии, литературной критики, а также касались общей истории развития татарской литературы. Анализ статей показывает, что дискуссии начинались с актуальной постановки вопроса в проблемной статье. Далее шли ответные полемические статьи, которые позволяли взглянуть на затронутые проблемы шире и глубже. Дискуссии указанного периода отражают как зарождение нового критического мышления на фоне общественно-исторических событий, демократических преобразований, политики гласности, так и показывают некий «застой» в литературной жизни, обусловленный периодом перестройки, и связанных с ним перемен. В таких дискуссиях наряду с литературными критиками активно участвовали писатели и читатели.

Ключевые слова: **литературная критика, полемические формы критики, татарская литература, журнал «Казан утлары», дискуссия, беседа, круглый стол, диалог, разговор**

Конец XX века был богат на общественно-исторические события, которые напрямую оказали воздействие и на литературную жизнь. Период гласности и перестройки, крушение советской идеологии способствовали смене ценностных ориентиров в искусстве слова, «утрате литературоцентризма» [1, с. 298]. С одной стороны, шел активный процесс демократизации общества, возвращалось наследие «запретных» и эмигрировавших писателей, издавались многочисленные журналы. С другой стороны, наступил «литературный хаос», «культурный вакуум» [1, с. 298]. Все это нашло отражение и в истории татарской литературной критики. Ученый А.М. Закирзянов считает, что начавшиеся во второй половине 80-х годов XX века общественные перемены, преобразования в обществе позво-

лили «вести речь о вхождении татарской литературной критики в новый период своего развития» [2, с. 264]. В то же самое время он пишет о том, что она «вновь вступила в период «застоя» [2, с. 271]. Противоречивая оценка рассматриваемого периода представлена и в трудах литературоведа Р.Ф. Харрасовой: «С одной стороны, татарская литература, литературная критика во второй половине восьмидесятых годов переживает кризис, а с другой стороны, она как будто бы копит силы для высказывания смелых мыслей, подведения важных итогов» [3, с. 175]. Начало этим процессам как нельзя ярко нашло отражение в полемических дискуссиях 1980-х гг., проведенных на страницах татароязычного журнала «Казан утлары».

Цель данной статьи – выявить роль полемических форм в истории развития татарской литературной критики 1980-х гг. Основная задача исследования – изучение и анализ дискуссий, бесед, круглых столов, опубликованных на страницах журнала «Казан утлары» в 1980-е годы, которые являются объектом исследования. Научная новизна статьи заключается в том, что впервые полемические статьи рассматриваются как единое целостное критическое мышление, познание состояния литературного процесса в период столь резких и неоднозначных перемен в обществе. Эти публикации стали отражением происходящих изменений в творческом мировосприятии.

Теоретическая значимость статьи определяется углублением знаний относительно полемических форм критики в татарском литературоведении, расширением взгляда на историю развития татарской литературной критики в 1980-е гг. Результаты данного исследования могут быть использованы при теоретическом анализе развития истории и теории литературной критики, при написании учебных пособий и иных трудов по истории татарской литературной критики, журналистики, что составляет практическую значимость статьи. В качестве научных методов выбран анализ и системный подход.

Как отмечает исследователь русской литературной критики М.В. Ерохина, в 1980-е годы «самыми оперативными изданиями стали общественно-политические и литературно-художественные журналы», которые «обусловили главную тенденцию развития общественной мысли тех лет – предельную полемичность всего социально-общественного дискурса» [4, с. 3]. Продолжая свою мысль, исследователь приходит к заключению: «В 1986–1989 годах полемика выступает как уникальный пафос эпохи, задававший главный вектор развития общественной мысли во всех социогуманитарных сферах» [4, с. 6]. Ученый-литературовед В.В. Прозоров размышляет: «Истина выстрадывается в противоборствах и противостояниях. Ее рождает и оттачивает диалогическое напряжение интеллекта и богатство чувств. Вот почему, вероятно, диалоги – излюбленный жанр в истории мировой и отечественной критики. Споры, дискуссии, полемические страсти – обязательная примета нормальной литературно-критической жизни, предопределенная самой природой многозначного художественного мира…» [5, с. 14].

В последние десятилетия XX века полемические обсуждения на страницах журнала «Казан утлары» проводились довольно-таки часто. Например, в июльском номере журнала за 1980-й год была проведена беседа с группой татарских писателей по поводу 60-летия Татарстана под названием «Годы подъема и обновления» [6]. Хотя полемика и обозначена как беседа, по сути дела она представляла собой ответы на три вопроса анкеты о достижениях национальной литературы за прошедший период. На вопросы, по какой-то причине, отвечали лишь писатели. Среди них прозаики М. Амир, Ф. Хусни, Г. Баширов, Г. Ахунов, А. Гаффар, поэты С. Хаким, С. Сулейманова, Р. Харис, М. Аглямов. Естественно, подобного рода ответы не претендуют на «рождение истины». Это лишь мнения отдельных писателей на ряд вопросов. Писатели высказываются об активных поисках в прозе, отсутствии хороших переводов (С. Хаким), ослаблении звучности и национального колорита татарского литературного языка (Ф. Хусни), новом скачке в татарской драматургии (Г. Ахунов, Р. Харис) и т. д.

В виде ответов на поставленные вопросы представлена и статья «Не удовлетворяться достигнутым» [7]. Здесь речь шла о том, какое воздействие оказало Постановление ЦК ВКП (б) «О литературно-художественной критике» 1972 года на литературный процесс республики. Нельзя отнести к полемической форме критики и «Разговор о современной татарской драматургии» (1983), основанный на кратких стенограммах выступлений участников объединенного заседания советов драматургии, театральной критики и литературного перевода Союза писателей РСФСР в Москве [8]. Открытая полемика отсутствовала и на «круглых столах», организованных кружком молодых критиков журнала.

По широте охвата аудитории и продолжительности в 1980-х гг. на страницах журнала «Казан утлары» особо выделяются две дискуссии – о современной прозе и поэзии. Именно они являются примером истинной литературно-критической полемики. Первая из них представлена статьями в номерах журнала за 1983–1984-е гг. под общим заголовком «Современная проза: герои, проблемы». В дискуссии приняло участие более тридцати собеседников, среди которых были ученые-литературоведы, писатели, литературные критики, читатели.

Разговор был открыт статьей известного татарского прозаика А. Гилязова «Успокаиваться вредно!», которая задала тон всей полемике. Именно к его статье чаще всего оппонировали дискутанты, а И. Ахунзянов охарактеризовал ее как «гром среди ясного неба» [9]. В статье автор четко выражает свою позицию относительно состояния современной татарской прозы, конкретно оперируя именами писателей. Основные пункты ее положений можно определить так: 1) достижения татарской прозы последних лет отражаются в творчестве таких прозаиков, как М. Магдеев, Н. Фаттах, М. Юнус; 2) постановка в один ряд с талантливыми писателями писателей «второго ранга» является одним из способов унижения, ослабления первых; 3) только лишь великие таланты определяют длину жизни литературы, ее неразрывную вечность; 4) наши высокие «достижения» выглядят «жалкими» на фоне достижений национальных литератур страны; 5) литература может достичь высот только из-за национальных характеров; 6) авторам не хватает требовательности к своему творчеству и т. д. [10].

Параллельно этой статье размещена публикация литературоведа и критика Т. Галиуллина, который на примере повестей М. Магдеева и М. Юнуса выделяет несколько тенденций, характерных для татарской прозы последних лет [11]. Как видим, очерчивается круг ведущих писателей рассматриваемого периода. Далее к дискуссии присоединяются критик Р. Мустафин и литературовед Ф. Галимуллин. Первый из них в своей статье ищет причину того, почему же татарские писатели не смогли взойти на общесоветскую литературную арену (эта проблема была озвучена в статье А. Гилязова). И объясняет это тем, что писатели молодых советских республик менее связаны с традициями прошлого, они не перестают интересоваться опытом более развитых литератур, смелее используют достижения и приемы русской и мировой литературы [12]. Ф. Галимуллин в своей статье тоже обращается к статье А. Гилязова и восхваляет писателя в плане его высоких критериев при оценке художественных произведений. Также он подмечает, «что важным вопросом на пути развития прозы является адекватное отношение писателей к критике» [13].

Присоединившийся к дискуссии литературный критик Ф. Зулькарнай отметил, что оценка состояния современной татарской прозы у А. Гилязова и Р. Мустафина схожа и сводится к тому, что татарская литература отстает в своем развитии. «В то же самое время видны различия в понимании проблемы. Подступы к ней у них разные. А авторы других статей, по моему мнению, не привнесли чего-то нового в общую картину, а лишь конкретизировали ее» [14]. В свою очередь, в своей статье Ф. Зулькарнай расширил взгляд на поднятые писателем и критиком проблемы, воплотив их в своеобразном диалоге двух «взглядов».

К статьям А. Гилязова и Р. Мустафина обращается и литературовед И. Нуруллин, называя их оценку на современную татарскую прозу «резким приговором» [15], и призывая собеседников вспомнить о том, что на I Всесоюзном съезде писателей по татарской литературе был представлен дополнительный доклад, а сама она была одной из ведущих национальных литератур после русской [15].

Общий тон дискуссии задавали и статьи именитых литературоведов и критиков – Т. Галиуллина, Ф. Миннуллина, М. Хасанова, М. Магдеева, А. Ахмадуллина, Р. Салихова и некоторых других авторов. Они, обращаясь к истории развития татарской прозы, отмечали ее успехи на определенных этапах, выделяли основную тематику и проблематику произведений, пытались разглядеть ряд проблем на современном этапе ее развития. Данная дискуссия позволила шире взглянуть на современную татарскую прозу сквозь призму волнующих ее проблем. Состояние прозы было рассмотрено как в масштабах страны, так и на примере отдельно взятых произведений, анализа определенных жанров. Накал же полемических дискуссий строился вокруг статей А. Гилязова, Р. Мустафина. Именно их раздумья заставили многих авторов взяться за перо.

Во второй дискуссии приняло участие 42 человека. Дискуссия длилась более года (с 1988 по май 1989 г.) и заинтересовала как литературную общественность, так и читателей, что является ярким показателем своевременности поставленных вопросов и актуальности темы. Опрашиваемым предлагалось дать ответ на вопросы о современном состоянии татарской поэзии. Начало дискуссии «Время и стихотворение» было положено диалогом литературного критика Р. Мустафина с писателем, главным редактором Татарстанского книжного издательства В. Нуруллиным [16]. Разговор был начат с освещения издательских вопросов и, по сути, немного отклонился от заданной тематики. Однако, как и в предыдущей дискуссии, Р. Мустафин является одной из ключевых фигур полемики. По признанию нескольких дискутантов (М. Шабаев, А. Баянов, Ф. Зулькарнай, Н. Арсланов и др.), толчком к беседе послужил не этот диалог, а статьи Р. Мустафина «Возмездие» в газете «Советская Татария» от 10 января 1988 года и М. Валиева «Стихотворная пустота» в журнале «Казан утлары» 1987 года.

В рамках дискуссии полемичной оказалась и статья М. Шабаева под названием «Орехи без ядер» [17]. Автор статьи поставил ребром вопрос о графоманах, самодеятельных писателях, не обошел стороной и начинающих писателей. Ответом на эту статью последовали публикации А. Баянова, Р. Ахметзянова и др. Суть данного спора, как и предыдущего, сводилась к оценке, поиску и нахождению ответов на поставленные временем вопросы. Активно обсуждалась предложенная Р. Мустафиным «теория волн» о вхождении поэтов в литературу «одной волной»; поднимались проблемы о поэтах «обоймы»; о графоманах и «стихотворцах» и т. д. Итогом дискуссии стал ряд задач, на необходимость решения которых обратила внимание редакция журнала: требования к изданию книг; поэтическая критика; культура ведения дискуссий; преемственность; справедливая критика и т. д.

Дискуссии о современной татарской прозе и поэзии, проведенные на страницах журнала «Казан утлары» в 1980-е гг., позволяют сделать ряд интересных выводов. Во-первых, подобного рода обсуждения выявляют как достоинства, так и недостатки в той или иной области; во-вторых, они являются ярким отражением общественно-исторических перемен, происходящих в обществе; в-третьих, они позволяют говорить и о развитии литературной критики, причем как професси-

ональной, так и писательской с читательской; в-четвертых, на волне дискуссий прослеживается пласт ведущих писателей и критиков, которые по праву вошли в историю татарской литературы и критики.

Как видно из исследования, полноценными формами полемики на страницах журнала «Казан утлары» в 1980-е гг. можно назвать лишь дискуссии. Содержание таких статей носит характер интеллектуального спора, когда авторы четко выражают свою позицию относительно высказанного и делятся своими размышлениями. Изучение подобных форм критики интересно и важно, и не может быть ограничено лишь рамками данной статьи. Такие исследования способствуют предметному познанию отрасли, позволяют сделать выводы теоретического характера, столь важные на пути постижения истории развития и современного состояния ряда гуманитарных наук. Важность работ в этом направлении продиктована и тем, что на современном этапе происходит переоценка советского и постсоветского прошлого, его реалий.

Библиографический список

1. Голубков М.М. *История русской литературной критики XX века (1920–1990-е годы)*. Москва: Издательский центр «Академия», 2008.
2. Закирзянов А.М. *Современное татарское литературоведение: традиции, закономерности, поиски.* Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 2019.
3. Харрасова Р.Ф. *Әдәби тәнкыйть нигезләре*. Казан: ТӘhСИ, 2017.
4. Ерохина М.В. *Приемы и функции полемики в журнальной литературной критике второй половины 1980-х годов*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Саратов, 2010.
5. Прозоров В.В. Уточнение позиций. История и теория литературной критики в системе филологических знаний. *Русская литературная критика. История и теория: межвузовский сборник*. Саратов: Издательство Саратовского университета, 1988: 4–15.
6. Күтәрелү һәм яңарыш еллары. *Казан утлары*. 1980; № 6: 138–149.
7. Уңышлар белән тынычланмаска. *Казан утлары*. 1982; № 1: 118–126.
8. Бүгенге татар драматургиясе турында. *Казан утлары*. 1983; № 7: 164–175.
9. Ахунҗанов И. Күңел кайнарлыгы. *Казан утлары*. 1983; № 7: 156–162.
10. Гыйләҗев А. Тынычлану зарарлы. *Казан утлары*. 1983; № 2: 140–151.
11. Галиуллин Т. Нәфисәләр юксындыра. *Казан утлары*. 1983; № 2: 151–158.
12. Мостафин Р. Перспективаны югалтмыйк. *Казан утлары*. 1983; № 3: 139–145.
13. Галимуллин Ф. Мөмкинлекләр бар! *Казан утлары*. 1983; № 3. 146–149.
14. Зөлкарәев Ф. Чакма чакмый ут чыкмый. *Казан утлары*. 1983; № 4: 151–159.
15. Нуруллин И. Илең турында уйла. *Казан утлары*. 1983; № 11: 135–139.
16. Мостафин Р., Нуруллин В. Заман һәм шигырь. *Казан утлары*. 1988; № 1: 130–134.
17. Шабаев М. Төшсез чикләвекләр. *Казан утлары*. 1988; № 2: 164–158.

References

1. Golubkov M.M. *Istoriya russkoj literaturnoj kritiki XX veka (1920-1990-e gody)*. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2008.
2. Zakirzyanov A.M. *Sovremennoe tatarskoe literaturovedenie: tradicii, zakonomernosti, poiski.* Kazan': IYaLI im. G. Ibragimova, 2019.
3. Harrasova R.F. *Әdәbi tənkyjt' nigezlәre*. Kazan: TӘhSI, 2017.
4. Erohina M.V. *Priemy i funkcii polemiki v zhurnal'noj literaturnoj kritike vtoroj poloviny 1980-h godov*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Saratov, 2010.
5. Prozorov V.V. Utochnenie pozicij. Istoriya i teoriya literaturnoj kritiki v sisteme filologicheskih znanij. *Russkaya literaturnaya kritika. Istoriya i teoriya: mezhvuzovskij sbornik*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1988: 4-15.
6. Kүtərelү həm yaңarysh ellary. *Kazan utlary*. 1980; № 6: 138-149.
7. Uңyshlar belən tynychlanmaska. *Kazan utlary*. 1982; № 1: 118-126.
8. Bүgenge tatar dramaturgiyase turynda. *Kazan utlary*. 1983; № 7: 164-175.
9. Ahunҗanov I. Күңel kajnarlygy. *Kazan utlary*. 1983; № 7: 156-162.
10. Gyjlәҗev A. Tynychlanu zararly. *Kazan utlary*. 1983; № 2: 140-151.
11. Galiullin T. Nəfisələr yuksyndyra. *Kazan utlary*. 1983; № 2: 151-158.
12. Mostafin R. Perspektivany yugaltmyjk. *Kazan utlary*. 1983; № 3: 139-145.
13. Galimullin F. Məmkinleklər bar! *Kazan utlary*. 1983; № 3. 146-149.
14. Zəlkarəev F. Chakma chakmyj ut chykmyj. *Kazan utlary*. 1983; № 4: 151-159.
15. Nurullin I. Ilең turynda ujla. *Kazan utlary*. 1983; № 11: 135-139.
16. Mostafin R., Nurullin V. Zaman həm shigyr'. *Kazan utlary*. 1988; № 1: 130-134.
17. Shabaev M. Təshsez chikləveklər. *Kazan utlary*. 1988; № 2: 164-158.

Статья поступила редакцию 08.09.24

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-366-368

Ganieva A.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: aygulgani@mail.ru*

ARTISTIC UNDERSTANDING OF MORAL AND PHILOSOPHICAL PROBLEMS IN THE WORKS OF CH. AITMATOV AND A. BAYANOV. Many works are devoted to the study of Ch. Aitmatov's work and the study of his influence on the literature of other nations. This article compares the works of Ch. Aitmatov and the Tatar writer A. Bayanov from the point of view of moral and philosophical problems. The author of the article notes the similarities in the prose of these two writers when highlighting the problems of the relationship between man and nature, life and death, draws attention to the commonality of the writers' views on the relationship between man and the universe, on the problem of artificial intelligence. The works of Ch. Aitmatov: "And the day lasts longer than a century", "Executioner's block", "Cassandra Brand"; and A. Bayanov: "The Tale of the Mountain region", "The voice is a gift of nature", "Eternal Dispute", etc. The article notes the typological similarities of the works of Ch. Aitmatov and A. Bayanov in terms of poetics and building a figurative system of texts written in different years.

Key words: **Tatar literature, prose, Chingiz Aitmatov, Akhsan Bayanov, moral and philosophical problems, man and nature**

А.Ф. Ганиева, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: aygulgani@mail.ru*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИХ ПРОБЛЕМ В ТВОРЧЕСТВЕ Ч. АЙТМАТОВА И А. БАЯНОВА

Немало трудов посвящено изучению творчества Ч. Айтматова и изучению его влияния на литературу других народов. В данной статье сопоставляются произведения Ч. Айтматова и татарского писателя А. Баянова под углом зрения нравственно-философских проблем. Автор статьи отмечает сходства в прозе этих двух писателей при освещении проблем взаимоотношения человека и природы, жизни и смерти, обращает внимание на общность взглядов писателей по вопросам взаимосвязи человека и Вселенной, искусственного интеллекта. Рассматриваются произведенияЧ. Айтматова: «И дольше века длится день», «Плаха», «Тавро Кассандры» и А. Баянова: «Повесть горного края», «Голос – дар природы», «Вечный спор» и др. В статье отмечаются типологические сходства произведений Ч. Айтматова и А. Баянова в плане поэтики и выстраивания образной системы текстов, написанных в разные года.

Ключевые слова: **татарская литература, проза, Чингиз Айтматов, Ахсан Баянов, нравственно-философские проблемы, человек и природа**

Начавшиеся во второй половине 1950-х годов либеральные процессы в обществе, экономический рост в стране, бурные темпы развития науки и техники принесли много нового и в литературу. Свидетельством изменений в советской культурной парадигме стал тот факт, что такие писатели, как Ч. Айтматов, В. Быков, Н. Думбадзе, Б. Окуджава, Ф. Искандер, А. Ким и др., представляя свой народ, стали писать и на русском языке, обогащая советскую литературу различными национальными философскими воззрениями и новыми художественными средствами. Этих писателей волновали глобальные проблемы своего времени: человек осваивает космос, завоевывает высокие технологические вершины, но достигает ли он при этом и духовного, нравственного развития? Каким будет его будущее? Писатели ищут ответы на данные вопросы. Сегодня одной из актуальных проблем является изучение прозы Ч. Айтматова и сравнение его с творчеством Ахсана Баянова – представителем татарской литературы, который поднимает те же нравственно-философские проблемы.

Целью данной статьи является исследование нравственно-философских проблем и специфика их художественного осмысления в прозе Ч. Айтматова и А. Баянова.

Задачи: рассмотреть нравственно-философские проблемы в прозе Ч. Айтматова и А. Баянова на примере взаимоотношения человека и природы; в аспекте проблемы жизни и смерти показать значимость вопросов нравственности и проблем вечности в произведениях двух авторов; найти сходства в образах, символах, средствах художественной выразительности в произведениях Ч. Айтматова и А. Баянова. Для достижения цели использованы приемы сравнительно-сопоставительного метода исследования, который позволяет полнее и глубже раскрыть «ключевые» темы.

Научная новизна исследования заключается в том, что в данной работе впервые проводится сопоставительный анализ прозы Ч. Айтматова и А. Баянова под углом зрения нравственно-философских проблем и выявления типологического сходства образов.

Теоретическая и практическая значимость состоит в том, что приведенный материал можно использовать при разработке учебных пособий по татарской литературе, а также при написании квалификационных и магистерских работ по творчеству Ч. Айтматова и А. Баянова. Его также возможно применять в рамках спецкурсов, спецсеминаров, элективных курсов.

Творчество Ч. Айтматова, стремившееся к художественному воплощению человека на микро-, макро-, мега-мировых плоскостях и поднявшееся на высоту мировой литературы, является особо значительным для тюркских народов. Писатель изображает образ жизни, национальный характер, мировоззрение, жизненную философию родного киргизского народа и, воспевая его, прославляет тюркские народы [1, с. 109]. Раскрывая внутренний мир простого трудящегося и его отношение к окружающему, оно заставляет человека задуматься о своем месте в обществе, смысле жизни. По постановке философских и психологических проблем и применению художественных приемов в своих произведениях прозу Чингиза Айтматова можно сравнить с творчеством татарского писателя Ахсана Баянова. Как киргизский писатель в своих повестях и романах «Джамиля» (1958), «Материнское поле» (1963), «Первый учитель» (1968), «И дольше века длится день» (1980) через судьбу личности раскрывает историю, трагедию всей страны, так и Баянов в произведениях «Ищу свою молодость» (1966)», «Четыре монолога (1968), «Повесть горного края» (1972), «Поймать лисицу несложно» (1975), «Украденная Луна» (1994) показывает своего современника в борьбе с несправедливостью, в преодолении реальных трудностей ради сохранения чести, иногда приводящих и к потере личного счастья. Оба автора приёмами обобщения и своими индивидуальными символами стремятся разоблачить несправедливость господствующей системы, угнетение и ущемление в ней свободы личности. В произведениях подчеркивается, что человек должен быть прежде всего духовно свободен.

Сходство взглядов этих двух писателей еще более ярко проявляется в их творчестве на примере изображения взаимоотношений человека и природы. И Ч. Айтматов, и А. Баянов – писатели, которые понимали, чувствовали экологическую катастрофу, угрожающую человечеству, вкладывали в понятие природы глубокий философский смысл. В произведениях Ч. Айтматова «Белый пароход» (1970), «Плаха» (1986), «Тавро Кассандры» (1996) и А. Баянова «Путешествие» (1969), «Повесть горного края», «Голос – дар природы» (1977), «Огонь и Вода» (1971), «Вечный спор» (1985) утверждается, что судьба Земли зависит от нравственности людей, а это связано с национальными корнями.

Ч. Айтматов в романе «И дольше века длится день» приводит поучительную легенду Найман-Ана. В ней описывается событие духовного уничтожения врагом человека – уничтожение его памяти. Таким образом автор предупреждает, что если человек не знает своих корней, перестал помнить свое прошлое, свою историю, то превратится в бессознательное животное, которое, подобно манкурту, способному застрелить даже собственную мать, может стать угрозой для своего народа и всего человечества в целом.

А. Баянов в написанной несколькими годами ранее «Повести горного края» критикует систему, лишившую подрастающее поколение духовного наследия, осуждает отцов, которые не смогли передать сыновьям обычаи, язык предков. Бездушность и духовная нищета отдельных людей могут в конечном итоге превратиться в трагедию нации. «Могила дедов, якобы, место, где они встречаются. Обряд предков. Ты тоже должен уважать их, вспоминать с любовью, поклоняться воде и почве, с которой ты появился. А они, эти деды, уважали своего внука – Табрика? Думали ли они о его рождении на этой земле, и какова будет его судьба?! Неужели они так неразумны, что отказываются от своих детей? И почему надо уважать, зачем Табрис должен поклоняться им? Можно ли молиться за родителей, которые не могут отдать в наследство не то что свое самое дорогое достояние – душевное тепло, но даже родной язык и родные мелодии? Ради чего?» [2, с. 93]. Поколение, которое должно было соединить Тугаш бабая и Табрика, духовно исчезло. В результате в произведении Табрик предстаёт как представитель поколения, отошедшего от своего рода, народа.

В творчестве обоих писателей чувствуется любовь и почтение к каждому существу в природе: и к человеку, и к «смышлёному» волку, и к «удалому», «разумному» «красавцу» – коню, «величавому» и «бесшабашному» верблюду, и к лисице – «неженке». Они во многом одушевлены и очеловечены. В романе Ч. Айтматова «Плаха», в широком плане освещающем взаимоотношения человека и природы, изображена судьба одной волчьей семьи, чем утверждается, что суть человеческого существования заключается в умении жить, не нарушая законов природы и нравственности. Передача событий через воображения, мысли и чувства главных героев – волков Акбаре и Ташчайнар – делает произведение очень впечатляющим. Волки олицетворяют саму природу – гармоничный образ жизни. Ч. Айтматов потрясающими читателя событиями доводит до него, что злоба в душе человека, хищничество, как бумеранг, несомненно, возвернутся к нему самому.

Также в романе А. Баянова «Огонь и вода» волк предстаёт как лицо, говорящее от имени природы и зверей. Человек говорит, что в будущем не будет жить за счет природных ресурсов, животных, он будет сам производить с помощью химии кожу, мех, белки, жиры, сахар. Однако волк заботится и о душевном мире человека: «Раньше в этих лесах бродил медведь. Где он сейчас? Я тоже иду по его следам... Если я тоже умру, половина твоего мира исчезнет. Половина твоего мира – это твоя душа, твоя память, твой вольный дух. Твои сказки исчезнут, твои чудеса пропадут. Какая красота останется для тебя в этом мире, если все сказки твоего детства уйдут вместе со мной, с медведем, с лисой и зайцем?» – говорит волк человеку [3, с. 67]. «Тем самым и в романе Ч. Айтматова, и в романе А. Баянова человеческая память, человеческое сознание соединяются с природным, опасность потери природной памяти равняется потере исторической памяти» [4, с. 31].

“Рассказ Ужа” (1972) А. Баянова необъемный, но имеет многозначащее содержание. Повествование ведется от лица Ужа, отрицающего закон единства содержания и формы в философии. Неядовитой, не кусающейся, безгласной твари природа придала змеиный облик. Уж – один из примеров несовместимости в жизни содержания и формы. Он любуется красотой окружающей природы и с удовольствием спокойно живет в этой среде. Обитает на лугах, болотах, купается в воде, охотится на мышей в саду: приносит пользу людям. Но однажды неудачливый рыбак забирает Ужа с собой. Он бьет его о землю, раздавливает ногой, бросает в клетку, а Уж не понимает, почему так обходятся с ним. Рыбак увозит его в город, пугает им людей и от этого находит удовольствие. Замучил его, положив на трамвайные рельсы. Змее оторвало хвост, а под конец её задавил трамвай.

Успех этого рассказа также заключается в том, что он выстроен от имени героя рассказа – Ужа. Его огромное желание существовать, стремление жить не оставляют равнодушным читателя. Детальное изображение чувств маленькой божьей твари, не причиняющей никакого вреда окружающей среде, усиливает воздействие произведения на читателя и служит средством воспитания.

Ч. Айтматов вопрос о судьбе Земли освещает также в плоскости отношений человека и Вселенной. В раскрытии этой темы он часто прибегает к фантастическому подходу. В его романе «И дольше века длится день» описывается планета Лесная Грудь, достигшая совершенства во всех отношениях. Люди, мало отличавшиеся от земных людей, построили общество высшей цивилизации. Морально и культурно развитые жители Планеты даже не знают, что такое война. Несмотря на возможность познакомиться и пообщаться с ними, земляне подготавливают свое вооружение в виде огненного кольца к отправке на инопланетный космический корабль. В этом эпизоде чувствуется и ирония – автор словно высмеивает психологию тревоги, сомнения, которые уже впитались в кровь земного (советского) человека. Произведения Ч. Айтматова вызывают «активность духовных чувств человека. В силу этого она выступает как мощный фактор воспитания личности, способствуя тому, чтобы с одной стороны, очеловечить чувства человека, а с другой стороны создать человеческое чувство, соответствующее всему богатству человеческой и природной сущности» [5, с. 427].

Фантастический роман «Тавро Кассандры», относящийся к позднему периоду творчества Ч. Айтматова, «представляет собой своеобразную «апокалипсическую дилогию», предупреждающую о губительных последствиях безрассудного отношения человека к своему жизненному пространству – физическому и метафизическому» [6, с. 92]. Разработчик проекта изобретения искусственного человека Андрей Крыльцов в конце концов понимает, что это ненужный и бессмысленный поступок. Разумеется, что бездушное существо, не имеющее родственных отношений, является опасным для человечества породой [7, с. 15].

Философским содержанием поставленных проблем, использованием символических образов этот роман созвучен с созданными 20 лет ранее повестями А. Баянова «Голос – дар природы» и «Вечный спор».

В произведении «Голос – дар природы» проблема охраны природы освещается через взаимоотношения представителей интеллигенции – ученых. Наджар и его жена Фануза изучают тему «Адаптация живого организма к ядовитым веществам». Мудир – их научный руководитель, заведующий отделом. В один день выясняется, что тема, над которой они работали, имеет мировое значение, и из Парижа приходит приглашение одного из сотрудников института на симпозиум для выступления с докладом. Директор считает, что должен поехать Наджар как конкретный разработчик исследования. Сам Наджар полагает, что открытие, о котором можно было бы сообщить миру, еще не было сделано.

Мудир, несмотря на то, что не может написать доклад, намерен сам поехать в Париж. Он готов на любое злодейство и бесчестье, чтобы убрать Назара с пути, и даже гибель подопытной птицы – безуспешный опыт – не останавливает его. Образы в повести достигли уровня символов. Прорабу – вредителю природы, не имеющему человеческих качеств, – автор дал ему только прозвище: у Вакиля тоже нет своего лица, он только подчиненный, выполняющий поручения Мудира, Караулчы (Охранник) – хранитель природы, раньше был учителем биологии, а Эпэ – немой, выступает как часть самой природы.

Наджар признаёт руководящие способности Мудира, но не может принять его нечестность, не соглашается с его халатным отношением к делу учёных: он считает, что ученые должны нести ответственность за всё человечество. Понятно, куда поведут жизнь пути таких карьеристов-учёных, как Мудир, заботящихся только о личном благополучии. «Когда через гибель тысячи птиц и зверей ложность открытия будет разоблачена, совершенно другие люди, возможно, совсем другого института, снова оплачивая огромные суммы целой лаборатории, повторно будут искать тот результат, о котором говорил Наджар?! Это им – Мудиру, Прорабу – не будет никакого вреда, никакого наказания, потому что они уже будут в это время на недостижимой высоте. Нет, более того, они разоблачат Наджара, обвиняя в том, что он дал благословение на вывоз токсичных химикатов на поля!» [8, с. 53].

Опасная сторона погони за званием и степенью в области науки – это появление недобросовестных и невежественных ученых и, как следствие, совершение необратимых ошибок в жизни и в природе. Это явление, связанное с нравственностью, моральным обликом, воспитанием, совестью человека. Такой вывод делает автор и связывает экологию природы с экологией нравственности.

В повести «Вечный спор», написанной в виде продолжения произведения «Голос – дар природы», в центре та же проблема, те же герои. Как и в предыдущих произведениях А. Баянова, название и этой повести имеет философский смысл. Речь идет о спорах между злом и добром, ложью и правдой. Зло изображается на символическом уровне и воплощается в виде кабана – Тилебаша. Одним словом невозможно и объяснить, что это за существо в облике получеловека, полукабана. В буквальном смысле – это ошибка заведующего Мудира, существо, созданное в его лаборатории из свиной гаметы. Более широкий смысл символического образа Тилебаша имеет философское содержание. Это человеческий разум, вернее, человеческая ошибка. То есть человек противостоит своим разумом естественному бытию и не понимает, что его разум становится для него опасной силой. Тилебаш – образное воплощение современного человеческого разума. «Наше открытие оказалось для нас самих опасным врагом. Ты погубишь нас, без бомб и без шума» [9, с. 239], – говорит Наджар Тилебашу.

Под вечным спором автор подразумевает и вечную борьбу между жизнью и смертью. Это передается философскими размышлениями героя о смысле жизни. Человек стремится к бессмертию, пытается замедлить и остановить старение тела. Фануза синтезирует биогенный стимулятор, которого раньше никогда не было. Вещество из травы, найденное на болоте, стали называть «сазулен». Оказывается, лекарство от смерти можно найти. Но нужно ли это? Что оно даст человеческому обществу? Автор ищет ответы на эти вопросы. Призывает читателя задуматься.

Итак, можно привести много примеров общности философских взглядов и образного мышления Ч. Айтматова и А. Баянова. Это сходство проявляется в том, что национальные литературы поднимают одни и те же вопросы, работают над нравственными и общественными проблемами современности. Это говорит и о духовной близости тюркских народов.

Библиографический список

1. Закирзянов А.М. «И дольше века длится день» на сцене театра Камала. *Возрождение национальных литератур во второй половине XX века и Чингиз Айтматов*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань, 2018.
2. Баянов Ә. *Тау яғы повесте*. Казан: Татар. кит. нәшр., 1979.
3. Баянов Ә. *Ут һәм Су*: роман. Казан: Татар. кит. нәшр., 1973.
4. Загидуллина Д.Ф. «Поток сознания зверя» в творчестве Ч. Айтматова и А. Баянова: диалог с этнической художественной традицией. *Казанский лингвистический журнал*. 2021; № 1 (4): 25–37.
5. Муратов А.Ж., Бектуров Т.М. Размышления Чингиза Айтматова на экологические темы. *Научный аспект*. 2019; Т. 4, № 1: 418–427.
6. Васильева-Шальнева Т.Б. «Апокалипсическая дилогия» Ч.Айтматова (романы «Плаха» и «Тавро Кассандры»). *Филология и культура*. 2013; № 2 (32): 89–93.
7. Загидуллина Д.Ф. Авангардные явления в тюркоязычных литературах СССР в середине XX века: Амирхан Еники и Чингиз Айтматов. *Возрождение национальных литератур во второй половине XX века и Чингиз Айтматов*: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Казань, 2018.
8. Баян. Ә. Тавыш – табигать бүләге. *Аргы яр*: повестьлар. Казан: Татар. кит. нәшр., 1990.
9. Баян Ә. Мәңгелек бәхәс. *Аргы яр*: повестьлар. Казан: Татар. кит. нәшр., 1990.

References

1. Zakirzyanov A.M. «I dol'she veka dlitsya den'» na scene teatra Kamala. *Vozrozhdenie nacional'nyh literatur vo vtoroj polovine XX veka i Chingiz Ajtmatov*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2018.
2. Bayanov Ə. *Tau yagy poveste*. Kazan: Tatar. kit. nəshr., 1979.
3. Bayanov Ə. *Ut həm Su*: roman. Kazan: Tatar. kit. nəshr., 1973.
4. Zagidullina D.F. «Potok soznaniya zverya» v tvorchestve Ch. Ajtmatova i A. Bayanova: dialog s `etnicheskoj hudozhestvennoj tradiciej. *Kazanskij lingvisticheskij zhurnal*. 2021; № 1 (4): 25-37.
5. Muratov A.Zh., Bekturov T.M. Razmyshleniya Chingiza Ajtmatova na `ekologicheskie temy. *Nauchnyj aspekt*. 2019; T. 4, № 1: 418-427.
6. Vasil'eva-Shal'neva T.B. «Apokalipsicheskaya dilogiya» Ch.Ajtmatova (romany «Plaha» i «Tavro Kassandry»). *Filologiya i kul'tura*. 2013; № 2 (32): 89-93.
7. Zagidullina D.F. Avangardnye yavleniya v tyurkoyazychnyh literaturah SSSR v seredine HH veka: Amirhan Eniki i Chingiz Ajtmatov. *Vozrozhdenie nacional'nyh literatur vo vtoroj polovine XX veka i Chingiz Ajtmatov*: sbornik materialov Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Kazan', 2018.
8. Bayan. Ə. Tavysh – tabigat' byləge. *Argy yar*: povest'lar. Kazan: Tatar. kit. nəshr., 1990.
9. Bayan Ə. Məngelek bəhəs. *Argy yar*: povest'lar. Kazan: Tatar. kit. nəshr., 1990.

Статья поступила в редакцию 26.07.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-368-370

Danilina O.V., *senior lecturer, MSU-BIT in Shenzhen (China); senior lecturer, Department of Russian Language, Institute of Language and Culture, Moscow State University n.a. M.V. Lomonosov (Moscow, Russia), E-mail: olgadanilina@mail.ru*

SASHA PYLNIKOV AND PEREDONOV: THE PHENOMENOLOGY OF ENVY AS A SOURCE OF "PETTY DEMON" ("MELKIY BES") IN PROJECTION ON THE AUTOINTERTEXT OF F. SOLOGUB. The novel "The Petty Demon" ("Melkiy bes") by Fyodor Sologub is a work of Russian literature of the Silver Age, explaining Fyodor Sologub's understanding of the Russian character and the main problems of Russian society. The text of "The Petty Demon" enters into an intertextual dialogue with many classic works of Russian and foreign literature, as well as with mythology. In addition to the sources indicated, the text contains a dialogue of the author with himself – autointertext. The novel is closely connected with F. Sologub's article "Envy" ("Zavist"), written a year earlier, and is in fact an expanded artistic interpretation of the reasoning in "Envy" about the essence of the Russian character and overcoming its negative traits. The key plot line of the novel is the confrontation between the student Sasha Pylnikov and the teacher Peredonov. The key to understanding this motif is the episode of the masquerade: Sasha puts on a geisha costume, symbolizing, according to Sologub, everything that a Russian person is envious of. This study shows how, through the description of the masquerade, the author leads the reader to interpret the meaning of the novel by turning to autointertext.

Key words: **intertextual connections, intertextual dialogue, autointertext, Fyodor Sologub, The Petty Demon**

О.В. Данилина, *ст. преп., МГУ-ППИ в г. Шэньчжэне, г. Шэньчжэн, ст. преп., МГУ имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: olgadanilina@mail.ru*

САША ПЫЛЬНИКОВ И ПЕРЕДОНОВ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЗАВИСТИ КАК ИСТОК «МЕЛКОБЕСИЯ» В ПРОЕКЦИИ НА АВТОИНТЕРТЕКСТ Ф. СОЛОГУБА

Роман Федора Сологуба «Мелкий бес» – произведение русской литературы Серебряного века, объясняющее понимание Федором Сологубом русского характера и основных проблем российского общества. Текст «Мелкого беса» вступает в межтекстовый диалог со многими классическими произведениями отечественной и зарубежной литературы, а также с мифологией. Помимо указанных источников, в тексте присутствует диалог автора с самим собой – автоинтертекст. Роман тесно связан со статьей Ф. Сологуба «Зависть», написанной годом ранее, и фактически представляет собой развернутую художественную интерпретацию изложенных в «Зависти» рассуждений о сущности русского характера и преодолении его негативных черт. Ключевой сюжетной линией романа является противостояние гимназиста Саши Пыльникова и учителя Передонова. Ключом к пониманию данного мотива становится эпизод маскарада: Саша надевает костюм гейши, символизирующей, по Сологубу, все то, к чему испытывает зависть русский человек. В настоящем исследовании показано, как через описание маскарада автор подводит читателя к истолкованию смысла романа с помощью обращения к автоинтертексту.

Ключевые слова: **интертекстуальные связи, межтекстовый диалог, автоинтертекст, Федор Сологуб, «Мелкий бес»**

Роман Федора Сологуба «Мелкий бес» – одно из самых загадочных и многослойных произведений отечественной литературы. В работах отечественных литературоведов рассматриваются многочисленные отсылки к текстам русских классиков, авторов зарубежной литературы, к античной и христианской мифологии и т. д. Однако слои автоинтертекста в романе и диалога с другими текстами через его призму ранее не рассматривались и не подвергались осмыслению, что ставит вопрос о необходимости проведения данного исследования.

Цель настоящего исследования – указать на межтекстовый диалог Ф. Сологуба с самим собой на примере взаимодействия текста романа «Мелкий бес» со статьей «Зависть» и рассмотреть ключевой в этом отношении образ гейши.

Задачи исследования:

– выявить элементы автоинтертекста как ключ к пониманию одного из значимых образов романа;

– рассмотреть взаимодействие текста романа «Мелкий бес» с публицистикой Ф. Сологуба;

– указать на функции и значение автоинтертекста в произведении «Мелкий бес».

Элементы автоинтертекста в произведении Ф. Сологуба «Мелкий бес» в отечественном литературоведении ранее не рассматривались и не подвергались осмыслению, что обусловливает научную новизну настоящего исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении значимых элементов автоинтертекста в романе Ф. Сологуба «Мелкий бес», что позволило рассмотреть импликатуру текста романа через призму взаимосвязей с публицистическими произведениями Ф. Сологуба.

Практическая значимость обусловлена возможностью использовать полученные выводы в ходе изучения романа «Мелкий бес» в курсах истории отечественной литературы Серебряного века на филологическом и журналистском направлениях образования.

Интертекстуальная многослойность романа «Мелкий бес» во многом стала общим местом исследования данного произведения. Так, Н.В. Мокина отмечает, что произведения, составляющие интертекстуальный слой «Мелкого беса», уже составили «мини-библиотеку мировой литературы (от мифов о Дионисе в еврипидовском и ницшианском вариантах до произведений русских писателей XIX в.» [1, с. 198], подробно исследует античные реминисценции в романе [2]. В качестве источников текста упоминается «Человек в футляре» А.П. Чехова, эксплицитно упоминаемый в тексте романа, произведения Ф.М. Достоевского, роман Лонга «Дафнис и Хлоя» и т. д. Интертекстуальные слои текста «Мелкого беса» исследуются также в статье Н.З. Кольцовой и И.В. Монисовой на примере экранизации романа и театральных постановок [3]. В.В. Королева выделяет гофмановские мотивы в романе [4], Н.В. Мокина – межтекстовый диалог с «Завоеванием Плассана» Эмиля Золя [1].

Между тем в обширных исследованиях «чужого слова» имеется значительная лакуна в отношении исследования «своего слова» – автоинтертекста в романе. Федор Сологуб через текст «Мелкого беса» вступает в диалог с самим собой – публицистом, интерпретируя высказанные им соображения о сущности русского характера и преодолении его деструктивных качеств. В настоящем исследовании подсветим значимый в этом отношении элемент текста – образ гейши.

Тема гейши возникает в связи с проведением маскарада – гимназист Саша Пыльников по совету своей возлюбленной Людмилы Рутиловой принимает участие в маскараде, нарядившись в костюм гейши. Маскарад предполагает голосование за лучший костюм с помощью билетиков, которые каждый из посетителей отдает обладателю понравившегося наряда. Гейше удается одержать победу над всеми участниками маскарада, что провоцирует вспышку ненависти и массовую драку. Фрейм маскарада тоже представляет собой интертекстуальную отсылку к пространству карнавала как демоническому и «вывернутому наизнанку» миру, в котором, среди прочего, происходит переодевание в представителя другого пола.

Идея послать мальчика на маскарад в женском образе возникает из курсирующих по городу и поддерживаемых главным героем романа, Передоновым, слухов, что Саша – девочка, а не мальчик: «В этот же вечер Передонов поспешно обошел всех сослуживцев, от инспектора до помощников классных наставников, и всем рассказывал, что Пыльников – переодетая барышня» [5, с. 176]. Слух, рожденный из разговоров одноклассников Саши Пыльникова, быстро распространяется по городу, и именно желание выяснить, является ли гимназист мальчиком или девочкой, движет Людмилой Рутиловой, когда она идет познакомиться с Сашей. Знакомство с нею провоцирует роман между ней и Пыльниковым, он как бы окончательно утверждает свое мужское начало, и через некоторое время в городе обсуждают уже не тот факт, что Саша – переодетая барышня, а то, что у него роман со средней из сестер Рутиловых.

Взаимоотношения Саши с городскими сплетниками (адресно сконцентрированными в образе Передонова) развиваются как бы по гегелевскому принципу «тезис – антитезис – синтез»: сначала по городу гуляет слух, что Саша – барышня (тезис), он отвечает на это романом с взрослой девушкой, утверждающим его маскулинность (антитезис), и, наконец, приходит к синтезу – ради насмешки над всем городом все же переодевается в женщину – гейшу (синтез). «Обе сестры увлеклись Людмилиною мечтою послать в маскарад Сашу в женском платье, обмануть таким способом весь город и устроить так, чтобы приз дали ему» [5, с. 373].

Особенного внимания заслуживает тот факт, что для маскарада выбран наряд именно гейши. В тексте упоминается о переодеваниях Саши: Людмила ради забавы переодевает его в свои платья, наряжает афинским рыбаком [5, с. 353–354]. Однако для маскарада выбран именно костюм гейши, который приходится специально шить, выписывать парик из Петербурга и т. д. [5, с. 374]. Сами сестры выбирают для себя национальные костюмы испанки, турчанки и цыганки – то есть наряжаются в представительниц других народов, но не восточных, а южных и западных (относительно России). Невольно возникает вопрос: почему для Пыльникова выбран именно такой экзотический вариант, почему так важно нарядить Сашу именно гейшей?

Ответ на этот вопрос следует искать в статье Ф. Сологуба, написанной им за год до создания «Мелкого беса», в 1904 году. Статья называется «Зависть», и в ней автор осуждает укоренившуюся в русском народе зависть, указывая, что в настоящее время объектом этой зависти стали японцы. Статья написана в разгар русско-японской войны, через месяц после крупного сражения при Ляояне, в результате которого русская армия была вынуждена отступить. Сологуб пишет: «Долго, мучительно и бессильно завидовали мы Западной Европе, её широкому просвещению, её гордым правам. Теперь завидуем столь же мучительно, – и неужели столь же бессильно? – японцам: их скороспелой, но очевидной культурности, их подготовленности, их флоту… их гейшам, может быть. У них школы, у них поголовная грамотность, у них бинокли, у них на солдатах одежда с иголочки» [6].

Гейша в тексте Сологуба становится символом зависти – тем, чего нет и не будет в российской действительности. Саша Пыльников, наряжаясь гейшей, концентрирует в себе мотив зависти: его красота, легкость, молодость вызывают зависть Передонова. В статье «Зависть» Сологуб указывает, что современные люди уже начали завидовать собственным детям, опасаясь, что эти дети вырастут более счастливыми и свободными. Это буквально описание взаимодействия Передонова с Сашей Пыльниковым: Передонов во время уроков оскорбляет его, отрицательно реагируя на его привлекательную внешность, используемые им духи и т. д. В дальнейшем супруга Передонова Варвара пишет на Пыльникова донос, описывая его взаимоотношения с Людмилой Рутиловой.

Первоначально Саша Пыльников вызывает зависть только у Передонова, а после победы в маскараде он притягивает зависть всех горожан. Ключевым моментом в его выигрыше снова становится обман, распущенные слухи: «Слух пронесся, что гейшею наряжена Каштанова, актриса, любимая мужскою частью здешнего общества. И потому Саше давали много билетиков» [5, с. 383]. После присуждения приза зависть приобретает характер массовой истерии: «Началась дикая травля. Веер сломали, вырвали, бросили на пол, топтали. Толпа с гейшею в середине бешено металась по зале, сбивая с ног наблюдателей. Ни Рутиловы, ни старшины не могли пробиться к гейше. Гейша, юркая, сильная, визжала пронзительно, царапалась и кусалась» [5, с. 392]. После драки Пыльникову удается ретироваться, и его перевоплощение так и остается нераскрытым: «В городе, кишащем сплетнями, в городе, где все обо всех знали, ночное Сашино похождение так и осталось тайною. Надолго, конечно, не навсегда» [5, с. 398]. Авторская ирония проявляет себя в том, что Сашу первоначально принимали за переодетую девочку, и в образе гейши его также принимают за другую (актрису Каштанову).

Спустя несколько дней после маскарада линия противостояния Саши Пыльникова и Передонова завершается сокрушительной победой Саши: прие-

хавшая в город Сашина тетя знакомится с сестрами Рутиловыми и убеждается в невинности их намерений (что не соответствует действительности). «Скоро уверенная ложь Рутиловых и Сашина была подкреплена страшным событием в доме Передоновых. Оно окончательно убедило горожан в том, что все толки о Саше и о девицах Рутиловых – бред сумасшедшего» [5, с. 408]. Страшное событие – это совершенное Передоновым в финале романа убийство Володина, которое окончательно убедило горожан в том, что Передонов – сумасшедший.

Ключевым мотивом во взаимодействии Передонова с Пыльниковым становится мотив зависти. В образе Передонова сгущаются многие деструктивные мотивы, исследователи отмечают его сконцентрированность на разрушении и плотских удовольствиях, а также сосредоточенность на самом себе. «Сологуб постоянно подчеркивает неспособность своего героя чувствовать красоту – природы, искусства, религиозного обряда, красоту человека» [2, с. 396]. Красота воспринимается главным героем как орудие обольщения, попытка привлечь его, Передонова, внимание и прельстить его. Вероятно, именно подавляемое влечение к Саше, чья физическая красота многократно подчеркивается в тексте, и провоцирует зависть к нему, выливающуюся в дальнейшем в агрессию и ненависть.

Переодевание Саши Пыльникова в гейшу концентрирует в себе два вида зависти: личную (Передонов завидует молодости и красоте Саши, младшая сестра Людмилы Рутиловой, Валерия, завидует, что не ее костюм имеет такой успех и т. д.) и общественную: гейша, сначала вызывавшая восхищение, провоцирует массовую ненависть как из-за своей победы в конкурсе, так и из-за неверного представления о том, кто именно нарядился гейшей.

Фактически о том же самом Сологуб пишет в статье «Зависть», упоминая о соответствующей черте характера как о глубоко укорененной в русском народе. Зависть проявляет себя через ненависть ко всему красивому, аккуратному, свободному: тому, чем русский человек не обладает. Чтобы преодолеть зависть, необходимо ощутить свою силу: «Зависть – плод слабости и несвободы. Сильные и свободные не завидуют. И потому, если мы хотим вести существование, достойное сильного европейского народа, то нам надо перестать завидовать. Надо понять, что мы сильны. Сильнее всякого чиновника» [6]. В статье Сологуб особенно обрушивается на чиновников, являющихся генератором и вдохновителем этой зависти: «Чиновник – плоть от плоти и кость от кости нашей. Да, ведь, и завидует-то кто? Чиновник же» [6].

Образ Передонова, мечтающего стать инспектором и старающегося контролировать гимназистов, фактически развивает постулат написанной Сологубом ранее статьи: в «Мелком бесе» подробно показано, как именно на практике реализует себя зависть, что делает завидующий человек (мечтающий стать чиновником и подчеркивающий в себе «чиновничью» сущность). Передонов по собственной инициативе ходит в дома к гимназистам, отрицательно характеризует их поведение, общаясь с их родителями и семьей, добивается телесного наказания. Сологуб демонстрирует на примере Передонова, как этот навязчивый поиск отрицательного приводит к безумию: сначала герою повсюду мерещатся колдовские чары, его преследует загадочная недотыкомка, он совершает нелогичные действия: хочет побрить своего кота (потому что боится сконцентрированного в его шерсти электричества), прячет в доме ножи и вилки, боясь покушения и т. д. В конце романа он переходит к деструктивным действиям в отношении других: поджигает клуб, где проводился маскарад, так как там ему видится недотыкомка, а затем убивает своего приятеля.

Между тем слово «зависть» в самом тексте романа встречается лишь единожды, причем Передонов считает, что завидуют ему самому: «Преследование невест, зависть товарищей, более сочиненная им самим, чем действительная, чьи-то подозреваемые им козни – все это делало его жизнь скучною и печальною, как эта погода, которая несколько дней подряд стояла хмурая и часто разрешалась медленными, скучными, но долгими и холодными дождями» [5, с. 125]. Передонову кажется, что особенно ему завидует Володин (в итоге им убитый), и он не видит бросающейся в глаза убогости своей жизни. Сологуб постоянно подчеркивает в тексте беспорядок и неуют в доме Передонова, его профессиональную слабость: гимназисты и коллеги недовольны им как учителем. Он сам мучительно завидует всем, но в его извращенном, искаженном восприятии мира ему представляется, что это он – объект всеобщей зависти.

Таким образом, в тексте романа Ф.К. Сологуба «Мелкий бес» присутствует элемент автоинтертекста – отсылка к статье Сологуба, созданной им за год до написания романа. Статья называется «Зависть», и именно чувство зависти является ключевым мотивом романа «Мелкий бес»: главный герой романа, Передонов, завидует своим ученикам, знакомым, жителям города и вообще всем. Можно сказать, что образ Передонова буквально вырос из постулатов статьи: в романе убедительно продемонстрировано, как зависть преображается в безумие. В статье о зависти Сологуб пишет о ее возможном преодолении через осознание себя как сильного, а в романе «Мелкий бес» показывает, что случится, если зависть не удастся преодолеть.

При этом эксплицитного объяснения чувства зависти со стороны Передонова в романе нет: слово «зависть» встречается в нем лишь единожды (и речь идет о том, что Передонову, в его представлении, все завидуют), а глагол «завидовать» не употребляется в отношении главного героя вообще. Сологуб зашифровывает чувство зависти, маскирует его от читателя, оставляя подсказку в виде образа гейши: в гейшу на маскараде переодевается герой романа, мальчик Саша Пыльников. Гейша упоминается в статье «Зависть» именно как вызывающая зависть у русского народа (наряду с вооружением японских солдат и их обмундированием). Это, несомненно, связано с неудачами в ходе русско-японской войны, тяжело воспринимавшимися русским сообществом: статья создана в разгар военной кампании, после проигрыша в крупном сражении.

Таким образом, Федор Сологуб в тексте романа «Мелкий бес» вступает не только в диалог с различными классическими текстами русской и зарубежной литературы, античной и христианской мифологией. Не менее важным в контексте прочтения и истолкования романа является его диалог с самим собой, отсылка к его размышлениям о сущности русского народа и попытка преодолеть отрицательные чувства и черты характера.

Библиографический список

1. Мокина Н.В. «Завоевание Плассана» Э. Золя и «Мелкий бес» Ф. Сологуба: к проблеме функций «чужого слова» в символистском романе. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Филология. Журналистика. 2019; Т. 19, № 2: 198–203.
2. Мокин Б.И., Мокина Н.В. «Дионисический дух» в интерпретации Ф. Ницше и Ф. Сологуба. *Известия Саратовского университета.* Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2016; Т. 16, Выпуск 4: 393–398.
3. Кольцова Н.З., Монисова И.В. О специфике интертекстуальности в литературе и кино (на материале экранизации романа Ф. Сологуба «Мелкий бес»). *Вестник Брянского государственного университета.* 2016; № 1 (27): 179–184.
4. Королева В.В. Черты гофмановского стиля в романе Ф. К. Сологуба «Мелкий бес». *Вестник Костромского государственного университета.* 2016; Т. 22, № 5: 100–105.
5. Сологуб Ф.К. *Мелкий бес.* Москва: АСТ, 2022.
6. Сологуб Ф.К. Зависть. *Новости и Биржевая газета.* 1904; 28 сентября, № 268.

References

1. Mokina N.V. «Zavoevanie Plassana» `E. Zolya i «Melkij bes» F. Sologuba: k probleme funkcij «chuzhogo slova» v simvolistskom romane. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2019; T. 19, № 2: 198-203.
2. Mokin B.I., Mokina N.V. «Dionisicheskij duh» v interpretacii F. Nicshe i F. Sologuba. *Izvestiya Saratovskogo universiteta.* Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psihologiya. Pedagogika. 2016; T. 16, Vypusk 4: 393-398.
3. Kol'cova N.Z., Monisova I.V. O specifike intertekstual'nosti v literature i kino (na materiale `ekranizacii romana F. Sologuba «Melkij bes»). *Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2016; № 1 (27): 179-184.
4. Koroleva V.V. Cherty gofmanovskogo stilya v romane F. K. Sologuba «Melkij bes». *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; T. 22, № 5: 100-105.
5. Sologub F.K. *Melkij bes*. Moskva: AST, 2022.
6. Sologub F.K. Zavist'. *Novosti i Birzhevaya gazeta.* 1904; 28 sentyabrya, № 268.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 811.134 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-370-372

Zolotareva I.V., *senior teacher, Bauman Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: i.zolotareva@bmstu.ru*

MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE PROCESS OF WORD FORMATION IN MODERN NEOLOGY OF THE SPANISH LANGUAGE. The processes of word creation in Spanish neology have recently become increasingly active. The Spanish language, due to its prevalence on all continents, actively replenishes its vocabulary with neologisms and borrowings. The most convenient and productive way of forming neologisms is the morphological method of word formation, which is the focus of intensifying neological activity. Within its framework, affixation, abbreviation, compounding and fusion (blending) occur. In this work, based

on selected material represented by neologisms that have recently expanded the vocabulary of the Spanish language, a study of the most popular word-formation processes in Spanish morphology in recent years is carried out. Based on the results of the study, it is planned to introduce the obtained material into further research works with a more in-depth study of the presented issues, as well as apply the received materials in practical classes in the Spanish language in the "Grammar" section.

Key words: **derivation, neology, morpheme, affixation, composition, abbreviation, word creation, vocabulary**

***И.В. Золотарева**, ст. преп., Московский государственный университет имени Н.Э. Баумана, г. Москва, E-mail: i.zolotareva@bmstu.ru*

МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ НЕОЛОГИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Процессы словотворчества в испанской неологии в последнее время становятся все более активными. Испанский язык в силу своей распространенности на всех континентах активно пополняет неологизмами и заимствованиями свой словарь. Самым удобным и продуктивным способом образования неологизмов является морфологический способ словообразования, который находится в фокусе активизации неологической деятельности. В его рамках происходят аффиксация, аббревиация, словосложение и словослияние (блендинг). В данной работе на базе отобранного материала, представленного неологизмами, пополнившими словарь испанского языка в последнее время, проводится исследование наиболее популярных словообразовательных процессов в испанской морфологии в последние годы. По результатам исследования планируется внедрить полученный материал в дальнейшие исследовательские труды с более глубоким изучением представленной проблематики, а также применить полученные материалы на практических занятиях по испанскому языку в разделе «Грамматика».

Ключевые слова: **деривация, неология, морфема, аффиксация, словосложение, аббревиация, словотворчество, словарь**

В современной лексикологии морфологический способ образования неологизмов является наиболее продуктивным во всех славянских и романских языках и заключается в создании новых слов путем сочетания морфем по существующим в языке правилам [1]. Данная проблематика диктует актуальность выбранной темы исследования. Целью данной статьи является анализ актуальных тенденций в морфологии в современном испанском языке. Для реализации поставленной цели были поставлены следующие задачи: отобрать материал для исследовательской работы, включающий в себя неологизмы современного испанского языка, провести исследование наиболее популярных словообразовательных процессов в испанской морфологии, выявить наиболее продуктивные словообразовательные модели. Объектом исследования выступают неологизмы испанского языка, предметом исследования – словообразовательные модели. Применены следующие методы: словообразовательный анализ языкового материала, метод контекстуального анализа лексического материала, статистический анализ. Результатом работы служит статистика наиболее продуктивных моделей словообразования неологизмов в последние годы, а также перечень суффиксов, префиксов и префиксоидов, наиболее активно использовавшихся для их образования. Новизной исследовательского материала можно считать приведенные примеры неологизмов, вошедших в словарный состав испанского языка в последние годы, а также их классификацию по принципу наиболее продуктивных моделей словообразования в сфере морфологии в последние годы. Теоретической значимостью является выявление последних тенденций в неологии испанского языка, практическая значимость заключается в возможности применения полученных результатов на занятиях по испанскому языку.

В качестве материала для исследовательской работы были выбраны обновленные издания Diccionario de la lengua española (DLE) за 2020 (23.4), 2021 (23.5) и 2022 (23.6) годы при поддержке Real Academia Española (RAE) и Asociación de Academias de la lengua española (ASALE). Процесс обновления DLE подразумевает выявление новых слов или новых значений и пересмотр уже имеющихся в нем слов. Это обновление осуществляется путем группировки слов по различным критериям, таким как тематическая область, к которой они принадлежат, грамматические характеристики (существительные, союзы, изменяемые/неизменяемые прилагательные и т. д.), происхождение (этимология) или географический район, в котором они задокументированы [2, с. 46].

Морфема – наименьшая материально-смысловая часть слова. Морфемы играют огромную роль в языке. При их участии образуются новые слова, выражаются и формируются грамматические значения слов, с их помощью слова изменяют свою грамматическую форму (склоняются, спрягаются, изменяются по родам и т. д.) [3, с. 94].

К наиболее продуктивному способу морфологического образования неологизмов относится аффиксация слов. Под данным методом понимается процесс словообразования путем добавления аффиксов (суффиксов ("*alfons**ino***"), префиксов ("*binacion**al***") и совмещенная аффиксация ("***anti**capital**ismo***") к исходному слову.

Префиксация

Префиксация в испанском языке занимает лидирующую позицию среди словообразовательных моделей, характеризируется высокой степенью продуктивности [4] ввиду того, что она способствует изменению значения слова с добавлением дополнительной коннотации, оценочности и модальности.

Согласно новой академической грамматике испанского языка, префикс может образовывать новое слово любой части речи. По своему значению префиксальные модели классифицируются на [5, с. 173]:

– **локативные** (locativos): antebrazo – предплечье, sobrevolar – летать над;

– **временные** (temporales) со значением предшествования или последующего действия: anteanoche – позавчера вечером, postmodernismo – постмодернизм;

– **аспектуальные** (aspectuales): reinfeccion – повторное заражение, financiar – рефинансировать;

– **количественные** (cuantificativos): multitarea – многозадачность, unidosis – 1 доза;

– **градационные** (gradativos) и скалярные (escalares): supervisar – проконтролировать, microcrédito – микрокредит;

– **отрицательные** (negativos): anormal – аномальный, inaccesible – недоступный;

– **относящиеся к позиции и намерению** (opositivos y de actitud favorable): contraejemplo – контраргумент, anticapitalismo – антикапитализм;

– **относящиеся к воздействию с помощью аргументов** (incidencia argumental): autocrítica – самокритика, intervencionismo – интервенционизм.

Также в последнее время в испанской лингвистике особенно часто в качестве словообразовательных элементов использовались такие префиксоиды, как **ciber-** (***ciber**crimen* – киберпреступление)**, super-** *(**super**poner – положить сверху)***, euro-** (***euro**esclerosis* – евросклероз), **crio-** (***crio**genia* – замораживание), **auto-** (***auto**rrepuesto* – самовосстановление), **semi-** (***semi**cilindro* – полуцилиндр), **para-** (***para**fascista* – профашистский), **pro-** (***pro**vida* – за жизнь), **mio-** (***mio**rrelajante* – миорелаксант), **intra-** (***intra**día* – внутридневной), **eno-** (***eno**turismo* – энотуризм).

Суффиксация

Испанский язык изобилует суффиксами. В современном испанском языке насчитывается более ста суффиксов [6, с. 66]. В составе неологизмов суффиксы в большинстве случаев актуализируют коннотативное значение производящей основы, а также реализуют собственные оценочные значения. За счет этого можно передать более тонкие смысловые оттенки в дискурсе, если этого требует ситуация. Испанский язык отличает широкий спектр разнообразных суффиксов, позволяющих сделать процесс словотворчества более разнообразным, что, в свою очередь, ведет к созданию новых слов.

Суффиксальное словопроизводство делится на два типа: **именное** и **глагольное.** С помощью именного словопроизводства образуются существительные и прилагательные. В качестве основ чаще всего используются основы существительных, прилагательных и глаголов. Наиболее продуктивными суффиксами в неологизации испанского языка в именном словообразовании традиционно остались суффиксы существительного: **-ismo:** *panhispan**ismo*** – паниспанизация, *agiot**ismo*** – ажиотаж; **-dad, -edad, -idad:** *fraterni**dad*** – братство, *mediterranei**dad,*** **-era, -ía, -ería, -ia, -ncia, -encia:** *exodonc**ia*** – экзодонтия, *viv**encia*** – переживание, опыт; **-ista:** *panhispan**ista*** – паниспанист, *princip**ista*** – принципиалист; **-dor, -dora:** *movilizador* – мобилизующий, *geolocaliz**ador*** – геолокатор; **-dero, -ero, -torio, -ario:** *alabar**dero*** – алебардщик; *desaproba**torio*** – опровержение; **-ado:** *master**ado*** – магистр, *confi**ado*** – заключенный на карантин; **-nte:** *antecede**nte*** – антецендент (мат.), *biofertiliz**ante*** – биоудобрение; **-miento, -ción, -dura:** *amedrant**amiento*** – запугивание, устрашение, *aminor**amiento*** – уменьшение; **ado/ada, -aje:** *deriv**ado*** – побочный продукт, *desestructur**ado*** – бесструктурный, *rob**ado*** – фотографирование человека без его позволения, **illo, -ito/ -ita (диминутивные):** *pingan**illo*** – незаметная беспроводная гарнитура, *nov**illo/a*** – бычок/корова не старше 4 лет, *cas**ito*** (от casi) – очень мало; **-ón, -azo (аугментативные):** *juet**azo*** (juete) – удар, сделанный кнутом, *casopl**ón*** (casa) – большой шикарный дома (разг.),

а прилагательного: **-oso**: *derech**oso*** – придерживающийся правых взглядов (полит.), *izquierd**oso*** – придерживающийся левых взглядов (полит.); -ante,

-ente также являются достаточно продуктивными в испанском языке: *afect**ante*** – действенный, *amodorr**ante*** – усыпляющий, *can**dente*** – горячий (вопрос), *desquici**ante*** – невыносимый, сводящий с ума; **-ón:** *paste**lón*** (разг.) – кокетливый, *disfrut**ón*** (разг.) – наслаждающийся, *baladr**ón*** (разг.) – хвастливый; **-ano, -ense:** *berlangui**ano*** – берлангиец, *baham**ense*** – багамец; **-ico/-ica:** *analérgi**co*** – не вызывающее аллергию, *andropáusi**co*** – андропаузный; **-al:** *amic**al*** – дружелюбный, *aparienci**al*** – очевидный; **-orio; -ario:** *comunit**ario*** – относящийся к Евросоюзу, *anticomunit**ario*** – не относящийся к Евросоюзу*;* **-ista:** *critici**sta*** – критический, *princip**ista*** – принципиальный; **-ivo:** *aliterati**vo*** – аллитеративный, *deconstructi**vo*** – деструктивный; **-dor:** *moviliza**dor*** – мобилизирующий, *desestructura**dor*** – неструктурированный; **-ble:** *advarti**ble*** – предотвратительный, *liposolu**ble*** (хим.) – жирорастворимый, *incuna**ble*** – имеющее отношение ко 2-й середине XV века (начало печатного века); **-oide, -esco:** *arab**esco*** – арабский, *fascist**oide*** – фашистский.

По сравнению с именным, глагольное словопроизводство ограничено. При глагольном словообразовании важно учитывать не только суффиксы, но и инфинитивные флексии (окончания), которых, как известно, всего три: **-ar, -er, -ir**. Поэтому при глагольном словообразовании более корректным считается использовать термин «формант», то есть аффикс, состоящий из окончания (словоизменительный аффикс) и суффикса (словообразовательный аффикс), который иногда может отсутствовать. Продуктивными являются форманты **-ar, -ear, -uar, -ificar, -izar**, которые образовали неологизмы, встреченные во время исследования. В современном испанском языке практически не встречаются глагольные неологизмы второго и третьего спряжений. Производящей основой для образования глаголов выступают существительные или прилагательные: *agend**ar*** – запланировать, *aspavent**ar*** – испугать (ит.), *brequ**ear*** – затормозить, *canditi**zar*** – выдвинуть кандидата, *desregulari**zar*** – десрегулировать.

Парасинтез

Парасинтез (префиксально-суффиксальный способ образования новых слов*)* в испанской неологии можно отнести к не столь популярному виду словообразования, как префиксация и суффиксация. Для образования нового слова к основе одновременно добавляются префикс и суффикс. Так, к числу выявленных неологизмов, образованных путем парасинтеза, можно отнести следующие: ***a**meset**ar*** *– стагнировать, устаканивать,* ***a**meset**amiento*** *– стагнация,* ***a**pali**zar*** (избить), ***anti**capitali**smo*** (антикапитализм), ***des**confin**ar*** (отменить карантин), ***des**estacionali**zar*** (отменить сезонность (эк.)), ***des**public**ar*** (удалить контента в цифровой среде из публичного доступа, ***en**cuarenten**ar*** – поместить на карантин, ***crio**geni**zar*** – криогенизировать**, mult**ivari**ado** – многовариантный метод анализа, **mult**isector**ial** – многоотраслевой**, des**confinam**iento** – условно-досрочное освобождение от наказания*,* ***bio**fertiliz**ante*** *– биоудобрение,* ***a**pali**zar*** *– избить, дать взбучку,* ***anti**capitali**smo*** *– антикапитализм,* ***dis**frut**ón*** *– человек, наслаждающийся чем-то.*

Словосложение

Одним из продуктивных и интересных способов образования новых слов в испанском языке является словосложение – образование нового слова путем объединения двух или более основ. Этот метод можно объяснить внушительным потенциалом в силу большой семантической емкости имени существительного, а также относительной простотой сложения нескольких морфем в единое слово.

Словосложение делится на два вида – чистое и сложно-суффиксальное – в зависимости от того, как оно происходит и тип основ, участвующих в нем.

Чистое сложение

В чистом словосложении происходит слияние двух или более полных основ. Например, ***cumplemés*** (cumple un mes) – исполнение 1 месяца, ***dobletroque*** (doble troque) – двойной щелчок, ***hispanojudío*** (judío español) – испанский еврей (сефард), ***friegasuelos*** (fregar suelos) – жидкость для мытья полов, ***chupasangre*** (chupa y sangre) – кровопийца, ***farmacovigilancia*** (farmoco y vigilancia) – фармаконадзор.

Сложно-суффиксальный способ сложения

К данному типу словосложения относится образование нового слова путем объединения двух основ с одновременной суффиксацией опорной основы. Например: ***centrocampismo*** *(centro / campo / ismo)* – тактика игры в центре поля*,* ***mediterraneidad*** *(medio / tierra / dad)* – средиземноморье, ***albiceleste*** *(alba / celeste)* – бело-голубой, ***valemadrismo*** *(valer / madre / ismo)* – пофигизм*,* ***mediofondista*** *(medio / fondo / ista)* – спортсмен среднего звена.

Аббревиация

С помощью аббревиации образуется большое количество неологизмов в современной лингвистике. Они образуются путем усечения слов, входящих в исходное словосочетание, и делятся на сложносокращённые слова и инициальные аббревиатуры.

Инициальные типы – слова, образованные путём сложения начальных букв слов (сигл). В испанской лингвистике в классе инициальных аббревиатур выделяются сиглы – буквенные аббревиатуры (ADN – esencia, naturaleza de alguien o de algo – ДНК) и акронимы – фонетические аббревиатуры (OTAN – Organización del Tratado del Atlántico Norte (sigla y acrónimo – НАТО). Они стандартизированы, словообразование по данному типу стремится к регламентированности и упорядоченности. Сиглы в наибольшей степени отвечают принципу краткости представления материала.

К сложносокращенным аббревиатурам относятся усечение и сокращение, которые чаще используются в разговорном языке:

а) усечения: bío (biografía), intro (introducir) – ввод данных.

б) сокращения: finde (fin de semana), porfa (por favor), tex-mex (Texan-Mexican), biopic (biographical ‘biográfico’ y pic ‘película’, acort. de picture), capicúa (de cap i cua ‘cabeza y cola), cortapega (cortar y pegar), alperujo (alpechín y orujo), resciliación (rescisión y conciliación).

В последние годы в испанском языке наблюдаются активные процессы словотворчества в неологии, напрямую связанные с эвристической деятельностью человека. Они развиваются в нескольких направлениях. К наиболее продуктивному относится морфологический способ, в котором традиционно превалирует способ аффиксации. Аббревиация и словосложение не столь популярны в качестве деривационного способа образования неологизмов в современном испанском языке.

Анализ показал, что в последнее время испанский язык отмечает стремительное развитие процессов создания и появления новых лексических элементов, что подтверждает теоретическую значимость исследования. Наиболее популярными по количеству инноваций частями речи среди новообразований, как и следовало предполагать, являются существительные.

Наиболее продуктивной моделью морфологического словопроизводства служит аффиксация, в рамках которой превалирует префиксация. Так, по количеству новообразований на первое место вышли префиксы с градационным и скалярным значением: superalimento (супереда), microalgas (микроводоросли), sobrepesca (сверхулов); локативным (пространственным) значением: proscenio (авансцена), trastienda (подсобка), intradía (внутридневная торговля), endodoncia (эндодонтия), extracomunitario (не входящий в ЕС), exoplaneta (экзопланета); количественным значением: multirriesgo (мультистраховка), monoplaza (болид). Большую роль в испанской неологизации за последние годы сыграли префиксоиды: **mio-** (***mio**rrelajante*** – миорелаксант), **intra-** (***intra**día*** – внутридневной), **eno-** (***eno**turismo*** – энотуризм).

Суффиксация и парасинтез также остаются в числе наиболее востребованных способов образования неологизмов. Наиболее часто встречаемыми морфемами при образовании неологизмов стали суффиксы существительного: **-ismo** (*panhispan**ismo)*** – паниспанизация, **-dad (***fraterni**dad)*** *– братство,* **-ista (***panhispan**ista)*** – паниспанист, что является предсказуемым; у прилагательного: **-oso** (*derech**oso)*** – придерживающийся правых взглядов (полит.), **-ante, -ente** (*afect**ante),*** **mult**isector**ial** – многоотраслевой**, des**confinam**iento** – условно-досрочное освобождение от наказания***.***

Словосложение и аббревиция, в свою очередь, не показали столь существенных результатов при образовании новых слов.

Полученные результаты можно считать практически значимыми для применения на уроках испанского языка в профильных вузах.

Библиографический список

1. Сапрыкина О.А. Активные процессы в современной португальской неологии: новые слова и пандемия. *Филологические науки в МГИМО*. 2022; Т. 8, № 2: 29–39.
2. Serrano-Dolader D., Martín Zorraquino M.A., Val Álvaro J.F. *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009.
3. Головин Б.Н. *Введение в языкознание*. Москва: Высшая школа, 1983.
4. Золотарева И.В. *Актуальные тенденции в пополнении лексического состава испанского языка. Древняя и Новая Романия*. 2022; № 30: 40–52.
5. *Nueva gramática básica de la lengua española: Real Academia Española*. Barcelona: Espasa Libros, 2010.
6. Арутюнова Н.Д. *Проблемы морфологии и словообразования: на материале испанского языка*. Москва: Языки славянских культур, 2007.

References

1. Saprykina O.A. Aktivnye processy v sovremennoj portugal'skoj neologii: novye slova i pandemiya. *Filologicheskie nauki v MGIMO*. 2022; T. 8, № 2: 29-39.
2. Serrano-Dolader D., Martín Zorraquino M.A., Val Álvaro J.F. *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2009.
3. Golovin B.N. *Vvedenie v yazykoznanie*. Moskva: Vysshaya shkola, 1983.
4. Zolotareva I.V. *Aktual'nye tendencii v popolnenii leksicheskogo sostava ispanskogo yazyka. Drevnyaya i Novaya Romaniya*. 2022; № 30: 40-52.
5. *Nueva gramática básica de la lengua española: Real Academia Española*. Barcelona: Espasa Libros, 2010.
6. Arutyunova N.D. *Problemy morfologii i slovoobrazovaniya: na materiale ispanskogo yazyka*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2007.

Статья поступила в редакцию14.08.24

УДК 81’37:81’367 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-373-375

***Ilyina L.E.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Orenburg Theological Seminary (Orenburg, Russia), E-mail: nerol2620@mail.ru*

TEXT SEGMENT OF THE CACOSPHERE AS A SPACE OF EVIL. The article is dedicated to a study of the text space surrounding a person and the space that has absorbed everything negative in the world and a person – the cacosphere. The article examines the concept of the text sphere and its relationship with the cacosphere, with an emphasis on the analysis of modern folklore texts, which are a reflection of collective creativity in conditions of modern society. The author organizes forms, types and purposes of creating and producing modern folklore texts and analyzes modern folklore texts of positive and negative content based on such criteria as the emotional tone of the texts, the purpose of their creation and reproduction, the vocabulary they comprise and compliance with ethical standards. The work analyzes modern folklore texts of different formats (oral, written, visual, digital), classifies their types by content, emotional tone and purposes of creation. Special attention is paid to invective vocabulary as one of the manifestations of the text segment of the cacosphere, showing its influence on social interaction and the emotional state of people. The author emphasizes the importance of studying negative texts for understanding modern communication practices and their impact on perception and behavior in society.

Key words: **text, text sphere, cacosphere, invective vocabulary, sphere of evil, positive and negative content**

***Л.Е. Ильина**, канд. пед. наук, доц., Оренбургская духовная семинария, г. Оренбург, E-mail: nerol2620@mail.ru*

ТЕКСТОВЫЙ СЕГМЕНТ КАКОСФЕРЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ЗЛА

Статья посвящена изучению текстового пространства, окружающего человека, и пространства, вобравшего в себя все отрицательное в мире и человеке – какосферы. В статье рассматривается концепция текстосферы и ее взаимоотношение с какосферой с акцентом на анализ постфольклорных текстов, которые являются отражением коллективного творчества в условиях современного общества. Автор упорядочивает формы, виды и цели создания и продуцирования постфольклорных текстов и анализирует постфольклорные тексты позитивного и негативного содержания на основе таких критериев, как эмоциональный тон текстов, цель их создания и воспроизведения, составляющая их лексика и соблюдение этических норм. В работе проводится анализ постфольклорных текстов разных форматов (устных, письменных, визуальных, цифровых), классифицируются их виды по содержанию, эмоциональному тону и целям создания. Отдельное внимание уделяется инвективной лексике как одному из проявлений текстового сегмента какосферы, показывая ее влияние на социальное взаимодействие и эмоциональное состояние людей. Автор подчеркивает важность исследования негативных текстов для понимания современных коммуникативных практик и их воздействия на восприятие и поведение в обществе.

Ключевые слова: **текст, текстосфера, какосфера, инвективная лексика, сфера зла, позитивное и негативное содержание**

XXI век стал веком текстов и информации, поскольку объем информации, доступной человечеству, возрос экспоненциально. Поток информации вызывает рост недостоверных, ложных или манипулятивных данных. Парадоксально, но в век текстов наблюдается снижение способности человека к аналитическому чтению и критическому отбору текстов. Тогда как критический отбор и анализ необходимы, поскольку в текстах, окружающих современного человека, на основе общечеловеческих ценностей и нравственных добродетелей выявляются тексты позитивного и негативного содержания

Актуальность исследования определяется привлечением внимания к текстам негативного содержания, которые составляют какосферу и влияют на поведение людей, вызывая деструктивные явления в обществе. Исследование инвективной лексики как части какосферы помогает выявить механизмы её влияния на общение и социальные взаимодействия, что особенно важно в условиях роста агрессии и конфликтности в обществе.

Цель исследования – на основе введенных определений текстосферы и какосферы обосновать предположение, что их пересечение составляет тот сегмент, где сосредоточены тексты негативного содержания.

Задачи исследования: выявить сущности текстосферы и какосферы как семиотических пространств, объединяющих различные виды текстов в культурном, социальном и историческом контекстах. Определить пересечения этих пространств для выявления сегментов негативного содержания; разработать типологию постфольклорных текстов по форме и содержанию; определить роль инвективной лексики в постфольклорных текстах и её влияние на речевое взаимодействие и социальные нормы.

Объектом исследования явились постфольклорные тексты негативного содержания – единицы текстового сегмента какосферы. В процессе подготовки и проведения исследования автором собран массив постфольклорных текстов, также в работе использовались тексты из открытых источников, включающие инвективную лексику.

Научная новизна заключается в изучении *текстосферы постфольклора*, по аналогии с концептосферой, впервые в работе предлагается определение *какосферы* для пространства гуманитарных наук. Исследование текстов какосферы акцентирует внимание на активном словаре современности и способствует изучению особенностей обращения носителей языка к позитивным и негативным постфольклорным текстам в разных жизненных ситуациях.

Теоретическая значимость заключается в расширении существующих научных представлений о текстовых пространственных моделях в гуманитарных науках. Исследование вносит вклад в когнитивную лингвистику, поскольку изучение какосферы, аналогичной концептосфере, связано с изучением ментальных структур и концептов, отражающих восприятие и интерпретацию мира носителями языка; в теорию текста: акцент на текстах какосферы и их особенностях связан с анализом структуры, связности и функций текстов в коммуникации; в прагмалингвистике ввиду исследования использования языка в реальных ситуациях и влияния контекста на интерпретацию текстов.

Результаты исследований текстов какосферы могут быть использованы для составления специализированных словарей и справочников, включающих лексические и фразеологические единицы, связанные с концептом зла. Такие ресурсы могут быть полезны как для лингвистов, так и для переводчиков, писателей и исследователей в области культурологии.

Методами исследования явились критический анализ литературы, сравнительно-сопоставительный метод, метод интерпретации, сбор полевого материала, классификация текстов и анкетирование.

Мы живем в мире, заполненном текстами. Появление общности людей, говорящих на одном языке, положило начало созданию текстов, сохраняющих и передающих знания рода, сначала в устной форме, а с изобретением письма – в письменной. Накопление количества и усложнение содержания письменных текстов продолжалось вместе с развитием общественных формаций и техническим прогрессом. Долгое время тексты только сопровождали деятельность человека, которая давала средства для жизни, утверждения себя в обществе и продолжения рода. Постепенно создание и распространение текстов стали основной деятельностью отдельных людей и групповых объединений. Формирование государственности, развитие наук, становление системы обучения и просвещения привели к построению сложной иерархии видов и форм текстов, разработке требований к их внутренней структуре и наполнению, а также к появлению целого ряда профессий, которые так или иначе связаны с созданием, обработкой, распространением текстов и контролем их содержания.

Текст в классическом понимании – это сложная языковая структура, представляющая собой целостное и связное речевое произведение, в котором реализуются коммуникативные намерения говорящего. Текст обладает тематической и логической завершенностью, а также характеризуется наличием внутренней структуры, включающей определенные лексические, синтаксические и стилистические средства, которые способствуют созданию смысловой целостности и связности [1].

В конце XVIII – начале XIX века в связи с потребностью в подготовке изданий классических и средневековых текстов возникла текстология как отдельная филологическая дисциплина, задача которой состояла в восстановлении авторского текста, изучении его истории, особенностей рукописной и печатной традиции. К концу второго тысячелетия человек имел в своем распоряжении массивы текстов, структурированные в соответствии с отраслями наук и сферами общественно-государственной деятельности. Тексты составили неизмеримое пространство информации, и человек научился оперировать ей, даже не умея создавать тексты самостоятельно и не ознакомившись с культурным наследием, сформированным до него. Второе тысячелетие новой эры человечество закончило, имея сложившиеся противоборствующие системы (с многочисленными атрибутами, опять-таки обличенными в текстовую форму: нормами, законами, договорами, соглашениями и т. п.): талантливые творцы и интеллектуалы, создающие произведения, прославляющие гений человечества, с одной стороны, и талантливые люди, продающие свой талант ради личной выгоды или наживы – с другой; гении и бездарности, занимающие высокое положение в обществе и поэтому имеющие власть над талантливыми людьми; прогрессивные писатели и институт цензуры, тексты художественной литературы (преимущественно буквенные) и математические тексты (преимущественно символьные). Кроме того, рубеж тысячелетий ознаменовался пониманием того, что текст – это намного больше некоторой последовательности предложений или абзацев, связанных

общей темой, структурой и имеющей смысловую завершенность. Под текстом стали понимать семантическую систему элементов разной природы – графических, звуковых, вещественных, виртуальных, построенную по определенным правилам в координатах установленной модели миропонимания. Благодаря чему текст, поднявшись над естественно-языковыми знаковыми системами, своеобразно и бесконечно вольно воплощает смыслы индивидуального восприятия мира и поддается множественным интерпретациям. Ключевым понятием, характеризующим текст, является кодирование информации по выработанным правилам и ее декодирование.

На рубеже XX–XXI веков наметилась тенденция выделения *текстосферы* по аналогии с концептосферой. Д.С. Лихачев выдвинул идею, что концептосфера, наряду с физическими сферами (литосферой, гидросферой и атмосферой), представляет собой своеобразный *слой* или *оболочку* в культурном и когнитивном пространстве и включает в себя совокупность всех концептов определенной культуры, эпохи или общества [2]. Возможно изучение текстосфер, сопряженных с различными областями знания. Так, А.И. Волошин исследовал политическую текстосферу и пришел к выводу, что совокупность политических текстов лежит в основе генезиса политического компонента социального уровня психосоциальной действительности [3, с. 8].

Текстосферу мы определяем как совокупность текстов, существующих в определенном культурном, социальном и историческом контекстах. Это своеобразное текстовое пространство, объединяющее все виды письменных и устных произведений, которые формируют культурную память и оказывают влияние на развитие общества. Текстосфера охватывает не только сами тексты, но и процессы их создания, интерпретации, распространения и восприятия. Текстосфера состоит из литературных произведений, научных трудов, официальных документов, медийных текстов, фольклорных рассказов и других видов текстов, которые взаимодействуют друг с другом и создают культурно-информационное поле, воздействующее на сознание и мировоззрение людей.

Изучение текстосфер оказывается весьма продуктивным, поскольку текстосферы (например, юридическая, историческая, педагогическая и др.) на самом деле состоят из текстов разного характера, структуры и целевого назначения. Однако, как и изучение отдельных концептов, характерных для определенной культуры или эпохи и отраженных в языке, литературе, искусстве, разработка отдельных текстосфер представляется малоэффективной в научном отношении, поскольку к различным массивам текстов будут применяться схожие методы исследования. Подобное явление мы наблюдаем в настоящее время в изучении дискурса. Сегодня можно встретить исследования, посвященные религиозному, научному, политическому дискурсам, и этот список может продолжаться.

Постфольклор (термин введен С.Ю. Неклюдовым), или современный фольклор *(англ. modern folklore)* есть совокупность устных, текстовых и перформативных произведений (которые создаются и передаются через действия), отражающих коллективное творчество и бытование в условиях промышленного общества. Постфольклор включает традиционные и новые формы, адаптированные к актуальным социальным, культурным и технологическим изменениям, сохраняя при этом элементы народной мифологии и символики, характерные для устной и письменной передачи культурных смыслов. Многочисленные работы (С.Ю. Неклюдов, О.Ю. Христофорова, М.Л. Лурье) наглядно показывают, что постфольклорные тексты продолжают или трансформируют фольклорные традиции и существуют не только в виде рукописных или любых письменных материалов, но и в виде предметов материальной культуры и артефактов, несущих информацию [4]. А.С. Каргин исследует функции и значения фольклорных текстов и их трансформаций в современных коммуникативных практиках с точки зрения их прагматических аспектов: как они используются в повседневной жизни, для каких целей и как влияют на восприятие и поведение участников коммуникации [5].

Наше исследование построено на изучении постфольклорных текстов, которые мы определяем как систему ментальных, речевых и визуальных конструкций и стереотипов, устоявшихся в сознании общества образов, сюжетов и поведенческих практик [6]. Мы различаем следующие формы постфольклорных текстов: устная (звуковая), визуальная (экранная), аудиовизуальные формы периода аналоговых данных и письменная/графическая форма периода всеобщей компьютеризации, которые относятся к традиционным, а также цифровая форма периода всеобщей интернеторизации. Последняя цифровая форма (запись, сохранение и передача текста/звука/изображения (статичного/динамичного) в режиме реального времени на любые расстояния). Учитывая распространенность постфольклорных текстов и их способность передавать (кодировать и декодировать) информацию мы, выделяем следующие виды текстов: текстовый (в любом из указанных выше форматов); вещественный или тактильный (предметы, которые можно взять в руки, потрогать); созерцательный (динамический (танец, любое движение) или статический (рисунок, картина фото)).

Вещественный и созерцательный виды текстов существовали изначально вместе с текстовыми устными и письменными формами, они обусловлены физиологическими возможностями человека (осязание, зрение); впоследствии такие виды, как рисунок, картина, фото, требовали соответствующих материалов и приспособлений (устройств).

По содержанию мы различаем информативные постфольклорные тексты (мифы, легенды, афоризмы, пословицы, сказки на новый лад, демотиваторы); поучительные (предания, пословицы и антипословицы, афоризмы, колыбельные песни, мирилки, сказки на новый лад, приметы, переделки (любые)); развлекательные (с целью повеселиться: анекдоты, частушки, тосты, пародии, переделки (1), с целью напугать кого-то: страшилки (2), с целью обидеть или унизить кого-либо – дразнилки, обзывалки, слухи, сплетни, надписи и рисунки (на стене, в подъезде, в лифте (3)).

Пристальное внимание к содержанию постфольклорных текстов и цели – для чего тексты создаются и воспроизводятся – приводит к пониманию, что возможно разделение постфольклорных текстов на позитивные и негативные, и все постфольклорные тексты негативного содержания входят в сферу зла, или какосферу (др.-греч. κακός – дурной, плохой). Обратившись к этимологии термина, мы обнаруживаем, что закрепленное в русском языке понятие (от детского *кака* и далее до просторечного обозначения процесса испражнения) является первым среди его словарных значений и наиболее общим, но в древнегреческом языке κακός имеет еще ряд значений (а именно – *негодный, нерадивый; злой порочный, преступный; гибельный, губительный, роковой; мучительный убийственный),* которые показывают, что *в* древнегреческой культуре слово κακός охватывало широкий спектр негативных характеристик и применялось для описания как морального, так и физического зла (Древнегреческо-русский словарь. Сост. И.Х. Дворецкий. Москва: ГИС, 1958; Т. 1: 861). Выражение *кака* в русском языке, соответствующее детскому уровню восприятия *плохого*, связано с базовыми инстинктивными реакциями на негативные явления, в то время как греческое κακός включает более сложные моральные и философские коннотации, описывающие зло как многослойное понятие.

В научных и философских дисциплинах термин *какосфера* имеет разные интерпретации, но чаще всего используется для обозначения пространства или сферы, где доминируют негативные, деструктивные силы или явления. Какосфера является предметом исследования какологии – науки, изучающей искажения любых сбалансированных связей, как природных, так и социальных.

В природной среде какосфера – гипотетический слой биосферы Земли, который составляют загрязнения и разрушительное вмешательство в окружающую среду, вызванные деятельностью человека. Г.А. Заварзин указывал, что какосфера существует и «в умах»: человечество, разрушив природную среду и подменив ее какосферой, изменило и себя [7], какосфера вызывает дисгармонию отношений человека и природы, проявления негативизма в обществе.

В философии зло рассматривается как **отсутствие добра, когда** утверждается, что зло не существует как самостоятельная сущность, а является лишь отсутствием или недостатком добра **(**Августин Аврелий); в контексте метафизики зло рассматривается как часть общего устройства мира (Лейбниц); в этике моральное зло есть действия или намерения, которые сознательно нарушают моральные нормы (Кант).

В религиозных учениях *какосфера* является противоположностью мира порядка и противостоит ему. По словам В.Н. Лосского, человек ответственен за мир именно потому, что он есть то слово, которым мир может высказываться, и «только от нас зависит – богохульствует он или молится» [8, с. 242]. В эзотерическом контексте какосфера связана с представлением о негативной, зловещей части окружающего мира [9]. В психологии проявление зла связывают с низкой эмпатией, неспособностью распознавать эмоциональные состояния человека и адекватно на них реагировать [10, с. 33].

Современное общество сталкивается с проявлениями какосферы в виде социальных проблем, таких как коррупция, преступность, агрессия, потребительское отношение к окружающей среде. Эти явления мы рассматриваем как проявления *сферы зла* в лингвокультурном контексте. В нашем исследовании *какосфера* есть семиотическое пространство, насыщенное негативными текстами и образами, создающими барьеры для эффективного обмена информацией и достижения взаимопонимания между людьми, что приводит к конфликтам и искаженному восприятию действительности.

Таким образом, текстосфера – это все тексты буквенные, символьные, аудио-, видеотексты, какосфера – это все плохое в материальном и духовном плане. Пересечение какосферы и текстосферы составляет тот сегмент, где сосредоточены тексты негативного содержания.

Определение того, какой текст несет в себе позитив, а какой – негатив, подчиняется общечеловеческому пониманию добра и зла – основывается на представлениях, которые существуют во всех культурах и религиях, несмотря на их различия. Это представления о нравственных категориях, которые регулируют поведение людей и устанавливают нормы в обществе. Добро обычно связывается с милосердием, справедливостью, честностью, стремлением к счастью, состраданием, тогда как зло ассоциируется с жестокостью, несправедливостью, обманом и эгоизмом.

Рассмотрим постфольклорные тексты позитивного и негативного содержания, собранные в процессе поисковой работы, которые мы проанализировали с использованием таких критериев, как эмоциональный тон, цель создания и воспроизведения, лексика, соблюдение этических норм.

Характеризуя эмоциональный тон позитивных текстов, мы отмечаем, что они вызывают радость, смех, вдохновение, надежду или ощущение общности, имеют дружелюбный, поддерживающий и ободряющий характер: *Нигде и никогда, ни в одном городе мира, ты уж мне поверь, это правда, звезды не светят так ярко и пленительно, как в городе детства (фразы из фильмов).* Негатив-

ные тексты, напротив, вызывают тревогу, страх (…ночью в окно постучала черная рука…(страшилки)), обиду *(выбражала*, хвост поджала, закурила и пошла (дразнилка))*, раздражение, гнев или разочарование *(Любовь живет три года; Мы разучились делать большие хорошие глупости. Мы перестали лазить в окна к любимым женщинам (фразы из фильмов))*, содержат угрозы *(Как дам по башке, улетишь на горшке! (дворовой фольклор))*, критику, сарказм или иронию (*Разводы совершаются на небесах (афоризмы*)).

Цель создания и воспроизведения позитивных текстов заключается в оказании поддержки, выражении поощрения, усилении дружеских связей, создании хорошего настроения, развлечении *(Сколько волка не корми, а своя рубашка ближе к телу (пословица-переделка))*. Негативные тесты создаются и воспроизводятся с целью критики, выражения неудовольствия, создания конфликта, *(Чья б корова мычала, твоя б – молчала! С утра нализался! / Дуры клок (устойчивые разговорные клише))*, демонстрации несогласия или указания на негативные стороны жизни или поведения *(Тюфяк тюфяком и ходил в одном сапоге, в одном валенке (из семейного предания), Самодельную гранату/ В твой швырнула огород…/ Это вот тебе расплата /За раздувшийся живот! (частушка))*.

В позитивных текстах используется доброжелательная и благоприятная или нейтральная лексика, в них отсутствуют резкие и оскорбительные выражения, инвективная лексика. В целом позитивные тексты соответствуют культурным ожиданиям и нормам, направленным на поддержание гармонии, социальной стабильности.

В негативных текстах содержится грубая, резкая, критическая или язвительная лексика, присутствуют резкие и оскорбительные выражения, инвективная лексика (автор сознательно не включает в статью примеры со инвективной лексикой), негативные тексты нарушают культурные нормы или высмеивают их, бросают вызов окружающим и обществу в целом. Отметим особую манеру поведения людей продуцирующих негативные тексты: тексты негативного содержания высказываются уверенным тоном, не допускающим возражений, с аргументацией, апеллирующей к явлениям, достойным уважения (*Закуришь, затянешь, как родителей помянешь* – как оправдание курения) Негативные тексты часто используются для критики существующего порядка, обличения лицемерия или указания на недостатки общества.

Позитивные тексты соответствуют по содержанию этическим нормам (таким как доброта, честность, взаимопомощь *(раньше был обычай ходить в помоща*(семейные предания))*, справедливость *(Бог шельму метит (поговорка))*, передают в мягкой назидательной форме уроки и наставления (Ешь побольше витамин* – будешь толстый как пингвин (детский фольклор)). Негативные тексты, в свою очередь, обсуждают и красочно описывают антисоциальные, аморальные действия или призывают к ним (*Что делать, что делать – снимать штаны и бегать! (клише), Ты его тихонечко топориком тюкни (из семейных преданий)*), одобряют действия, заведомо имеющие отрицательные последствия, призывают к нарушению этических норм *(Дерни колечко, ей дядя сказал – долго над полем бантик летал (садистские стишки))*.

Грубым нарушением этических норм является использование в текстах *инвективной лексики (лат. invectio – нападки)*, которую мы рассматриваем как отклонение от языковой нормы, широко распространенное в постфольклоре. Случаи использования инвективой лексики являются деструктивными элементами речевого взаимодействия, а сама *инвективная лексика* в лингвокультурном контексте считается одним из самых мощных проявлений текстового сегмента *какосферы*. Осознание существования какосферы и инвективной лексики как её части в лингвокультурном контексте важно для понимания способности сакральных словестных формул вызывать эмоциональные и энергетические реакции у людей. В настоящее время инвективная лексика стала частью нашего повседневного общения, использование инвективной лексики связано с высоким уровнем стресса и накоплением неразрешенных проблем [11, с. 174]. Использование инвективной лексики оправдывается ее способностью снимать напряжение и выводить человека из стрессовой ситуации и не всегда подвергается анализу и контролю в социальном и научном планах.

Проведённое исследование посвящено изучению текстосферы и какосферы, пересечение которых образует сегмент, наполненный текстами негативного содержания. Деление текстов на позитивные и негативные происходит под влиянием культуры и норм языка. Социальные процессы, тенденции моды в языке, поп-культура, социальные сети и другие формы массовой коммуникации влияют на восприятие того, что считается приемлемым в языке.

Постфольклорные тексты негативного содержания воспроизводят и закрепляют образы и идеи, связанные с негативными характеристиками. Культурное пространство наполняется текстами, которые не просто фиксируют негативные стороны жизни или поведения, но активно конструируют миры, пронизанные злом. Воспроизводя подобные тексты с целью развлечения, люди подсознательно формируют собственное восприятие моральных норм, создавая устойчивые образы *зла* как части культурного опыта. Использование инвективной лексики, составляющей текстовый сегмент какосферы, усиливает агрессивность и враждебность между участниками речевого взаимодействия.

Изучение постфольклорных текстов, созданных для развлечения с целью напугать, обидеть или унизить кого-либо, выходит за рамки только лингвистических исследований, но должно привлечь внимание социологов, политологов и педагогов.

Библиографический список

1. Кубрякова Е.С. О тексте и критериях определения его. *Текст. Структура и семантика*. Москва, 2001; Т. 1: 72–81.
2. Лихачев Д.С. Концептосфера русского. *Известия РАН.* Серия литературы и языка. 1993; Т. 52, № 1: 3–9.
3. Волошин А.И. Политическая текстосфера и генезис политики. *Вестник Московского государственного областного университета*. 2015; № 3: 1–10.
4. *Фольклор и постфольклор*. Available at: http://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/index.htm
5. Каргин А.С. *Прагматика фольклора*. Москва: ГРЦРФ, 2008.
6. Ильина Л.Е. Семантические коды постфольклорных текстов. *Мир науки, культуры, образования.* 2023; № 2 (99): 447–449.
7. Заварзин Г. А. *Какосфера*. Москва: Ruthenica, 2011.
8. Лосский В.Н. Очерк мистического Богословия Восточной Церкви. *Догматическое Богословие*. Сергиев Пасад: Издательство Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2012: 242.
9. Коломыц Д.М., Коломыц О.Г. Паранаучные концепции в России (эзотерические концепции и «новый век»). *Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств*. 2015: 12–16.
10. Орлов М.О., Торяник Ю.А. Архетип зла в постсекулярном обществе: социокультурные основания. *Общество: философия, история, культура*. 2021; № 8: 32–36.
11. Ильина Л.Е. Деструктивные элементы постфольклора: лингвокультурный контекст. *Вестник Костромского государственного университета*. 2023; Т. 29, № 4: 141–149.

References

1. Kubryakova E.S. O tekste i kriteriyah opredeleniya ego. *Tekst. Struktura i semantika*. Moskva, 2001; T. 1: 72-81.
2. Lihachev D.S. Konceptosfera russkogo. *Izvestiya RAN*. Seriya literatury i yazyka. 1993; T. 52, № 1: 3-9.
3. Voloshin A.I. Politicheskaya tekstosfera i genezis politiki. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*. 2015; № 3: 1-10.
4. *Fol'klor i postfol'klor*. Available at: http://www.ruthenia.ru/folklore/folklorelaboratory/index.htm
5. Kargin A.S. *Pragmatika fol'klora*. Moskva: GRCRF, 2008.
6. Il'ina L.E. Semanticheskie kody postfol'klornyh tekstov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya.* 2023; № 2 (99): 447-449.
7. Zavarzin G. A. *Kakosfera*. Moskva: Ruthenica, 2011.
8. Losskij V.N. Ocherk misticheskogo Bogosloviya Vostochnoj Cerkvi. *Dogmaticheskoe Bogoslovie*. Sergiev Pasad: Izdatel'stvo Svyato-Troickoj Sergievoj Lavry, 2012: 242.
9. Kolomyc D.M., Kolomyc O.G. Paranauchnye koncepcii v Rossii (`ezotericheskie koncepcii i «novyj vek»). *Vestnik Kazanskogo gosudarstvennogo universiteta kul'tury i iskusstv*. 2015: 12-16.
10. Orlov M.O., Toryanik Yu.A. Arhetip zla v postsekulyarnom obschestve: sociokul'turnye osnovaniya. *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura*. 2021; № 8: 32-36.
11. Il'ina L.E. Destruktivnye `elementy postfol'klora: lingvokul'turnyj kontekst. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; T. 29, № 4: 141-149.

Статья поступила в редакцию 28.08.24

УДК 882 (075.8) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-375-382

***Kirillova E.O.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Far Eastern Federal University; senior research associate, Institute of History, Archaeology and Ethnography of Peoples of the Far East FEB RAS (Vladivostok, Russia), E-mail: sevia@rambler.ru*

TRADITIONAL AXIOLOGY OF THE CULTURE OF THE PEOPLES OF THE FAR EAST (USING THE EXAMPLE OF THE WORK OF EMIGRANT WRITER N.A. BAYKOV). The article continues the topic of studying the dynamics of ethnicity, cultural and historical traditions and spiritual and value guidelines of the population of the Russian Far East and the countries of the Asia-Pacific region in the late XIX – first half of the XX century. The material for the analysis of the spiritual and value potential of the literature of the Russian Far Eastern Abroad in the context of interethnic relations and intercultural interactions was the works of the emigrant writer

N.A. Baykov (1872–1958). He lived and professionally developed in Northeast China (Manchuria). The writer's texts study oriental images, multi-component and diverse. This is due to the fact that the various connections of these images are thematically, plot and motivatively based on Far Eastern (Asian and foreign) mythologies and cultures. For the first time, this oriental concept is realized by considering in the author's picture of the world examples of likening zoomorphic images to humans. A literary attempt was made to comprehend the approach of the Russian prose writer to the artistic representation of animal images from the point of view of the motive of animalism, zoolatry and humanization.

Key words: **N.A. Baykov, literature of Russian Far Eastern emigration, image of tiger, motive of zoolatry**

Е.О. Кириллова, *канд. филол. наук, доц., Дальневосточный федеральный университет, ст. науч. сотр. Института истории, археологии и этнографии народов Дальнего Востока Дальневосточного отделения Российской академии наук, г. Владивосток, E-mail: sevia@rambler.ru*

ТРАДИЦИОННАЯ АКСИОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЯ-ЭМИГРАНТА Н.А. БАЙКОВА)

Статья продолжает тему исследования динамики этничности, культурно-исторических традиций и духовно-ценностных ориентиров населения Дальнего Востока России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона в конце XIX – первой половине XX века. Материалом для анализа духовно-ценностного потенциала **литературы русского дальневосточного зарубежья** в контексте межэтнических отношений и межкультурных взаимодействий послужили художественные произведения писателя-эмигранта Н.А. Байкова (1872–1958), жившего и профессионально сложившегося в Северо-Восточном Китае (Маньчжурии). В текстах писателя изучаются ориентальные образы, многосоставные и разноплановые, поскольку их различные связи тематически, сюжетно, мотивно основаны на дальневосточных (азиатских и инородческих) мифологиях и культурах. Впервые эта ориентальная концепция реализуется посредством рассмотрения в авторской картине мира примеров уподобления зооморфных образов человеку. Предпринята литературоведческая попытка осмыслить подход русского прозаика Н.А. Байкова к художественной репрезентации животных образов с точки зрения мотива анимализма, зоолатрии, очеловечивания.

Ключевые слова: **литература русской дальневосточной эмиграции, Н.А. Байков, «Великий Ван», образ тигра, мотив зоолатрии**

Актуальность обращения к теме продиктована важностью осмысления духовных ценностей в современном цивилизованном мире. Особый смысл и значение для русской культуры этот призыв обретает в соответствии с Указом Президента Российской Федерации «Об утверждении основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» (от 09.11.2022).

Актуальность исследования обусловлена необходимостью воссоздания полной и объективной картины историко-литературного процесса первой половины XX века. Как известно, русская литература после 1917 года искусственно разделилась на два самостоятельных потока, которые, несмотря на общественно-политические события, были связаны тесным генетическим единством. Один из потоков развивался в метрополии, в рамках советской действительности, другой – в эмиграции, в условиях иноязычного окружения. Восточная ветвь русской эмиграции приобрела свои уникальные черты и особенности, но, к сожалению, остаётся изученной недостаточно. При этом на сегодняшний день констатируется растущий интерес к осмыслению значимости творчества авторов русского зарубежья Дальнего Востока. Произведения харбинской лирики и прозы, написанные на протяжении 1900–1940-х годов, являются составной частью русской литературы. Созданные творческими представителями проживавшей на русском материке диаспоры они демонстрируют особенности фронтирной культуры, постулаты религиозно-философской аксиологии в преломлении китайской и русской этноментальностей, восприятие и переработку мифопоэтических установок, их синкретизм, а также многое другое.

В последние десятилетия разрабатывается ориентальная тема в творчестве поэтов и прозаиков восточной ветви, как российскими, так и иностранными (в основном китайскими) специалистами. Добавим, что в современных гуманитарных науках, в том числе в литературоведении, активизировались перспективные исследования имагологического характера, Имагология – научная дисциплина междисциплинарного характера о законах создания, функционирования и интерпретации образов «других», «чужих» наций, стран, культур, сознаний, инородных для воспринимающего субъекта. В одном из направлений сравнительного литературоведения (компаративистике) особое внимание уделяется способам анализа образа «чужого» в произведениях художественной литературы. Е.В. Папилова, автор статьи «Имагология как гуманитарная дисциплина», отмечает: «Образ "чужого" изучается в имагологии как стереотип национального сознания, т. е. как устойчивое, эмоционально насыщенное, обобщённо-образное представление о "чужом", сформировавшееся в конкретной социально-исторической среде. Из этого следует, что имагология не только раскрывает образ "чужого", но также, в связи с процессами рецепции и оценки, характеризует и сам воспринимающий субъект, т.е. отражает национальное самосознание и собственную систему ценностей» [1, с. 31].

Имагология анализирует данные, полученные из различных источников, тем самым стремится к их обобщению и выявлению внутри национального сознания общих представлений о внешних объектах. На наш взгляд, произведения писателя-эмигранта Николая Аполлоновича Байкова (1872–1958), привлечённые для размышлений над заявленной темой, служат показательным иллюстративным материалом для изучения инокультуры и межкультурных взаимодействий в литературе. «В отличие от исторической имагологии, материал которой отличается высокой степенью достоверности, художественная имагология обладает достоверностью иного рода: литература при всей её условности способна полнокровно, живо воссоздать атмосферу человеческих отношений, менталитет, характеры, речь, стереотипы обыденного сознания, сформированные в той или иной национальной или социальной среде. Вместе с тем художественная имагология требует междисциплинарного подхода, т. е. привлечения данных истории, культурологии, этнопсихологии, данных о национальном характере, образе жизни, поведении, обычаях, религии и т. п.» [1, с. 32].

Объектом исследования в данной статье стали анализируемые художественные произведения Н.А. Байкова. В качестве материала послужили роман писателя «Великий Ван» (1936), таёжная быль «Тигрица» (1940), а также рассказы из сборников «В горах и лесах Маньчжурии» (1915) и «Сказочная быль» (1940). Изучение художественной концепции Ориента, положенной в основу творчества русского писателя, заявлено широкой целью исследования. В качестве соответствующих конкретных задач для достижения поставленной цели в работе выделены следующие. 1. Обозначить значение роли Н.А. Байкова и его художественных произведений для азиатской культуры, акцентировать внимание на степени восприятия произведений писателя в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Китай, Корея, Япония). 2. Обратиться к анализу образа Горного Духа, так именуется тигр – священный Ван, один из главных героев в многочисленных повествованиях русского писателя-натуралиста и этнографа. 3. Исследовать у автора приём очеловечивания зверя и рассмотреть мотив наследственной памяти у животного. 4. Привлечь для сопоставления примеры из текстов других дальневосточных писателей (В.К. Арсеньева). 5. Обозначить наличие мотивов очеловечивания и зоолатрии как характерные черты ориентальной культуры.

Работа представляет собой историко-литературное исследование с элементами междисциплинарного подхода. Она опирается на такие научные методы и подходы, как биографический, сравнительно-исторический, типологический. Теоретико-методологической базой стали труды по истории культуры и литературы Дальнего Востока России, в том числе фундаментальные работы всемирно известного путешественника, географа, этнографа, писателя, исследователя, военного востоковеда В.К. Арсеньева [2–5]. Учитывались исследования современных этнографов и антропологов: С.В. Березницкого [6], А.Ф. Старцева [7]. Важную роль при анализе сыграла мемуарная литература, различного рода воспоминания и составленные в XX веке библиографии: работы В.Н. Жернакова [8], Г.В. Мелихова [9], Е.П. Таскиной [10], Н.И. Дмитровского-Байкова [11; 12; 13]. Использовались также исследования учёных, внесших значительный вклад в изучение культурно-исторического контекста литературы русского дальневосточного зарубежья, в их числе значатся и те, которые были посвящены писателю-натуралисту Н.А. Байкову. Это работы Е.А. Неживой [14], Н.Н. Плостиной [15; 16; 17], С. Крюкова [18], Е.В. Меряшкиной [19], Е. Ким [20; 21; 22] и др. При изучении разных аспектов ориенталистики возникла также необходимость обращения к трудам, посвящённым культуре Китая, в том числе древним памятникам литературы, мифологии и демонологии древнего Китая: Де Гроота [23], Н.Т. Федоренко [24], Г.А. Ткаченко [25].

Предпринятое исследование отличается высокой практической значимостью. Система выводов, думается, может служить образцовой в последующих работах, посвящённых художественной этнографии, поскольку установленные типологические черты художественной стратегии писателя Н.А. Байкова могут быть применимы и к другим персоналиям.

Научная новизна видится в закономерном продолжении предпринятых ранее исследований, которые связаны с релевантностью проблемы изучения реализации ориентальных тем, мотивов и образов в творчестве писателей русского зарубежья Дальнего Востока. Уже в XXI веке благодаря доступности неизвестных ранее художественных текстов писателя Н.А. Байкова стало возможным глубокое изучение его творчества. Так, начиная с 2000-х годов, на научной базе кафедры русского языка и литературы Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета

(ранее – до структурной реорганизации и переименований – кафедры истории русской литературы XX века и теории литературы Института русского языка и литературы Дальневосточного государственного университета) были защищены кандидатские диссертации по разным аспектам творчества дальневосточного писателя. Е.А. Неживой [14] была защищена диссертация под руководством кандидата филологических наук, доцента Л.М. Свиридовой; Н.Н. Плостиной [15] – под руководством доктора филологических наук, профессора С.Ф. Крившенко.

Однако со временем в свободном доступе появляются ранее хранившиеся в архивах или непереизданные произведения Н.А. Байкова, что, в свою очередь, стимулирует очередной исследовательский интерес и неизбежно дополняет, корректирует предыдущие концепции по изучению творчества этого крупнейшего прозаика русской эмиграции на Дальнем Востоке. На сегодняшний день обращение к жизни и книгам Н.А. Байкова выражается не только в создании различных культурно-исторических проектов по сохранению памяти о восточной эмиграции, но и в написании по особенностям творчества самобытного дальневосточного автора выпускных квалификационных работ студентов-филологов (как бакалавров, так и магистрантов), а также защите диссертаций аспирантов. Подобные работы защищаются по кафедре русского языка и литературы и кафедре русского языка как иностранного; под руководством кандидата филологических наук, доцента Н.С. Милянчук, кандидата филологических наук, доцента Е.О. Кирилловой, кандидата филологических наук, доцента И.А. Фадеевой. Обе кафедры входят в состав Восточного института – Школы региональных и международных исследований Дальневосточного федерального университета.

Отметим, что ранее в авторской монографии и статьях нами уже предпринималось обращение к теме реализации зооморфных и фитоморфных образов у дальневосточного прозаика Н.А. Байкова [26; 27; 28], однако эти работы не имели завершающего характера. Неоднократно доказывалось, что художественная концепция писателя-натуралиста базировалась на ориентальных взглядах [29–35].

Продолжая широко заявленную тему изучения Ориента в творчестве писателя, необходимо подчеркнуть, что в первой половине XX века Н.А. Байков имел статус одного из самых популярных русских писателей-эмигрантов не только в Маньчжурии, но и во всей Юго-Восточной Азии. В 1944 году он вступил в число действительных членов Клуба естествознания и географии Христианского союза молодых людей (ХСМЛ) в Харбине. Отмечают, что «в секции молодых археологов, натуралистов и этнографов при Бюро по делам российских эмигрантов (БРЭМ) в Харбине маньчжурский писатель состоял почётным старшим другом» [20, с. 50]. В Харбине также был учреждён Литературный кружок имени Н.А. Байкова.

Особенно полюбили творчество Н.А. Байкова в Стране восходящего солнца. Сохранилась переписка писателя с японскими школьниками [20, с. 50]. Известно, что в начале 1940 года в Харбине, где проживал Николай Аполлонович, его посетил японский художник Н. Томизава. 13 апреля 1940 года состоялась знаковая в жизни писателя встреча с популярным писателем и издателем Каном Кикути (1888–1948), который помог с изданием книг Н.А. Байкова в Японии. В мае 1940 года журналисты из «Manchuria Daily News», газеты, выходящей на английском языке, взяли интервью у Н.А. Байкова, в результате чего была опубликована серия из трёх статей, описывающих его жизнь и творчество. В это же время один из культовых деятелей японской Маньчжурии Шун Хасегава (1884–1963) перевёл роман «Великий Ван» на японский язык и напечатал его в мукденской «Мансю нитинити симбун» («Ежедневной газете Маньчжурии»). Подобную публикацию книги писателя «В дебрях Маньчжурии» также осуществил Хасегава [12, с. 257].

Глава харбинского бюро газеты «Мансю нитинити симбун» Иокибэ говорил по поводу японского издания «Великого Вана», что его «газета считает чрезвычайно важным вопрос о сближении ниппоно-маньчжурской культуры с русской, эмигрантской… Сближение культур лучше всего может быть сделано путём знакомства с литературой» [36]. В воспоминаниях о деде внук Николая Аполлоновича, его тёзка Николай Иванович Дмитровский-Байков уточняет, что 14 мая 1940 года Н.А. Байков с дочерью Наталией Николаевной (матерью Николая Ивановича) присутствовал в Синьцзине на встрече с японскими писателями, устроенной Литературно-художественным обществом. «Целью встречи было опять-таки сближение русской и японско-маньчжурской литератур. Это сближение было частью японского плана включить русское население в маньчжурскую культуру, содержащую русские, китайские, маньчжурские, корейские и японские элементы. Н.А. Байков, однако, был далёк от таких политических устремлений» [12, с. 257].

Япония, оккупировавшая в 1930-е гг. территорию Северо-Восточного Китая, делала ставку на Н.А. Байкова – бывшего белого офицера и монархиста. Так, известно, что во время Второй мировой войны японские правящие круги стремились использовать популярность литератора. «Япония со своей стороны всячески поддерживает Байкова как писателя Великой Восточной Азии. В это время она занята продвижением идеи “паназиатизма” (в противовес “европеизму”)», – отмечает биограф писателя Е. Ким [20, с. 41]. 12 мая 1942 года Литературно-художественное общество в Харбине отметило 40-летие литературой деятельности Н.А. Байкова. Юбилейное торжество эмигрантского писателя и маньчжурского краеведа было устроено также при содействии Ниппонской военной миссии, Главного бюро эмигрантов и всей местной прессы. Сообщение, разосланное членам Литературно-художественного общества, гласило: «После особого заседания в программе вечера приняли участие крупнейшие литературные, художественные и музыкальные силы. Юбилей Н.А. Байкова в современных условиях представляется явлением большой культурой важности и поэтому носит всеманьчжурский характер: к нему привлекаются все круги ниппонской, маньчжурской и эмигрантской общественности, зарубежные научные организации и культурная молодёжь» [20, с. 50]. В одном из залов собрания была устроена художественная выставка писателя: его акварелей, эскизов, рисунков природы и животного мира Маньчжурии. Примечательно, что почти все рисунки на обложках и иллюстрации к своим произведениям Байков делал сам.

Н.А. Байков был «одним из шести писателей, представлявших литературу Маньчжоу Го на состоявшемся в ноябре 1942 года в Токио съезде писателей “Великой Восточной Азии”, созванном, чтобы продемонстрировать поддержку писателями “священной войны”. Сам Н.А. Байков, чьё творчество лишь в начале 1990-х годов по праву стало возвращаться в Россию, и в первую очередь, конечно, в русскую дальневосточную литературу, высоко ценил народ и культуру Японии, но не японскую военщину», – отмечал один из первых биографов писателя Ким Рехо [37, с. 57–58]. Внук Николай Дмитровский-Байков пишет, что, когда тот со своей семьёй поехал в Токио в ноябре 1942 года на съезд, то «рассматривал своё присутствие на съезде в качестве обозревателя, а не участника. Хотя приглашение на съезд было для него честью, признанием его литературной деятельности. Кроме присутствия на съезде писателей, Байковы участвовали в поездках по Японии, ходили на выставки, в музеи, на театральные представления; повсюду их встречали с почестями. Всё это было устроено по почину К. Кикути. Николай Аполлонович остался доволен приёмом, оказанным ему коллегами по перу и японскими читателями» [12, с. 257]. Однако было и ещё одно японское знакомство в лице некоего Сигенобу Кагава, председателя Общества литературы и искусства в Харбине, а на самом деле – агента японской военной миссии, который постоянно старался изолировать Н.А. Байкова от его японских поклонников и друзей, расстраивал творческие встречи и перехватывал подарки, предназначенные для писателя [12, с. 257].

Собирая библиографию русского дальневосточного писателя, отметим, что в крупнейших издательствах Японии в разные годы и в различных переводах вышли, а также многократно были переизданы следующие книги Николая Аполлоновича: «Великий Ван» (Токио: Изд-во «Бунгэй сюндзюся», 1941), «Шу-Хай Северной Маньчжурии» (Осака: Изд-во «Осакая сётэн», 1942), «Тайга шумит» (Токио: Изд-во «Бунгэй сюндзюся», 1942), «Наши друзья» (Токио: Изд-во «Бунгэй сюндзюся», 1943), «Тигрица» (Мукден (Шэньян): «Мансю нитинити симбун», 1943), «Дневник маньчжурского охотника» (Мукден (Шэньян): «Мансю нитинити симбун», 1944). Продолжали печатать книги писателя в Японии и после 1945 года, когда в самой Маньчжурии уже перестали.

С приходом в 1945 году в Маньчжурию Советской армии Николай Аполлонович вынужден был вновь думать об эмиграции. После допросов в СМЕРШе книги краеведа и учёного были изъяты из всех библиотек и сожжены, а сам он чудом избежал ареста и депортации. В 1950 году в Японии выходят послевоенные издания «Великого Вана» и «Тигрицы» (Токио: Изд-во «Маньюся», 1950). В послесловии каждого из них сообщалось, что Н.А. Байков умер от сыпного тифа. И дата смерти – 15 марта 1946 года. Шесть лет спустя, в 1956 году, в токийской газете «Иомура» появилась заметка: «В Гонконге на углу центральной улицы Натан находится отель “Шамлок”, предназначенный Комитетом ООН по оказанию помощи беженцам специально для русских белоэмигрантов, ожидающих выезда из страны» [20, с. 51]. «Здесь, на третьем этаже, в маленькой комнате из шести татами уже шесть месяцев живёт Байков, с ним жена и дочь», – писал корреспондент Нисимура [20, с. 51]. Оказалось, что после долгих проволочек и отчаянных попыток вырваться, перед Рождеством 1955 года благодаря содействию Международного союза церквей Байковы получили, наконец, разрешение выехать в Парагвай. «Пришло время, – с горечью отмечал Байков, – расстаться с милым Харбином, Маньчжурией, ставшей нашей второй родиной, где я провёл полвека своей жизни» [38, с. 134–135]. Но на переезд просто не было денег. В ожидании перемен к лучшему они около девяти месяцев ютились в этой гонконгской гостинице.

Новость о том, что Н.А. Байков жив, быстро разлетелась по Японии. В адрес Нисимура пришло много восторженных писем для любимого писателя – Байкова-сан. Последовали приглашения посетить Японию, но они были отклонены из-за состояния здоровья писателя. Нисимура передал Н.А. Байкову не только письма, но и гонорар. Неожиданный подарок судьбы позволил семье Байкова выехать из страны. В декабре 1956 года в возрасте 83-х лет с чрезвычайными трудностями Байковым удалось переехать, но не в Парагвай, а в Австралию. Сделать это они смогли, по сути, на подарок судьбы – гонорар в 20 тысяч иен, полученный любимым японцами писателем «Байковым-сан» за переиздание «Великого Вана» и «Тигрицы». Прожив в Австралии всего полтора года, 6 марта 1958 года дальневосточный писатель-натуралист скончался от атеросклероза. Был похоронен на кладбище Брисбена. Последним его произведением стала книга «Прощай, Шухай!».

Повесть «Великий Ван», самое известное произведение дальневосточного писателя, была переведена на многие языки, как европейские, так и Восточной Азии. В 1936 году в Лондоне вышел перевод книги «В дебрях Маньчжурии» под названием «Big Game Hunting in Manchuria», в 1938 году – французский перевод «Mes chasses dans la taiga de Mandchourie», в том же году был издан перевод «Великого Вана» – «La Grand Van». Книги Н.А. Байкова удостоились внимания итальянского короля Виктора Эммануила и югославского короля Петра II

[12, с. 257]. На китайском языке «Великий Ван» был опубликован в 1942 году (в переводе с японского), двумя годами раньше, в 1940-м, газета «Мансю нитинити симбун» («Ежедневная маньчжурская газета»), выходящая в Порт-Артуре на японском языке, из номера в номер печатала произведение. В 1941 году в Японии отдельной книгой «Великий Ван» был напечатан в количестве 100 тысяч экземпляров и, к удивлению издателей, повесть разошлась очень быстро. После окончания войны книга претерпела несколько изданий. В 1952 году она вышла сразу в трёх крупнейших издательствах Японии, причём в трёх различных переводах [39, с. 41–43]. Последнее было осуществлено в 1989 году. В Корее повесть впервые появилась в 1993 году в издательстве Кэмонса (Сеул) [20, с. 43].

В Японии, уже после действительной смерти автора, увидели свет следующие дополнительные тиражи его книг: «Тигрица» (Токио: Изд-во «Коцубодэн сёбо», 1959; Токио: Изд-во «Тюокоронся», 1990), «Повесть о Шу-Хае» (Токио: Изд-во «Коцубодэн сёбо», 1960; Токио: Изд-во «Бантё сёбо», 1972), «Наши друзья» (Токио: Изд-во «Иванами сётэн», 1972), «Жизнь в Шу-Хае» (Токио: Изд-во «Тюокоронся», 1990), «Маньчжурская тайга Байкова» (Токио: Изд-во «Сюэйся», 1995). По замечанию старожила Харбина Г. Мелихова, некоторые произведения Н.А. Байкова вообще были изданы только на японском языке, например, сборник рассказов «Дикие звери люди» (или «Люди и звери») – «Хаха нару Карина – ядзю то хито» (Токио, 1959), или «Рассказы девственного леса» – «Мицурин моногарати» (Токио, 1960). «А многие до сих пор остаются в рукописи», – писал Г. Мелихов [9, с. 13]. Констатацией этого утверждения может служить тот факт, что перед своим отъездом в Австралию Николай Аполлонович, действительно, передал рукописи неизданных книг японскому издательству [12, с. 258]. Сделано было это, вероятно, через посещавшего в Гонконге семью Байковых японского журналиста Нисимуру. Японские издания книг прозаика продолжают печатать, по соглашению с наследниками, и в настоящее время [12, с. 257; 13]. Переиздаются произведения писателя и в Корее.

Среди первых зарубежных (в основном японских) библиографов Николая Аполлоновича и исследователей его творчества можно назвать известного прозаика, драматурга и сценариста, его близкого знакомого Кикути Кана [40], в 1923 году основавшего на родине литературный журнал «Бунгэй Сюндзю», задачей которого было противостоять пролетарским течениям в искусстве. О русском авторе писали Хадзимэ Наката [41], Токио Сайками [42], Сэцу Канэмицу [38], Уэваки Сусуму [43], Ким Рехо [37, с. 57–58; 39, с. 41–49; 44, с. 270–297], Такэси Сакон [45]. Первоначальные осмысления творчества автора были сделаны русскими харбинцами, первыми исследователями культуры русской эмиграции в Китае: Георгием Мелиховым [9, с. 13–14], Еленой Таскиной [10, с. 194–202], австралийцем, другом Н.А. Байкова по Харбину, Владимиром Жернаковым [8], внуком писателя Николаем Дмитровским-Байковым [11; 12]. В работе В.Н. Жернакова, кстати, был приведён перечень почти всех произведений дальневосточного писателя. «Их 306, включая переведённые на иностранные языки. Государственная парламентская библиотека в Токио помогла автору составить библиографию произведений Н.А. Байкова» [45, с. 269].

Встреча Н.А. Байкова с природой Маньчжурии, выстраданные в этом суровом, необжитом крае эмоции, пережитые впечатления, особенно сюжеты и события, связанные с тиграми, а также полученные об этих животных знания, легли в основу глубинной, философской книги «Великий Ван». Существуют разные жанровые определения этого нетривиального произведения, думается, это связано с ориентальной составляющей текста, подобный тип изложения не является характерным, тем более традиционным для русской литературы. Поэтому некоторыми исследователями «Великий Ван» именуется повестью, другие видят в нём близость к романной структуре и относят к жанру романа. В любом случае данный вопрос дискуссионный.

Уникальная книга русского писателя-натуралиста по праву считается одной из наиболее востребованных у читателей. Повесть «посвящена поэтическому описанию маньчжурской тайги, жизни её обитателей и прежде всего её признанному владыке (по-китайски – вану) – длинношерстному маньчжурскому тигру, сказаниям и легендам местного населения, связанным с “Великим Ваном”» [9, с. 12]. И трудно не согласиться со следующим высказыванием: «Специалистами признано, что ни одно другое произведение не сочетает так глубоко философию и мудрость России и Восточной Азии» [18]. Во вступительном слове к первому изданию «Великого Вана» в 1936 году белый генерал, политический деятель, писатель и публицист Пётр Николаевич Краснов писал: «Вступительное слово… Да нужно ли оно автору, чьё имя само за себя говорит? И мне, лишь скользнувшему по этому прекрасному миру природы, писать о том, кто в нём постоянно жил и до тонкости изучил его» [12, с. 253].

«С незапамятных времён многие народы Юго-Восточной Азии считают тигра существом сверхъестественным, одарённым мудростью и другими человеческими и божественными качествами. Под страхом величия этого зверя народы Азии создали особый культ тигра, распространившийся по всему Китаю, Японии, Монголии, Маньчжурии и Корее» [7, с. 86]. Как и всем тотемным животным, тигру приписывались человеческие свойства и способность к перевоплощению. Тигр – хозяин тайги и зверей – бродяжничает днём и ночью. Ареал его владений огромен – сотни квадратных километров: будь то джунгли или Уссурийская тайга. «В Маньчжурии тигр не имеет определённого жительства, он вечно бродит, преследуя стада кабанов», – пишет Н.А. Байков в очерке «В лесах Чапи-Гоу» [21, с. 110]. В честь священного зверя на горных перевалах строятся кумирни и алтари, что фиксируется у других дальневосточных писателей, не только у Н.А. Байкова, но и у В.К. Арсеньева, С.-М. Салинского, Вс. Сысоева… Священный зверь – владыка маньчжурской тайги почитался особенно. На всех дорогах, идущих через горы, на перевалах, всюду можно видеть маленькие кумирни из дерева или сложенные из дикого камня с изображением богов. «Кумирни эти поставлены китайскими охотниками и искателями женьшеня. Тут же, где-нибудь поблизости, повешены на дереве лоскутки красного кумача с надписями, сделанными тушью, следующего содержания: “Господину истинному духу гор, охраняющему и леса. Моя радость сверкает, как чешуя у рыбы и красивое оперение феникса. Владыке гор и лесов, охраняющему прирост богатства. Если просишь, то непременно и обещай – тогда просящему нет отказа и т. д.”» [5, с. 214]. Известный учёный и этнограф Дальнего Востока В.К. Арсеньев в сноске к своему тексту добавляет, что переводы всех китайских рукописей, добытых им во время путешествий, сделаны окончившим Восточный институт Павлом Васильевичем Шкуркиным.

Отметив, что литературное творчество малоизвестного в наши дни синолога, востоковеда, этнографа П.В. Шкуркина (1868–1943) ещё ждёт своего вдумчивого исследователя, добавим лишь, что по личному приглашению губернатора Приморской области П.Ф. Унтербергера в 1893 году он стал приставом Верхне-Уссурийского участка. Род профессиональной деятельности позволял совершать множество поездок, составлять карты и главное – Павел Васильевич начать собирать образцы устного творчества местного инородческого населения. Мало кому известно, что брат Дерсу Узала Степан был непременным проводником пристава Шкуркина в его рейдах по приморской тайге. В 1903 году, с отличием окончив Восточный институт, будущий писатель получает должность помощника Владивостокского полицмейстера, участвует в русско-японской войне, служит в чине штабс-капитана и командира разведки генерала П. Ренненкамфа, неоднократно награждён. В начале 1920-х гг. П.В. Шкуркин работает переводчиком на КВЖД и преподаёт в учебных заведениях Харбина, является членом-учредителем Общества изучения Маньчжурского края, а после эмиграции – Русского исторического общества в США. В 1924 в Китае он публикует свой самый известный сборник этнографических рассказов «Хунхузы» [46], в которых настаивает, что хунхузничество как бытовое явление должно явиться предметом серьёзного научного исследования. Кроме художественных и этнографических сборников рассказов, легенд, повестей [47–50], очерков истории, быта и торговли Китая [51; 52], учёный является автором ряда книг, статей, учебников, справочников по востоковедению, вышедших в издательствах Харбина [53; 54].

Анализ традиционных верований и ритуалов – промысловых культов, культа животных и других – показывает разную степень почитания тигра у разных территориальных групп одного этноса или у разных этносов. Неодинаковыми были и названия тигра, что отмечается в книге С.В. Березницкого со ссылкой на ряд исследователей. Так, орочи и ульчи называют зверя термином «дуся», удэгейцы – «куты», нивхи – «ат». По данным В.К. Арсеньева, удэгейцы обозначают животное термином «куты-мафа», а китайцы – термином «ломаза» [2, с. 51]. Отмечено интересное сходство орочских и китайских терминов «дуся» и «ду-сы». Последним термином китайцы обозначали кровожадных тигров-оборотней, в которых могли обращаться люди посредством заклинаний [23, с. 268]. Катанглийские нивхи используют термин «милк нга», когда ведут речь о тигре как о злом духе [6, с. 207]. Писатель и путешественник В.К. Арсеньев на обширном этнографическом материале удэгейцев построил своеобразную классификационную схему, в которую включил хищников семейства кошачьих по степени их влияния на мировоззрение народа: пантера, тигр, рысь [6, с. 208]. Художественная реализация многочисленных представлений, подтверждающих священность почитаемого всеми инородцами Дальнего Востока владыки тайги, воздаяние ему коленопреклоненных молитв, обнаруживается и у Н.А. Байкова: «Старые звероловы, не покидавшие своих фанз даже летом, поспешили к древним кумирням, воздвигнутым с незапамятных времён на высоких горных перевалах, и совершали там моления Великому Духу гор и лесов, с возжжением благовонных курительных свечей и продолжительным коленопреклонением. По окончании каждой молитвы мерные удары в чугунный колокол раздавались под сводами дремучих лесов, и металлические звуки эти неслись в вышину, будя далёкое горное эхо» [20, с. 127].

В произведениях «Тигрица», «Чёрный капитан», а также в отдельных рассказах из сборника «В горах и лесах Маньчжурии» Н.А. Байков изображает тигра существом, которое почти не отличается от человека. Но в «Великом Ване» автор выходит на новую ступень осмысления ориентального образа – этот зверь у дальневосточного писателя имеет разум и душу. С самого начала повествования в описаниях проскальзывает некое уподобление животного человеку, приписывание ему людских качеств, что подтверждают глаголы именно человеческой деятельности, например: выбирая логово получше, тигрица «ломает голову», «рассуждает» о достоинствах выбранного места, «напевает любимую песенку», «думает неотвязную думу» [20, с. 58, 63]. А взрослый тигр, случайно встреченный ею вскоре после рождения тигрят, «как бы конфузится» [20, с. 61], поняв, что потревожил мать с детьми. К этому эпизоду писатель даже добавляет следующее: «Великий закон природы руководил обоими: в ней говорило материнство, в нём инстинкт самца – продолжателя рода» [20, с. 61]. Подобных примеров как бы «очеловеченности» тигра в тексте великое множество: «Ван обернулся к ней (тигрице – *Е.К.*) и сказал ей что-то на своём зверином языке», «настроение у Вана было подавленное», «глаза зверя были закрыты, это было забытье, граничащее

с потерей сознания» [20, с. 186, 214, 217]. Перед последним боем тигра с человеком «зловещий, недобрый сон снился Вану», «он решил выручить тигрицу во что бы то ни стало», «мозг Вана был подавлен и угнетён невиданным зрелищем, он не верил своим глазам», «во взоре тигрицы светились мольба и отчаяние» [32, с. 218–219], «тигр-самец понял намерение охотников и старался увести тигрицу, путая следы и направляя её в недоступные дебри» [20, с. 209] и т.п. Писателю важно подчеркнуть, что Ван мог уйти от преследовавших его и самку с котятами охотников, «но чувство привязанности не позволяло ему бросить тигрицу, и он, заставляя её двигаться, уводил всё дальне и дальше в глубину тайги» [20, с. 214]. Потеряв свою первую любовь – молодую тигрицу и поняв, что это человек отнял у него спутницу, повелитель зверей испытывает бурю эмоций, и они – человеческие. Так, после смерти подруги от заряженного ствола Ван подходит к телу мёртвой тигрицы, ложится рядом с ней: «Он положил на её холодеющую грудь свою прекрасную могучую голову» [20, с. 146]. А после, сделав несколько напрасных попыток поднять её на ноги, Ван «почувствовал около себя смерть, и в мозгу его созревали решения, основанные на требованиях и законах первобытного мира и зовах отдалённых предков» [20, с. 145]. Дикий ум зверя помутился, вся психика его перевернулась, «в глазах, дотоле спокойных и безмятежных, блеснул огонь кипучей злобы и бешенства. Он взвился на дыбы во весь свой гигантский рост и заревел. Рёв этот был голосом отчаяния и горя» [20, с. 145–146].

Сам Н.А. Байков, вторя ориентальным представлениям о тигре, называет тигра особенным, не похожим на всех прочих животных, священным зверем. Как уже отмечалось нами в предыдущих работах, степень почитания царственного животного у населения Северо-Восточного Китая, Кореи и российского Дальнего Востока заключается в определённой системе установившихся правил и верований [31; 33]. Так, к примеру, в очерке «Труженики леса» писатель подчёркивает, что выработанные веками традиции отразились на отношении маньчжурского зверолова к тигру. У таёжников существует особый взгляд на этого зверя, в котором они видят особое существо, одарённое душой и разумом человека. Этот хищник никогда не служит объектом их промысла. «Зверолов живёт с ним в мире и при встречах в тайге уступает ему дорогу, постукивая палкой по стволу дерева, чем даёт знать Великому Вану о своих добрых намерениях. Тигр как будто понимает эти знаки и не трогает бедного охотника. Зверолов знает хорошо всех тигров своего района и некоторым даёт свои имена: “Великий старик”, “Хромой инвалид”, “Одноглазый”, “Владыка лесов”. Если такому хищнику угрожает опасность от охотников, русских или китайцев, таёжник старается спасти его, угоняя подальше из района» [22, с. 367]. При этом создаётся такое впечатление, что тигр «понимает покровительство человека и никогда на него не нападает, тогда как к пришельцам из Чифу относится совершенно иначе и не упускает случая полакомиться их мясом. В этом убеждены и сами маньчжуры-звероловы, считая тигра существом высокоодарённым» [22, с. 367–368].

Зоолатрия, теротеизм, анимализм, как следует из научных источников, – это совокупность обрядов и верований, связанных с религиозным почитанием животных, поклонением им. «Материалистическая наука объясняет происхождение зоолатрии бессилием первобытного человека в борьбе с природой. Зоолатрия и теротеизм как одни из первобытных форм религии демонстрируются многочисленными историческими и этнографическими примерами: почитание медведя в Северной Америке и Северной Азии, ягуара в Южной Америке, акулы в Океании, леопарда в Африке, волка в Европе, коровы, обезьяны, крысы в Индии, тигра и змеи в Южной и Юго-Восточной Азии и т. д.» [55]. Немалое количество примеров в подтверждение такому обозначению обнаруживается в текстах дальневосточных писателей. Для сравнения приведём одно из описаний медведя в книге В.К. Арсеньева «В горах Сихотэ-Алиня (очерк экспедиции Приамурского отдела РГО с 24 июня 1908 года по 20 января 1910 года)»: «Чёрный предмет шевельнулся, и я тотчас узнал в нём медведя. Он стоял на задних лапах, а передними делал какие-то странные движения и кивал головой. Потом он сел на камень и стал смотреть в море. В движениях зверя было так много человеческого, что я невольно попросил Чжан-Бао не стрелять в него. Медведь, по-видимому, услышал мой голос и стремглав бросился наутёк. Раза два он останавливался, оглядывался и бежал дальше. Вскоре он скрылся в расщелине между скал» [4, с. 349]. Глядя на медведя, известный писатель-путешественник поясняет свои доводы и вступает в диалог с китайцем-проводником. «Я понял, почему многие туземные народности Сибири очеловечивают его (медведя – *Е.К.*) и почему он фигурирует у них в сказках. Эти мысли я высказал своему спутнику» [4, с. 349]. И китаец в рамках своей национальной ментальности проводит аналогию мира человеческого и животного: «На это Чжан-Бао ответил мне, что не один медведь, а всякое животное хочет сделаться человеком. Некоторым это удаётся: так, есть люди, в которых можно узнать обезьяну, в других лису, черепаху, какую-нибудь птицу или паука. Такие люди при желании могут принимать свой первоначальный вид и затем опять делаться человеком. Чаще всего они видят себя во сне в зверином образе. Подражание людям у некоторых животных столь велико, что они устраивают себе жилища, мягкие ложа для спанья и делают запасы продовольствия на зиму» [4, с. 349].

Мотив очеловечивания в произведениях Н.А. Байкова напрямую связан с ориентальным мотивом оборотничества, перевоплощения или переселения душ, чему планируется посвятить отдельный разговор. Отметим лишь несколько значимых в контексте размышлений моментов. Так, к примеру, примечательными видятся в рассказе Н.А. Байкова «По тигровым следам» представления Мун-Кима, выходца из Северной Кореи, пришедшего в леса Маньчжурии на заработки. Здесь, в непролазных суйфунских дебрях, тот спасается от преследований японцев, подозревающих его в участии в каком-то заговоре. Японцев он называет «хищными волками и хитрыми лисицами» [21, с. 251]. Оторванный от людей, ведя в глухой девственной тайге, где круглый год слышатся лишь крики диких зверей и птиц, одинокую отшельническую жизнь, Мун-Ким озвучивает свою философию «сравнения» человека с различными животными. Таёжный бродяга объясняет это, во-первых, национальной принадлежностью. Во-вторых, рефлексии корейца основаны, вероятно, на собственных, имевших место нелицеприятных контактах с представителями цивилизованного общества. Подобные жизненные драмы этого инородца никак не раскрываются в сюжете самого произведения Н.А. Байкова, но хорошо могут быть «додуманы» чутким читателем: «О китайцах он отзывался неодобрительно и называл их то хитрыми лисицами, то трусливыми зайцами. В мировоззрении лесного жителя все люди походили на каких-нибудь зверей, добрых и недобрых, хитрых и простых. Русских он сравнивал с медведями и находил большое сходство. Корейцы – это олени, с которых снимают, когда надо, панты. Англичан он почему-то называл красными обезьянами и прибавлял, что они умнее и хитрее лисицы» [21, с. 252–253].

В «Энциклопедическом словаре Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона» отмечается, что у некоторых народов животные считались не только основателями рода, но и участниками творения Вселенной (дракон у китайцев, мамонт у северных народов). «Теротеизм коренится в воззрениях первобытного человека на окружающий мир. Анимист, он видит даже в объектах неодушёвленной природы существа столь же одарённые разумом и волей, как и он сам; не усматривает он точно так же никакой пропасти между своей душой и душой животных. Животные – младшие братья человека. Даже внешнее различие между человеком и животными – только кажущееся: облик животного – только видимая оболочка, под которой скрывается настоящий человек. “Медведь снял свою шубу (шкуру) и стал человеком”, – говорит гиляк (нивх – *Е.К.*). Поклоняясь животному, первобытный человек сразу (а не постепенно) усматривает в нём антропоморфное существо, существо по образу и подобию своему» [55]. Неудивительно поэтому, что нанаец Дерсу Узала, известный проводник путешественника и исследователя В.К. Арсеньева, называет диких кабанов людьми, они тоже люди, считает гольд. «“Его всё равно люди, подтвердил он, – только рубашка другой. Обмани понимай, сердись понимай, кругом понимай! Всё равно как люди…” Для меня стало ясно. Воззрения на природу этого первобытного человека были анимистическими, и потому всё окружающее он очеловечивал» [3, с. 69]. В книге «По Уссурийскому краю. Путешествие в горную область Сихотэ-Алинь в 1906 году» попавшие во внезапно начавшуюся снежную пургу на озере Ханка и чудом спасшиеся наутро мужчины застают картину смерти. Дерсу, оглядывая ближайшую местность, говорит Владимиру Клавдиевичу о том, как много погибло людей. Оказывается, следопыт имеет в виду не сумевших спастись, замёрзших птиц. «Как бы желая перевести разговор на другую тему, он сказал: “Сегодня ночью много люди пропади”. Я понял, что “люди”, о которых говорил Дерсу, были пернатые. <…> После пурги степь казалась безжизненной и пустынной. Гуси, утки, чайки, крохали – все куда-то исчезли. По буро-жёлтому фону большими пятнами белели болота, покрытые снегом» [3, с. 94].

В текстах и В.К. Арсеньева, и Н.А. Байкова в ритуале поклонения тотемному животному человек трактует это божество то под видом животного, то под видом человека, не делая при этом существенных различий. Подтвердим это заявление ещё одним эпизодом из книги «Дерсу Узала», когда старый гольд упрекает писателя в напрасной расточительности еды и нежелании думать о братьях меньших, которых называет «людьми». Бросивший в огонь кусочек мяса рассказчик получает отповедь Дерсу: «“Как можно его (мясо – *Е.К.*) напрасно жечь! Наша завтра уехали, сюда другой люди ходи – кушай. В огонь мясо бросай, его так пропади”. – “Кто сюда другой придёт?” – спросил я его в свою очередь. – “Как кто? – удивился он. – Енот ходи, барсук или ворона; ворона нет – мышь ходи, мышь нет – муравей ходи. В тайге много разный “люди” есть. Мне стало ясно: Дерсу заботился не только о людях, но и о животных, хотя бы даже и о таких мелких, как муравей. Он любил тайгу с её населением и всячески заботился о ней» [3, с. 533–534].

Хорошо помнится и эпизод, когда Дерсу разговаривает с тигром, который мешает экспедиции своим преследованием. «Посмотри, капитан, это Амба. Его сзади наша ходи. Это шибко худо. След совсем свежий. Его сейчас тут был…», – опасается таёжный следопыт [3, с. 227]. Однако не успели люди сделать и двухсот шагов, как снова наткнулись на следы тигра. Зверь всё время идёт за ними по пятам, скрадывает. «Страшный зверь опять шёл за нами и опять, как и в первый раз, почуяв наше приближение, уклонился от встречи. Дерсу остановился и, оборотившись лицом в ту сторону, куда скрылся тигр, закричал громким голосом, в котором я заметил нотки негодования: “Что ходишь сзади?.. Что нужно тебе, Амба? Что ты хочешь? Наша дорога ходи, тебе мешай нету. Как твоя сзади ходи? Али в тайге места мало?!” Он потрясал в воздухе своей винтовкой» [3, с. 228–229]. Насколько эта заочная встреча с повелителем гор и лесов была значима для инородца и об отношении нанайца к тигру можно судить по дальнейшей реакции следопыта. Дерсу обращается к тигру – как к человеку. Гольд надеется, что тот услышал его слова и внял им. «В таком возбуждённом состоянии я никогда его не видывал. В глазах Дерсу была видна глубокая вера в то, что тигр, Амба, слышит и понимает его слова. Он был уверен, что тигр или примет вызов, или оста-

вит нас в покое и уйдёт в другое место. Прождав минуты три, старик облегчённо вздохнул, затем, закурив свою трубку и взбросив винтовку на плечо, уверенно пошёл дальше по тропинке. Лицо его снова стало равнодушно сосредоточенным. Он "устыдил" тигра и заставил его удалиться» [3, с. 229]. Однако, испробовав и благопожелательные, и укоряющие увещевания и поняв, что царственный зверь по-прежнему их скрадывает, Дерсу решается на последнее – уступить повелителю тайги данное место, скорее покинув его. Старый гольд списывает преследование на то, что Амба сердится, поскольку это место принадлежит ему, следовательно, человек должен уйти, уступить место зверю. Точно так же, как уступают дорогу священной особе маньчжуры-звероловы в произведениях Н.А. Байкова. Но это тема особого разговора – в самой ближайшей перспективе.

Подводя некоторые предварительные итоги, ещё раз отметим, что усилившееся в настоящее время в разных областях современной науки значение аксиологической составляющей обозначенных эмиграционных процессов на Дальнем Востоке необходимо анализировать через рассмотрение региональной культуры, которая является ориентальной в своей основе (азиатской и тунгусо-маньчжурской). Как известно, Поднебесная, особенно приграничная Маньчжурия, на долгие годы оставалась вторым домом для большинства российских эмигрантов. Художественное пространство в творчестве прозаиков «русского Китая» было наполнено региональным – дальневосточным – дискурсом и основывалось на традиционных, базовых духовных ценностях народов Дальнего Востока. Писатели-эмигранты, в том числе Н.А. Байков, полно восприняли окружавшую их инокультуру и своеобразно отразили её в своих русских произведениях, что является сегодня материал для изучения этнокультурных контактов. Добавим, что и проблемы изучения литератур Дальнего Востока и русского дальневосточного зарубежья видятся перспективными в свете межкультурных коммуникаций и межэтнических контактов.

В данной статье исследовательские попытки доказать, что Ориент, положенный в основу творчества Н.А. Байкова – русского автора, который неслучайно до сих пор остаётся одним из самых востребованных в странах Азиатско-Тихоокеанского региона (Китай, Корея, Япония), выражается через наличие в произведениях писателя мотивов зоолатрии и очеловечивания зооморфных образов. Возможность анализа примеров уподобления образов животных, особенно тигра, человеку, а также рассмотрение мотива наследственной памяти у животного продиктованы анимистическими верованиями, реконструкцией мифо-ритуального комплекса, реализацией образа инокультурного героя и многим другим. Ориентальный зооморфизм, выражающийся в представлениях о священных животных как воплощении сущности богов, писатель демонстрирует, например, в художественном воспроизведении схода с тропы и обряда моления перед проходящим зверем – тигром, что нами ранее уже исследовалось.

Художественное выражение мотива зоолатрии получило своё обоснование, прежде всего, через репрезентацию образа тигра Великого Вана, являющегося одним из главных, сквозных, метатекстовых героев в творчестве дальневосточного автора. Очеловечивая зверя, наделяя его разумом и даже душой, русский писатель-натуралист обращается к мифопоэтическому осмыслению образа, черпает вдохновение из восточных легенд и преданий. Работая над литературными интерпретациями регионального фольклора коренных народов Дальнего Востока России и духовных представлений жителей Северо-Восточного Китая и Кореи, Н.А. Байков, в соответствии с ориентальными концепциями, возводит священное животное в ранг хранителя космоса природы и её гармоничного существования.

Таким образом, результаты исследования указывают, что в произведениях дальневосточного писателя-этнографа животные выступают полноправными героями. Однако Н.А. Байков убедительно демонстрирует, что, кроме мотива зоолатрии, выражающегося в наличии у зверя разума, души, памяти и привязанности к человеку, дикому животному также свойственен мотив зова предков и зова крови. Подобный дуализм в восприятии образа хищника, а также его конфликтное разрешение в сюжетах произведений открывают новые перспективы для изучения региональной концепции в творчестве автора, и оно будет продолжено.

Библиографический список

1. Папилова Е.В. Имагология как гуманитарная дисциплина. *Вестник МГГУ им. М.А. Шолохова.* Серия: Филологические науки. Москва, 2011; № 4: 31–40.
2. Арсеньев В.К. *Сквозь тайгу.* Москва: Географгиз, 1949.
3. Арсеньев В.К. *Собрание сочинений*: в 6 т. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2007; Т. 1.
4. Арсеньев В.К. *Собрание сочинений*: в 6 т. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2011; Т. 2.
5. Арсеньев В.К. *Собрание сочинений*: в 6 т. Владивосток: Тихоокеанское издательство «Рубеж», 2012; Т. 3.
6. Березницкий С.В. *Этнические компоненты верований и ритуалов коренных народов амуро-сахалинского региона*. Владивосток: Дальнаука, 2003.
7. Старцев А.Ф. Тотемические пережитки тазов Ольгинского района Приморского края. *Инновационная наука*. 2016; № 3-4 (15): 83–90.
8. Жернаков В.Н. *Николай Аполлонович Байков [Биографический очерк и библиография работ]*. Melbourne: Мельбурнский университет, 1968.
9. Мелихов Г.В. Предисловие к «Великому Вану». *Рубеж*. 1992; № 1: 13–14.
10. Таскина Е.П. Байков Н. *Проблемы Дальнего Востока*. 1991; № 2: 194–202.
11. Дмитровский-Байков Н.И. *Жизнь и творчество Н.А. Байкова*. Брисбен, 1995.
12. Дмитровский-Байков Н.И. Жизнь и творчество Н.А. Байкова. *Рубеж*. 2003; № 4: 253–258.
13. Дмитровский-Байков Н.И. *Писатель-дальневосточник: Н.А. Байков*. Available at: https://belayaistoriya.mirtesen.ru/blog/43996583562/Pisatel-dalnevostochnik:-N.A.BAYKOV
14. Неживая Е.А. *Художественный мир Н.А. Байкова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2000.
15. Плостина Н.Н. *Творчество Н.А. Байкова: проблематика, художественное своеобразие*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Владивосток, 2002.
16. Плостина Н.Н. Образы «иноплеменников» в творчестве русских писателей-путешественников (Дерсу Узала В.К. Арсеньева и Тун-Ли Н.А. Байкова). *Филология и культура*: материалы Международного научного форума. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 2006: 318–324.
17. Плостина Н.Н. Тема смерти в произведениях Н.А. Байкова. *Уваровские чтения–X:* Муромский музей. Available at: http://old.museum-murom.ru/nauch-rab/uvar-vi/tema-smerti.
18. Крюков С. *Из разведки в философию*. Available at: http://maxpark.com/community/901/content/1735688
19. Меряшкина Е.В. Ориентальная специфика повести Н.А. Байкова. *Записки Гродековского музея.* Хабаровск: КГБНУК ХКМ им. Н.И. Гродекова, 2013; Выпуск 29: 33–40.
20. Байков Н.А. *Великий Ван: повесть; Чёрный капитан: роман*. Владивосток: Альманах «Рубеж», 2009.
21. Байков Н.А. *В горах и лесах Маньчжурии: очерки; Тигрица:* повесть. Владивосток: «Рубеж», 2011.
22. Байков Н.А. *Тайга шумит; По белу свету; У костра; Сказочная быль:* очерки и рассказы. Владивосток: «Рубеж», 2012.
23. Де Гроот Я.М. *Демонология Древнего Китая*. Перевод с английского Р.В. Костенко. Санкт-Петербург: Евразия, 2000.
24. Федоренко Н.Т. *Древние памятники китайской литературы*. Москва: Наука, 1978.
25. Ткаченко Г.А. *Культура Китая*. Москва: Издательский дом «Муравей»; Языки стран Азии и Африки, 1999.
26. Кириллова Е.О. *Ориентальные темы, образы, мотивы в литературе русского зарубежья Дальнего Востока (Б.М. Юльский, Н.А. Байков, М.В. Щербаков, Е.Е. Яшнов)*. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015.
27. Кириллова Е.О. Творчество писателя дальневосточной эмиграции Н.А. Байкова как пример культурного взаимодействия в условиях трансграничья. Региональный образ священного дерева. *Вестник Череповецкого государственного университета*. 2016; № 4 (73): 92–98.
28. Петраченко О.Н., Кириллова Е.О. Восточные образы животных в творчестве писателя Н.А. Байкова. *Учёные заметки Тихоокеанского государственного университета*. 2016; Т. 7, № 3–2: 7–12.
29. Кириллова Е.О. Ориентальный образ тайги в произведениях дальневосточного писателя Н.А. Байкова (к проблеме диалога культур Тихоокеанской России). *Диалог культур Тихоокеанской России и сопредельных стран: межэтнические, межгрупповые, межличностные коммуникации*: сборник материалов II Всероссийской научной конференции с международным участием. Владивосток: ИИАЭ ДВО РАН, 2019: 397–405.
30. Кириллова Е.О. Фитоморфная мифология Тихоокеанской России в прозе маньчжурского писателя Н.А. Байкова (к проблеме духовных ценностей в системе межкультурных коммуникаций). *Литература и культура Дальнего Востока, Сибири и Восточного зарубежья. Проблемы межкультурной коммуникации*: материалы участников IX Всероссийской науч.-практич. конф. международным участием. Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2019: 9–17.
31. Кириллова Е.О. Духовно-ценностная концепция Ориента в художественных произведениях Н.А. Байкова: китайские и тунгусо-маньчжурские мифологические представления о тигре. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93): 454–462.
32. Кириллова Е.О. Этнография Ориента в произведениях Н.А. Байкова на примере зооморфных образов, священных локусов и мифохронотопа (к проблеме сохранения традиций в контексте миграционных процессов Дальнего Востока России). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2022; Т. 15, Выпуск 6: 1731–1743.
33. Кириллова Е.О. Художественная трансляция культурно-исторических традиций населения Дальнего Востока России и стран Азиатско-Тихоокеанского региона: сакрализованный зооморфизм в произведениях Н.А. Байкова. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2022; Т. 15, Выпуск 10: 3054–3062.
34. Кириллова Е.О. Образ владыки тигра как олицетворение таёжного судьи (по произведениям дальневосточного писателя Н.А. Байкова). *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 2 (99): 363–368.
35. Кириллова Е.О. Мотив ритуального поведения человека при встрече со священным зверем в произведениях дальневосточных писателей Н.А. Байкова и В.К. Арсеньева. *Русская словесность*. 2023; № 2: 80–92.
36. *Харбинское время*. 1940; 15 мая, № 126.
37. Ким Рехо. Байков Н.А. *Русское зарубежье: золотая книга эмиграции: первая треть XX века: энциклопедический биографический словарь*. Москва: РОССПЭН, 1997: 57–58.
38. Сэцу Канэмицу. Баикофу но сокусэки о оттэ (По следам Н.А. Байкова). *Иван.* Токио: Кружок Иван при Ниссо хонъяку конвакаи (Русско-японское общество переводчиков). 1987; № 9.

39. Ким Рехо. Николай Байков. Судьба и книги. *Литературное обозрение*. 1993; № 7-8: 41–49.
40. Кикути Кан. О Н.А. Байкове. *Бунгэй (Литература и искусство)*. Перевод с японского Ким Рехо. Токио, 1941; № 12.
41. Хадзимэ Наката. Баикофу дэн (Краткая биография Н.А. Байкова). *Бунгэй (Литература и искусство)*. Перевод с русского на японский (автор не известен). 1941; декабрь. Токио: Издательство «Каидо Ша».
42. Токио Сайками. Писатель маньчжурской тайги Байков. *Сэкай*. Токио, 1962; № 2: 234.
43. Уэваки Сусуму. Послесловие к японскому переводу повести Н. Байкова «Тигрица». *Тигрица*. Токио: «Тюокоронся», 1990.
44. Ким Рехо. Байков Н.А. *Литература русского зарубежья. 1920–1940*. Москва: ИМЛИ, Наследие, 1999. Выпуск 2: 270–297.
45. Такэси Сакон. Сибирь, Харбин и Австралия – жизнь и творчество Н.А. Байкова. *Россияне в Азиатско-Тихоокеанском регионе. Сотрудничество на рубеже веков*: материалы первой Международной научно-практической конференции. Владивосток: Издательство Дальневосточного университета, 1998; Книга 2: 269–275.
46. Шкуркин П.В. *Хунхузы: Рассказы из китайского быта*. Харбин: Типолитография товарищества «ОЗО», 1924.
47. Шкуркин П.В. *Китайские рассказы и легенды*. Перевод с китайского. Харбин, 1917.
48. Шкуркин П.В. *Китайские легенды*. Харбин: Типолитография товарищества «ОЗО», 1921.
49. Шкуркин П.В. *Игроки: китайская быль*. Харбин: Типо-Лито-Фото-Цинкография Л.М. Абрамовича, 1926.
50. Шкуркин П.В. *Тонкая ива: китайская повесть для дам и для идеальных мужчин*. Харбин: Типолитография товарищества «ОЗО», 1922.
51. Шкуркин П.В. *По Востоку: очерк истории, быта и торговли Карацу, Вэй-хайвэйя, Чжифу, Шанхая, Хан-чжоу, Сучжоу и Аньцинфу: реорганизация войск в центральном Китае*. Харбин: Русско-китайская типография газеты «Юань-дун-бао», 1912; Ч. 1.
52. Шкуркин П.В. *Картины из древней истории Китая*. Харбин, 1927.
53. Шкуркин П.В. *Справочник по истории стран Дальнего Востока. Китай. Полные хронологические таблицы императорской линии собственно Китая, с указанием важнейших моментов китайской и всеобщей истории*. Харбин, 1918.
54. Шкуркин П.В. *Учебник востоковедения для средних учебных заведений*. Харбин: Издатеельство ОИМК, тип. «Заря», 1925.
55. *Теротеизм. Энциклопедический словарь Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона*. Available at: http://alcala.ru/brokgauz-slovari/izbrannoe/slovar-T/T2789.shtml

References

1. Papilova E.V. Imagologiya kak gumanitarnaya disciplina. *Vestnik MGGU im. M.A. Sholohova*. Seriya: Filologicheskie nauki. Moskva, 2011; № 4: 31-40.
2. Arsen'ev V.K. *Skvoz' tajgu*. Moskva: Geografgiz, 1949.
3. Arsen'ev V.K. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2007; T. 1.
4. Arsen'ev V.K. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2011; T. 2.
5. Arsen'ev V.K. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Vladivostok: Tihookeanskoe izdatel'stvo «Rubezh», 2012; T. 3.
6. Bereznickij S.V. *`Etnicheskie komponenty verovanij i ritualov korennyh narodov amuro-sahalinskogo regiona*. Vladivostok: Dal'nauka, 2003.
7. Starcev A.F. Totemicheskie perezhitki tazov Ol'ginskogo rajona Primorskogo kraya. *Innovacionnaya nauka*. 2016; № 3-4 (15): 83-90.
8. Zhernakov V.N. *Nikolaj Apollonovich Bajkov [Biograficheskij ocherk i bibliografiya rabot]*. Melbourne: Mel'burnskij universitet, 1968.
9. Melihov G.V. Predislovie k «Velikomu Vanu». *Rubezh*. 1992; № 1: 13-14.
10. Taskina E.P. Bajkov N. *Problemy Dal'nego Vostoka*. 1991; № 2: 194-202.
11. Dmitrovskij-Bajkov N.I. *Zhizn' i tvorchestvo N.A. Bajkova*. Brisben, 1995.
12. Dmitrovskij-Bajkov N.I. Zhizn' i tvorchestvo N.A. Bajkova. *Rubezh*. 2003; № 4: 253-258.
13. Dmitrovskij-Bajkov N.I. *Pisatel'-dal'nevostochnik: N.A. Bajkov*. Available at: https://belayaistoriya.mirtesen.ru/blog/43996583562/Pisatel-dalnevostochnik:-N.A.BAYKOV
14. Nezhivaya E.A. *Hudozhestvennyj mir N.A. Bajkova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2000.
15. Plostina N.N. *Tvorchestvo N.A. Bajkova: problematika, hudozhestvennoe svoeobrazie*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Vladivostok, 2002.
16. Plostina N.N. Obrazy «inoplemennikov» v tvorchestve russkih pisatelej-puteshestvennikov (Dersu Uzala V.K. Arsen'eva i Tun-Li N.A. Bajkova). *Filologiya i kul'tura*: materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo foruma. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 2006: 318-324.
17. Plostina N.N. Tema smerti v proizvedeniyah N.A. Bajkova. *Uvarovskie chteniya-H:* Muromskij muzej. Available at: http://old.museum-murom.ru/nauch-rab/uvar-vi/tema-smerti.
18. Kryukov S. *Iz razvedki v filosofiyu*. Available at: http://maxpark.com/community/901/content/1735688
19. Meryashkina E.V. Oriental'naya specifika povesti N.A. Bajkova. *Zapiski Grodekovskogo muzeya*. Habarovsk: KGBNUK HKM im. N.I. Grodekova, 2013; Vypusk 29: 33-40.
20. Bajkov N.A. *Velikij Van: povest'; Chernyj kapitan: roman*. Vladivostok: Al'manah «Rubezh», 2009.
21. Bajkov N.A. *V gorah i lesah Man'chzhurii: ocherki; Tigrica:* povest'. Vladivostok: «Rubezh», 2011.
22. Bajkov N.A. *Tajga shumit; Po belu svetu; U kostra; Skazochnaya byl':* ocherki i rasskazy. Vladivostok: «Rubezh», 2012.
23. De Groot Ya.M. *Demonologiya Drevnego Kitaya*. Perevod s anglijskogo R.V. Kostenko. Sankt-Peterburg: Evraziya, 2000.
24. Fedorenko N.T. *Drevnie pamyatniki kitajskoj literatury*. Moskva: Nauka, 1978.
25. Tkachenko G.A. *Kul'tura Kitaya*. Moskva: Izdatel'skij dom «Muravej»; Yazyki stran Azii i Afriki, 1999.
26. Kirillova E.O. *Oriental'nye temy, obrazy, motivy v literature russkogo zarubezh'ya Dal'nego Vostoka (B.M. Yul'skij, N.A. Bajkov, M.V. Scherbakov, E.E. Yashnov)*. Vladivostok: Dal'nevostokskij federal'nyj universitet, 2015.
27. Kirillova E.O. Tvorchestvo pisatelya dal'nevostochnoj `emigracii N.A. Bajkova kak primer kul'turnogo vzaimodejstviya v usloviyah transgranich'ya. Regional'nyj obraz svyaschennogo dereva. *Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; № 4 (73): 92-98.
28. Petrachenko O.N., Kirillova E.O. Vostochnye obrazy zhivotnyh v tvorchestve pisatelya N.A. Bajkova. *Uchenye zametki Tihookeanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2016; T. 7, № 3-2: 7-12.
29. Kirillova E.O. Oriental'nyj obraz tajgi v proizvedeniyah dal'nevostochnogo pisatelya N.A. Bajkova (k probleme dialoga kul'tur Tihookeanskoj Rossii). *Dialog kul'tur Tihookeanskoj Rossii i sopredel'nyh stran: mezh`etnicheskie, mezhgruppovye, mezhlichnostnye kommunikacii*: sbornik materialov II Vserossijskoj nauchnoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. Vladivostok: IIA`E DVO RAN, 2019: 397-405.
30. Kirillova E.O. Fitomorfnaya mifologiya Tihookeanskoj Rossii v proze man'chzhurskogo pisatelya N.A. Bajkova (k probleme duhovnyh cennostej v sisteme mezhkul'turnyh kommunikacij). *Literatura i kul'tura Dal'nego Vostoka, Sibiri i Vostochnogo zarubezh'ya. Problemy mezhkul'turnoj kommunikacii*: materialy uchastnikov IX Vserossijskoj nauch.-praktich. konf. mezhdunarodnym uchastiem. Vladivostok: Dal'nevostochnyj federal'nyj universitet, 2019: 9-17.
31. Kirillova E.O. Duhovno-cennostnaya koncepciya Orienta v hudozhestvennyh proizvedeniyah N.A. Bajkova: kitajskie i tunguso-man'chzhurskie mifologicheskie predstavleniya o tigre. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93): 454-462.
32. Kirillova E.O. `Etnografiya Orienta v proizvedeniyah N.A. Bajkova na primere zoomorfnyh obrazov, svyaschennyh lokusov i mifohronotopa (k probleme sohraneniya tradicij v kontekste migracionnyh processov Dal'nego Vostoka Rossii). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 6: 1731-1743.
33. Kirillova E.O. Hudozhestvennaya translyaciya kul'turno-istoricheskih tradicij naseleniya Dal'nego Vostoka Rossii i stran Aziatsko-Tihookeanskogo regiona: sakralizovannyj zoomorfizm v proizvedeniyah N.A. Bajkova. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2022; T. 15, Vypusk 10: 3054-3062.
34. Kirillova E.O. Obraz vladyki tigra kak olicetvorenie taezhnogo sud'i (po proizvedeniyam dal'nevostochnogo pisatelya N.A. Bajkova). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 2 (99): 363-368.
35. Kirillova E.O. Motiv ritual'nogo povedeniya cheloveka pri vstreche so svyaschennym zverem v proizvedeniyah dal'nevostochnyh pisatelej N.A. Bajkova i V.K. Arsen'eva. *Russkaya slovesnost'*. 2023; № 2: 80-92.
36. *Harbinskoe vremya*. 1940; 15 maya, № 126.
37. Kim Reho. Bajkov N.A. *Russkoe zarubezh'e: zolotaya kniga `emigracii: pervaya tret' XX veka: `enciklopedicheskij biograficheskij slovar'*. Moskva: ROSSP`EN, 1997: 57-58.
38. S`ecu Kan`emicu. Baikofu no sokus`eki o ott`e (Po sledam N.A. Bajkova). *Ivan*. Tokio: Kruzhok Ivan pri Nisso hon`yaku konvakai (Russko-yaponskoe obschestvo perevodchikov). 1987; № 9.
39. Kim Reho. Nikolaj Bajkov. Sud'ba i knigi. *Literaturnoe obozrenie*. 1993; № 7-8: 41-49.
40. Kikuti Kan. O N.A. Bajkove. *Bung`ej (Literatura i iskusstvo)*. Perevod s yaponskogo Kim Reho. Tokio, 1941; № 12.
41. Hadzim`e Nakata. Baikofu d`en (Kratkaya biografiya N.A. Bajkova). *Bung`ej (Literatura i iskusstvo)*. Perevod s russkogo na yaponskij (avtor ne izvesten). 1941; dekabr'. Tokio: Izdatel'stvo «Kaido Sha».
42. Tokio Sajkami. Pisatel' man'chzhurskoj tajgi Bajkov. *S`ekaj*. Tokio, 1962; № 2: 234.
43. U`evaki Susumu. Posleslovie k yaponskomu perevodu povesti N. Bajkova «Tigrica». *Tigrica*. Tokio: «Tyuokoronsya», 1990.
44. Kim Reho. Bajkov N.A. *Literatura russkogo zarubezh'ya. 1920-1940*. Moskva: IMLI, Nasledie, 1999. Vypusk 2: 270-297.
45. Tak`esi Sakon. Sibir', Harbin i Avstraliya – zhizn' i tvorchestvo N.A. Bajkova. *Rossiyane v Aziatsko-Tihookeanskom regione. Sotrudnichestvo na rubezhe vekov*: materialy pervoj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Vladivostok: Izdatel'stvo Dal'nevostochnogo universiteta, 1998; Kniga 2: 269-275.
46. Shkurkin P.V. *Hunhuzy: Rasskazy iz kitajskogo byta*. Harbin: Tipolitografiya tovarischestva «OZO», 1924.
47. Shkurkin P.V. *Kitajskie rasskazy i legendy*. Perevod s kitajskogo. Harbin, 1917.
48. Shkurkin P.V. *Kitajskie legendy*. Harbin: Tipolitografiya tovarischestva «OZO», 1921.
49. Shkurkin P.V. *Igroki: kitajskaya byl'*. Harbin: Tipo-Lito-Foto-Cinkografiya L.M. Abramovicha, 1926.

50. Shkurkin P.V. *Tonkaya iva: kitajskaya povest' dlya dam i dlya ideal'nyh muzhchin*. Harbin: Tipolitografiya tovarischestva «OZO», 1922.
51. Shkurkin P.V. *Po Vostoku: ocherk istorii, byta i torgovli Karacu, V`ej-hajv`ejya, Chzhifu, Shanhaya, Han-chzhou, Suchzhou i An'cinfu: reorganizaciya vojsk v central'nom Kitae*. Harbin: Russko-kitajskaya tipografiya gazety «Yuan'-dun-bao», 1912; Ch. 1.
52. Shkurkin P.V. *Kartiny iz drevnej istorii Kitaya*. Harbin, 1927.
53. Shkurkin P.V. *Spravochnik po istorii stran Dal'nego Vostoka. Kitaj. Polnye hronologicheskie tablicy imperatorskoj linii sobstvenno Kitaya, s ukazaniem vazhnejshih momentov kitajskoj i vseobschej istorii*. Harbin, 1918.
54. Shkurkin P.V. *Uchebnik vostokovedeniya dlya srednih uchebnyh zavedenij*. Harbin: Izdateel'stvo OIMK, tip. «Zarya», 1925.
55. *Teroteizm.* `Enciklopedicheskij slovar' F.A. Brokgauza i I.A. Efrona. Available at: http://alcala.ru/brokgauz-slovari/izbrannoe/slovar-T/T2789.shtml

Статья поступила в редакцию 21.08.24

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-382-385

Kondrashova N.V., *Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, ITMO University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*

TEXT AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH: AN OVERVIEW OF APPROACHES TO THE STUDY OF TEXT. The article considers the main directions of text linguistics. An attempt is made to compile an overview of the main approaches to the study of text in Russian and foreign linguistics. The prerequisites that led to the paradigm shift within the linguistics of the text are revealed, and the changes that have occurred in the views of scientists on the nature of the text are analyzed. The ideas underlying each of the linguistic and textual directions described in the work are highlighted. A brief description of each of the highlighted areas is given. The classifications of text categories highlighted within the framework of different approaches to text analysis are given. The most significant results and limitations of each of the directions are revealed. The conclusion is made about the prospects of a communicative and pragmatic approach to the study of the text and the need to attract and integrate all the accumulated knowledge about the nature of the text in its research. The ways of developing the linguistics of the text are indicated.

Key words: **text, text linguistics, text category, text analysis, approach to study text, communication, speech activity, cohesion**

Н.В. Кондрашова, *канд. пед. наук, доц., ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО», г. Санкт-Петербург, E-mail: nvkondrashova@itmo.ru*

ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ОБЗОР ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕКСТА

Статья посвящена рассмотрению основных направлений лингвистики текста. Предпринимается попытка составить обзор основных подходов к изучению текста в отечественной и зарубежной лингвистике. Выявляются предпосылки, обусловившие смены парадигмы внутри лингвистики текста, и анализируются изменения, произошедшие во взглядах учёных на природу текста. Освещаются идеи, лежащие в основе каждого из описанных в работе лингвотекстовых направлений. Даётся краткая характеристика каждого из выделенных направлений. Приводятся классификации текстовых категорий, выделенных в рамках разных подходов к анализу текста. Выявляются наиболее значимые результаты и ограничения каждого из направлений. Делается вывод о перспективности коммуникативно-прагматического подхода к изучению текста и необходимости привлечения и интеграции всех накопленных о природе текста знаний при его исследовании. Указываются пути развития лингвистики текста.

Ключевые слова: **текст, лингвистика текста, текстовая категория, анализ текста, подход к изучению текста, коммуникация, речевая деятельность, когезия**

Как известно, законченное вербальное сообщение, то есть текст, является одним из наиболее эффективных способов кодирования, хранения и передачи информации, поэтому его всестороннее изучение имеет большое значение. Это делает необходимым поиск путей эффективного анализа текста. Чтобы найти наиболее продуктивные методы лингвотекстового анализа, необходимо выявить достоинства и недостатки известных методологий работы со связным текстом. Актуальность исследования обусловлена необходимостью сохранения, обобщения и систематизации информации о подходах к изучению текста в истории лингвистики. Целью работы является выявление достоинств и недостатков каждого направления и обнаружение подхода, наилучшим образом отвечающего практическим задачам и требованиям сегодняшнего дня. Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи: проведён анализ источников, описывающих специфику каждого из освещённых подходов к исследованию текста, а также сопоставительный анализ полученных в рамках каждого направления результатов; выявлен вклад в развитие лингвистики каждого из направлений; полученная в ходе исследования информация критически обобщена. Новизна исследования состоит в том, что была предпринята попытка объединить в одной работе сведения о разных подходах к изучению текста в отечественной и зарубежной лингвистике, расположив их в хронологическом порядке их появления. Теоретическая значимость заключается в обобщении и систематизации имеющихся на данный момент разрозненных теоретических знаний о связном тексте. Практическая значимость работы состоит в возможности использования полученных в ней результатов в практике преподавания курсов лингвистики текста, стилистики и других дисциплин, связанных с изучением целостного текста.

Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным интересом к изучению целостного текста. В связи с потребностями науки и практики во второй половине XX века зародилась новая для того времени лингвистическая дисциплина – лингвистика текста: «В настоящее время, можно считать, текст приобрел статус полноправного объекта исследования в лингвистике» [1, с. 4].

Однако, несмотря на единодушное принятие текста в качестве объекта лингвистического исследования, не существовало единого метода анализа этой единицы. В течение полувека существования лингвистики текста достаточно четко обозначились разные направления её развития, которые отличаются друг от друга различной постановкой вопросов исследования текста как основной лингвистической единицы данной дисциплины, а также различной методикой его анализа.

Обзор подходов к изучению текста в лингвистике текста

Можно выделить несколько основных подходов к рассмотрению текста, причём порядок их выделения в некоторой степени отражает хронологию их появления.

1. Для ранних исследований характерен строго синтаксический подход к описанию текста: методы анализа грамматики предложения переносятся на анализ текста. В результате создаётся новая «грамматика текста» (в западной терминологии, например, в немецкой – Textgrammatik, Textstrukturalismus, Kohäsionslinguistik), использующая тот же понятийный аппарат, что и «грамматика предложения». В рамках этого подхода текст понимается как собственно языковая единица. Л.С. Бархударов считал, что текст, являясь единицей языка, представляет собой то общее, что составляет основу отдельных конкретных текстов, т. е. «формулы» построения текста [2]. Текст понимается как «абстрактная единица языка наивысшего уровня» в ранних работах И.Р. Гальперина [3]. Методику дистрибутивного анализа связного текста предлагает З. Харрис, с работами которое связано развитие понятия целого высказывания как объекта лингвистического анализа в американской лингвистике.

Характерное для грамматики текста определение последнего дает Р. Харвег: «Текст – это организованная непрерывным местоименным сцеплением последовательность языковых единств» (здесь и далее перевод наш – *Н. К.*) [4, с. 148].

Отмечая огромный вклад Р. Харвега в развитие понятия «текст», Э. Рольф называет приведенное выше определение «наиболее продуманным из всех существующих ранее определений текста» [5, с. 2], однако нельзя не заметить, что оно остается в рамках структуралистской парадигмы лингвистики.

Понимание текста как последовательности предложений поставило перед грамматикой текста задачу обнаружения правил сцепления предложений в тексте, выделения и описания средств когезии, т. е. грамматических и лексических средств связи между собой компонентов поверхностной структуры текста, поэтому грамматику текста иногда называют лингвистикой когезии (Kohäsionslinguistik) (см., например, [6, с. 102]).

Идея связанности текста, которая имеет различные способы выражения, то есть различные грамматические и лексические инструменты, лежит в основе выделения сверхфразовых единств (СФЕ). СФЕ признаётся основной структурной единицей текста. Бытовало мнение, что только СФЕ обладает собственно конституирующими признаками, текст же – лишь совокупность таких единств, не обладающая набором собственных признаков. Так, например, Л.Г. Фридман счи-

тал, что можно говорить не о структуре целого текста, а лишь о структуре отрезков внутри него. Целый текст представляет собой не что иное, как совокупность его структурированных отрезков [7]. Поэтому принадлежащие к направлению грамматики текста авторы исследование текста часто сводят к исследованию СФЕ, считая, что закономерности их строения и функционирования справедливы и для целого текста. Таким образом, анализ текста в рамках этого направления идет по пути от частного к целому, при этом используется инструмент грамматической членимости текста на сверхфразовые единства, сложные синтаксические целые и т. п. и на свободные предложения и изучается процесс создания текста. Огромной заслугой исследователей, изучавших структуру текста в рамках этого направления, и их вкладом в развитие лингвистики текста было подробное описание средств лексической и грамматической когезии [7; 8; 9], выработка принципов делимитации текстовых единств [4], комплексное описание текста на основе полученных данных [10].

2. Следующий подход к лингвистическому описанию текста основывается на понимании последнего как целостного единства. Принципом исследования текста здесь является такое его понимание, при котором текст трактуется как структура. Анализ текста идет по дедуктивному пути от целого к части: «Текст – это произведение речетворческого процесса, обладающее завершённостью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа; произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку" [11].

Итак, если для грамматического направления важными являются связи внутри СФЕ между предложениями, а связь самих этих единств в рамках текста, как правило, не вызывала интереса, то при целостном подходе к тексту наиболее важной признаётся именно эта внутритекстовая связь. Продуктом связи частей текста является целостность, являющаяся одной из основных характеристик текста. Такую связь, приводящую к целостности текста, И.Р. Гальперин называет интеграцией и противопоставляет её понятию когезии: «Когезия – это формы связи – грамматические, семантические, лексические – между отдельными частями текста ... Интеграция — это объединение всех частей текста в целом для достижения его целостности. Интеграция может достигаться средствами когезии, но может строиться и на ассоциативных и пресуппозиционных отношениях» [12, с. 512].

Таким образом, решение задачи изучения текста и его основных признаков на уровне целого текста, а не его частей – суперсинтаксических единиц – переводит проблему исследования текста на новый уровень. Главными признаками текста становятся не грамматические показатели связности, а такие свойства, которые характеризуют текст как целостный объект, как единство: целостность, интегративность, завершенность. Формальные признаки уже оказываются недостаточными для выделения текста как самостоятельной единицы, поэтому не являются определяющими для него. Это означало, что текст начал признаваться единицей не языковой системы, а речевой. «Текст может рассматриваться как уровень, но не языка, а речи» [11, с. 3]. Исследователи текста признали, что текст, хотя и состоит из языковых единиц, обладает собственными закономерностями строения, не складывающимися из свойств его отдельных элементов, а находящимися на более высоком уровне, своими собственными типологическими признаками – текстовыми категориями.

Термин «текстовая категория» утверждается в качестве рабочего понятия трудами таких ученых, как И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, А.И. Новиков, З.Я. Тураева. «Можно сказать, что современный этап лингвистики текста – это этап выявления набора текстовых категорий и определения их языкового выражения. Языковое воплощение каждой текстовой категории непременно отвечает экстралингвистической заданности конкретного текста и группы однотипных в этой плане текстов» [13, с. 10]. Применительно к тексту термином «категория» называется общий и наиболее существенный признак всех текстов, моделирующий сам феномен текста. Под текстовой категорией понимался «такой признак, который свойствен всем текстам и без которого не может существовать ни один текст, т. е. это типологический признак» [13, с. 13].

И.Р. Гальперин выделял следующие текстовые категории:

1. Информативность.
2. Когезия, или сцепление.
3. Континуум, или логическая последовательность, основанная на темпоральной и/или пространственной взаимосвязи отдельных сообщений.
4. Членимость.
5. Автосемантия отрезков текстов, или относительная независимость отрезков текста.
6. Ретроспекция, или связь с предшествующей содержательно-фактуальной информацией.
7. Проспекция, или связь с последующей содержательно-фактуальной информацией.
8. Модальность (субъективно-оценочная характеристика предмета мысли).
9. Интеграция (объединение составных частей в единое целое при нейтрализации их относительной автосемантии).
10. Завершённость (достаточное, с точки зрения автора, выражение замысла) [11].

Итак, строится новая теория текста, которая изучает его как нечто завершенное, целое, как «сознательно организованный результат речетворческого процесса» [11, с. 3].

3. Следующее направление исследования текста – стилистика текста. «Стилистику текста можно определить как науку (научную дисциплину), изучающую функционирование, стилевое своеобразие типов и единиц текста. Стилистический подход предполагает изучение … стилевой специфики типов текста (речи), условий и средств выразительности текстов, речевых норм в различных функциональных стилях, типов речи (монолог, диалог, полилог), индивидуальных стилей» [14, с. 3, 16]. Текст понимается здесь как «речевое произведение, фиксируемое памятью или письмом, ... как объединенная смысловой и грамматической связью последовательность речевых единиц: высказываний, сверхфразовых единиц (прозаических строф), фрагментов, разделов и т. д.» [14, с. 16].

Внимание исследователей, работающих в русле данного направления, привлекают не отдельные предложения, а их комплексы, связанные общей функцией и языковой организацией. Появляется классификация функционально-смысловых типов речи: описание, повествование, рассуждение.

Результаты исследований представлены в работах Г.Я. Солганика [14 и др.], В.В. Одинцова [15], О.А. Нечаевой [16], А.Н. Кожина, О.А. Крыловой [17] и других учёных.

4. Накопление знаний и некоторое изменение общенаучной парадигмы, появление идеи обусловленности многих ранее изучавшихся изолированно явлений причинами, кроющимися в сознании человека, породили и новое направление в лингвистике текста – когнитивно-психологическое. М. Нуссбаумер называет появление этого направления «первой сменой парадигмы в развитии лингвистики текста», а именно – «когнитивацией или психологизацией лингвистики текста»: «Когнитивацию [Kognitivierung] лингвистики текста можно считать отказом от ранней, структуралистской лингвистики текста, воплощённой в лингвистике когезии [Kohäsionslinguistik], стремлением к когнитивно ориентированному исследованию грамматики, частью всеобщей «распространяющейся» когнитивации лингвистики, основным требованием которой является то, что предмет лингвистического исследования получает «новое место»: мышление, дух человека ... Текстуальность и когерентность существуют не на бумаге, а в головах носителей языка, соответственно их там и нужно искать, а описывать и оценивать при специфических условиях «мира в сознании». Этот тезис представляет фундаментальное изменение внутри лингвистики текста с 70-х годов XX века, которое я называю когнитивацией лингвистики текста ... Когнитивация, или психологизация лингвистики текста повлекла за собой радикальное перенесение текста с бумаги в головы носителей языка» [6, с. 175, 153]. В русле этого направления под текстом понимается «языковое образование некоторой длины, которое имеет особую внутреннюю связь, которую можно назвать текстуальностъю, специфическим признаком текста. Такие тексты не являются просто объективно существующими образованиями, но постоянно возникают, заново существуют только в сознании носителей языка, отправителей и получателей текстов» [6, с. 134].

Выделение когнитивной, ментальной форм существования текста привела к разграничению «текста в сознании» и «текста на бумаге». Так, М. Нуссбаумер считает, что существует текст I – «то объективное образование [Objektivgebilde], которое записано на бумаге и дано всем реципиентам», и текст II, «целостный конструкт в понимании реципиента, возбужденный и направляемый языковым объективным образованием "текст I", продукт понимания, т. е. мысленное представление текста I, мысленный мир текста ...» [6, с. 136, 156].

Основополагающим принципом психологического направления является понимание языка как продукта психофизической деятельности. Важнейшая особенность этого подхода – включение в изучение языка участников коммуникации (говорящего и слушающего) и связанных с этим проблем, что является закономерным следствием исследования психической деятельности носителей языка. Коммуникацию считают формой деятельности. Деятельностный подход распространяется и на исследование текста: особый интерес исследователей (А.А. Леонтьев [18], Н.И. Жинкин [19], И.А. Зимняя) вызывают процессы порождения и понимания текста. Формулируются модели порождения текста: «принципиальная структура любой модели порождения текста должна включать следующие основные фазы: 1) мотивация и замысел; 2) осуществление (реализация) плана; 3) сопоставление реализации с замыслом» [18, с. 33].

Таким образом, психологическое направление исследует не результат речемыслительной деятельности, а саму эту деятельность.

5. Результаты, полученные при исследовании текста в русле данного направления, заложили основу для следующего подхода к рассмотрению текста – семантики текста, неслучайно А.И. Новиков считал свою работу «Семантика текста» «дальнейшим развитием концепции текста» [1, с. 4]. В русле этого подхода текст понимается как единство внешней и внутренней формы, причём внешняя форма обязательно переходит во внутреннюю форму, которую составляет целостный образ содержания; этот переход является наиболее характерным внутренним свойством текста. «Единство внешней и внутренней формы... возникает в процессе понимания [текста] ... При этом внутренняя форма является доминирующей. Она является тем фундаментом, на котором строится текст, поскольку управляет на уровне замысла процессом его порождения и тем самым организует его внешнюю форму: осуществляет распределение слов, связь предложений, интеграцию отрезков текста в единое целое. В этом смысле она явля-

ется первичной по отношению к внешней форме. Следует считать, что истинная связность, целостность текста базируется именно на основе внутренней формы, т. е. мыслительного содержания, а внешние их признаки – лишь частичная их экспликация на поверхностном уровне ... Отсюда становится ясно, что при исследовании текста основное внимание должно быть сосредоточено на изучении именно внутренней его формы в её соотнесённости со средствами выражения ... Семантику текста составляет некоторое мыслительное образование, которое соответствует непосредственному результату понимания и поставлено в соответствие внешней форме текста в целом» [1, с. 31–33]. Задачей этого направления является определение структуры содержания текста.

А.И. Новиков выделяет общие признаки текста, но они, в отличие от текстовых категорий И.Р. Гальперина, больше характеризуют внутреннюю форму текста, чем внешнюю:

1. Развернутость текста (ориентация автора при порождении текста на адекватное понимание его партнером по коммуникации и обеспечение этого понимания за счет полноты и конкретности описания предмета).

2. Последовательность текста, под которой понималось выполнение коммуникативной задачи автора текста.

3. Связность текста, то есть соединение элементов текста в целостное единство. Внутренняя связь – фундаментальное свойство текста.

4. Законченность (интегративный параметр, возникающий на основе остальных параметров текста, которые служат цели формирования целостного образа содержания, соответствующего замыслу автора).

5. Глубинная перспектива текста (переход от внешней формы текста к внутренней).

6. Статика и динамика текста. В статическом состоянии находится текст как продукт речемыслительной деятельности. В динамическом состоянии находится текст в процессе происхождения, восприятия и понимания [1, с. 23–31].

6. С конца XX века исследования текста ведутся в русле коммуникативно-прагматического направления. Представители этого направления учитывают и синтезируют все имеющиеся в области лингвистики текста результаты исследования текста, однако подходят к изучению последнего с принципиально иных позиций. Исходной точкой анализа текста является не его синтаксическая структура, а лежащая в его основе деятельность. Языковые же структуры рассматриваются лишь как инструмент осуществления конкретных интенций говорящего.

«Деятельностный подход к тексту» М. Нуссбаумер считал второй сменой парадигмы в лингвистике текста, которую он приурочивает к 80-м годам XX века: «Эту вторую смену парадигмы я называю прагматизацией [Pragmatisierung] лингвистики текста» [6, с. 153]. Это отмечали и другие исследователи: «Следует заметить, что в последние годы произошла резкая прагматизация лингвистических исследований. Лингвистика становится всё более «прагматически ориентированной». Этот обстоятельство не могло не сказаться на развитии лингвистики текста. Многие авторы полагают даже, что прагмалингвистика является прямым продолжением лингвистики текста» [20, с. 13].

На «интерес исследователей текста к различным формам проявления в его структуре коммуникативно-прагматической обращенности текстовой информации к адресату – читателю» указывает также Е.А. Гончарова [21, с. 5].

Предпосылкой к исследованию связи между категориями деятельности и языковыми выражениями послужило развитие понятия речевого акта в трудах Дж. Остина и Дж. Р. Сёрля [22; 23]. Под речевым актом они подразумевали «элементарную единицу речевого общения, актуализацию предложения, причем речевое общение рассматривалось как форма проявления преимущественно межличностных отношений» [24, с. 12]. Согласно Дж. Остину и Дж.Р. Сёрлю, акт речи «состоит в произнесении говорящим предложения в ситуации непосредственного общения со слушающим» [24, с. 11]. Таким образом, «речевой акт – это квант речи, соединяющий единичное намерение («иллокуцию»), завершённый минимальный отрезок речи и достигаемый результат (перлокутивный эффект)» [25, с. 286]. Итак, суть теории речевых актов состоит в соединении слова и действия.

Категория действия прилагается и к тексту, становясь центральным понятием прагматического направления лингвистики текста. Первые попытки распространить результаты теории речевых актов, развившейся преимущественно на изучении отдельных предложений, на целый ряд, последовательность предложений представлены в работах Д. Вундерлиха [26], Б. Зандиг [27], И. Розенгрен [28], С.Й. Шмидта [29]. 3. Рольф считает, что «подход к исследованию текста с точки зрения прагматически ориентированного понимания появляется как реакция на структуралистское понимание текста, игнорирующее функциональные качества последнего» [5, с. 16]. Показательным примером может считаться определение текста С.Й. Шмидта: «Текст – это любая выраженная языковыми средствами составная часть коммуникативного акта, которая является тематически направленной и выполняет определяемую коммуникативную функцию, т. е. реализует определяемый иллокутивный потенциал» [29, с. 150].

Теоретические принципы коммуникативной лингвистики получили разработку в трудах В.Г. Колшанского: 1) органическая связь интралингвистических и экстралингвистических факторов; 2) ориентация на структурированность языковых единиц общения; 3) соотнесенность структуры языка со структурой закономерностей существования материального мира; 4) направленность на интеграцию в анализе любой языковой единицы как элемента реальной коммуникации; 5) выдвижение высказывания в качестве главного объекта исследования [30, с. 80, 84].

Итак, текст включается в коммуникативный акт и рассматривается именно внутри него, т. е. в связи с партнерами по коммуникации, коммуникативной ситуацией. Это является попыткой взглянуть на текст (как на речь и на язык вообще) сквозь призму языка в действии. При этом затрагиваются проблемы важности учета цели говорящего и влияния его сообщения на адресата, соответствия между высказыванием и коммуникативной ситуацией; ставятся вопросы об отношениях между комплексными действиями и языковыми образованиями, о конститутивных элементах языковых действий, а также вопросы терминологии нового направления изучения текста, т. к. рассмотрение текста внутри коммуникативного акта обусловило включение в круг интересов исследователей новых категорий («интенция», «отправитель», «получатель сообщения», «сообщение», «действие» и др.).

Многообразие и разноплановость подходов к исследованию текста приводит к несогласованности в рассмотрении текстовых категорий. Однако текст – это сложный, комплексный феномен, требующий в процессе его изучения привлечения и интеграции всех накопленных знаний о нем. Думается, коммуникативно-прагматический анализ текста может выполнить задачу синтеза всех полученных другими направлениями результатов и расширить рамки изучения текста. Развитие новых средств общения, появление новых средств коммуникации, новых инструментов обработки и передачи информации делает особенно актуальным изучение механизмов, связанных с информационными процессами генерирования, переработки, передачи и восприятия сообщений. Но, как известно, сообщением, зафиксированным в вербальной форме, является текст. Поэтому изучение информационных и психологических процессов порождения и восприятия текста, функционирования текста в сложном, многостороннем акте коммуникации, механизмов включения и использования текста в живой среде становится особенно важным. Эти проблемы не могут быть решены только в рамках структуралистских направлений, рассматривающих текст как статический феномен, «вырванный» из акта коммуникации, но методы исследования, которые выработаны в рамках всех этих направлений, и результаты (информация о тексте), получаемые с помощью этих методов, закладывают необходимый фундамент для дальнейшего изучения текста в сложном, комплексном акте коммуникации. Таким образом, становится возможным комплексное перспективное изучение текста, использующее результаты его внутрисистемного анализа для решения новых практических задач.

Библиографический список

1. Новиков А.И. *Семантика текста и её формализация*. Москва: Наука, 1983.
2. Бархударов Л.С. Текст как единица языка и единица перевода. *Лингвистика текста*. Москва, 1974.
3. Гальперин И.Р. Текст и его исполнение в связи с дихотомией «язык и речь». *Язык и речь*. Тбилиси, 1977.
4. Harweg R. *Pronomina und Textkonstitution*. München, 1968.
5. Rolf E. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin – New York, 1993.
6. Nussbaumer M. *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen, 1991.
7. Фридман Л.Г. *Грамматические проблемы линвистики текста*. Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1979.
8. Isenberg H. *Texttheorie und Gegenstand der Grammatik*. Berlin, 1972.
9. Маслов Б.А. *Проблемы лингвистического анализа связного текста*. Таллин, 1975.
10. Москальская О.И. *Грамматика текста*. Москва, 1981.
11. Гальперин И.Р. *Текст как объект лингвистического исследования*. Москва, 1981.
12. Гальперин И.Р. Интеграция и завершённость текста. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1980; № 6.
13. Матвеева Т.В. *Функциональные стили в аспекте текстовых категорий*. Свердловск, 1990.
14. Солганик Г.Я. *Стилистика текста*. Москва, 1997.
15. Одинцов В.В. *Стилистика текста*. Москва, 1980.
16. Нечаева О.А. *Функционально-смысловые типы речи*. Улан-Удэ, 1974.
17. Кожин А.Н., Крылова О.А., Одинцов В.В. *Функциональные типы русской речи*. Москва, 1982.
18. Леонтьев А.А. *Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания*. Москва, 1969.
19. Жинкин Н.И. *Механизмы речи*. Москва, 1958.

20. Филиппов К.А. *Лингвистика текста и проблемы анализа устной речи*. Ленинград, 1989.
21. Гончарова Е.А. Тип повествования – прагматическая перспектива – адресованность художественного текста. *Studia Linguistica № 5: Лингвистика и прагматика текста*. Санкт-Петербург., 1997.
22. Остин Дж.Л. Слово как действие. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва, 1986; Выпуск 17.
23. Сёрль Дж.Р. Что такое речевой акт? *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва, 1986; Выпуск 17.
24. Кобозева И.М. Теория речевых актов как один из вариантов теории речевой деятельности. *Новое в зарубежной лингвистике. Теория речевых актов*. Москва; Выпуск 17, 1986.
25. Демьянков В.З. Доминирующие лингвистические теории в конце XX века. *Язык и наука конца XX века*. Москва, 1995.
26. Wunderlich D. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frakfurt-an-Main, 1976.
27. Sandig B. Vom Nutzen der Textlinguistik für die Stilistik. In: *Textlinguistik contra Stilistik?* Tübingen, 1973.
28. Rosengren I., Koch W., Schonebohm M. Ein pragmatisch orientierte Analyseprogramm. In: 28. Rosengren I. (Hg.). *Sprache und Pragmatik*. Lund, 1981.
29. Schmidt S.J. Texttheorie. *Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München, 1973.
30. Колшанский Г.В. Текст как единица коммуникации. *Проблемы общего и германского языкознания*. Москва, 1978.

References

1. Novikov A.I. *Semantika teksta i ee formalizaciya*. Moskva: Nauka, 1983.
2. Barhudarov L.S. Tekst kak edinica yazyka i edinica perevoda. *Lingvistika teksta*. Moskva, 1974.
3. Gal'perin I.R. Tekst i ego ispolnenie v svyazi s dihotomiej «yazyk i rech'». *Yazyk i rech'*. Tbilisi, 1977.
4. Harweg R. *Pronomina und Textkonstitution*. München, 1968.
5. Rolf E. *Die Funktionen der Gebrauchstextsorten*. Berlin – New York, 1993.
6. Nussbaumer M. *Was Texte sind und wie sie sein sollen*. Tübingen, 1991.
7. Fridman L.G. *Grammaticheskie problemy lingvistiki teksta*. Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1979.
8. Isenberg H. *Texttheorie und Gegenstand der Grammatik*. Berlin, 1972.
9. Maslov B.A. *Problemy lingvisticheskogo analiza svyaznogo teksta*. Tallin, 1975.
10. Moskal'skaya O.I. *Grammatika teksta*. Moskva, 1981.
11. Gal'perin I.R. *Tekst kak ob`ekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moskva, 1981.
12. Gal'perin I.R. Integraciya i zavershennost' teksta. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1980; № 6.
13. Matveeva T.V. *Funkcional'nye stili v aspekte tekstovyh kategorij*. Sverdlovsk, 1990.
14. Solganik G.Ya. *Stilistika teksta*. Moskva, 1997.
15. Odincov V.V. *Stilistika teksta*. Moskva, 1980.
16. Nechaeva O.A. *Funkcional'no-smyslovye tipy rechi*. Ulan-Ud`e, 1974.
17. Kozhin A.N., Krylova O.A., Odincov V.V. *Funkcional'nye tipy russkoj rechi*. Moskva, 1982.
18. Leont'ev A.A. *Psiholingvisticheskie edinicy i porozhdenie rechevogo vyskazyvaniya*. Moskva, 1969.
19. Zhinkin N.I. *Mehanizmy rechi*. Moskva, 1958.
20. Filippov K.A. *Lingvistika teksta i problemy analiza ustnoj rechi*. Leningrad, 1989.
21. Goncharova E.A. Tip povestvovaniya – pragmaticheskaya perspektiva – adresovannost' hudozhestvennogo teksta. *Studia Linguistica № 5: Lingvistika i pragmatika teksta*. Sankt-Peterburg., 1997.
22. Ostin Dzh.L. Slovo kak dejstvie. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva, 1986; Vypusk 17.
23. Serl' Dzh.R. Chto takoe rechevoj akt? *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva, 1986; Vypusk 17.
24. Kobozeva I.M. Teoriya rechevyh aktov kak odin iz variantov teorii rechevoj deyatel'nosti. *Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Teoriya rechevyh aktov*. Moskva; Vypusk 17, 1986.
25. Dem'yankov V.Z. Dominiruyuschie lingvisticheskie teorii v konce HH veka. *Yazyk i nauka konca XX veka*. Moskva, 1995.
26. Wunderlich D. *Studien zur Sprechakttheorie*. Frakfurt-an-Main, 1976.
27. Sandig B. Vom Nutzen der Textlinguistik für die Stilistik. In: *Textlinguistik contra Stilistik?* Tübingen, 1973.
28. Rosengren I., Koch W., Schonebohm M. Ein pragmatisch orientierte Analyseprogramm. In: 28. Rosengren I. (Hg.). *Sprache und Pragmatik*. Lund, 1981.
29. Schmidt S.J. Texttheorie. *Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München, 1973.
30. Kolshanskij G.V. Tekst kak edinica kommunikacii. *Problemy obschego i germanskogo yazykoznaniya*. Moskva, 1978.

Статья поступила в редакцию 10.08.24

УДК 81-2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-385-387

***Kuzmenkova V.A.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: valentinaleks@gmail.com*

USING THE TRANSFORMATIONAL PARADIGM OF THE SENTENCE AS A WAY OF SOLVING COMMUNICATIVE TASKS. The article discusses issues of sentence paradigmatics, analyzes the concept of sentence paradigm given in the works of T.P. Lomtev. The researcher considers the transformational, semantic and communicative paradigms of sentences. The paper shows the variability of linguistic means of expressing the same meaning with the help of different structures. The work presents the definition of isosemic structure formulated by G.A. Zolotova. The author substantiates the choice of the predicate structure depending on the communicative intention of the speaker. It is shown that due to the two-membered structure descriptive predicates have certain advantages, and their use is an effective means of solving many communicative tasks. It is argued that linguistic transformation is one of the most effective linguistic mechanisms, which is actively used in teaching Russian as a nonnative language and clearly shows the variety of sentence models serving to express the same meanings.

Key words: **transformational paradigm, semantic paradigm, communicative paradigm, proposition, denotation, descriptive predicates, envelope structures, verb valence, isosemic models**

***В.А. Кузьменкова**, канд. филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: valentinaleks@gmail.com*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБА РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ

В статье обсуждаются вопросы парадигматики предложений. Анализируется концепция парадигмы предложений, данная в работах Т.П. Ломтева. Рассматриваются трансформационная, семантическая и коммуникативная парадигмы предложений. Показана вариативность языковых средств выражения одного и того же смысла при помощи различных структур. Приводится определение изосемической структуры, сформулированное Г.А. Золотовой. Обосновывается выбор структуры предиката в зависимости от коммуникативного намерения говорящего. Показано, что благодаря двучленной структуре описательные предикаты обладают определенными преимуществами, и их использование является эффективным средством решения многих коммуникативных задач. Утверждается, что языковая трансформация является одним из самых эффективных языковых механизмов, которые активно используются при обучении русскому языку как неродному, и наглядно показывает разнообразие моделей предложения, служащих для выражения одних и тех же смыслов.

Ключевые слова: **трансформационная парадигма, семантическая парадигма, коммуникативная парадигма, пропозиция, денотат, описательные предикаты, конверсные структуры, валентность глагола, изосемические модели**

Вариативность средств выражения одного и того же содержания является одной из важнейших особенностей языка и показывает его красоту и богатство. Русское предложение отличается большим разнообразием структурных типов. В данной работе мы сосредоточим внимание на трансформационной и семантической парадигмах, так как считаем, что языковая трансформация является одним из самых эффективных языковых механизмов, которые активно исполь-

зуются при обучении русскому языку, как родному, так и неродному, и наглядно показывают разнообразие моделей предложения, служащих для выражения одних и тех же смыслов. Как известно, владение языком предполагает умение создавать на основе одного и того же денотата новые модели и трансформировать существующие с учётом коммуникативных намерений говорящего.

Актуальность данной статьи обусловлена тем, что понятие парадигмы предложения считается одним из фундаментальных в лингвистике, следовательно, нуждается во всестороннем изучении и описании. Трансформационная парадигма включает несколько типов основных перефразировок, которые не привносят никаких изменений в семантику предложения и касаются лишь его структуры. В этих так называемых парадигматических рядах предложений постоянным является смысл, переменным – форма. Цель данного исследования состоит в том, чтобы описать один из способов создания трансформационной парадигмы предложений, который базируется на использовании описательных предикатов (далее – ОП), и продемонстрировать его преимущества. Для достижения данной цели нужно решить несколько задач:

1) показать, что структурно-семантические особенности ОП обеспечивают данной синтаксической структуре условия для образования парадигматических рядов (по линии антонимии, синонимии, конвертируемости);

2) обосновать, что ОП имеют определённые преимущества по сравнению с однословным предикатом, а именно: благодаря двучленной структуре ОП (глагол + имя) появляется возможность разнообразных замен глагола и имени. Событие, являясь денотатом предложения, в результате синтаксических трансформаций оказывается по-разному освещено;

3) доказать, что двучленная структура ОП позволяет «доопределять» именной компонент ОП, вставлять прилагательное или числительное перед именным компонентом, что даёт возможность более точно описать предмет или явление;

4) показать, что замена глагольного компонента позволяет придать новый оттенок всему высказыванию;

5) подтвердить положение, высказанное Т.П. Ломтевым, что «…из двух предложений, обозначающих один денотат, но различающихся по числу мест в предикате, большими выразительными возможностями относительно денотата обладает то, которое в составе предиката имеет больше мест» [1, с. 36].

Проблема парадигматики давно и плодотворно разрабатывается как в отечественной, так и в зарубежной лингвистике, но многие вопросы, связанные с парадигмой предложения, по-прежнему недостаточно освещены. Научная новизна исследования состоит в том, что ОП представлены как один из языковых механизмов создания трансформационной парадигмы предложения, так как данная структура является открытой системой для различных синтаксических трансформаций.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, в работе описана одна из структурных единиц русского языка – ОП, на основании которой строится трансформационная парадигма, и доказано, что знание «репертуара» трансформационной парадигмы предложения дополняет наше представление о различных средствах языка, которые помогают оптимальным образом выразить коммуникативные намерения: в одних случаях – придать высказыванию точность и однозначность, в других – экспрессивность и образность. Это делает нашу речь яркой, понятной и убедительной.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты расширяют имеющиеся знания об описательных предикатах и могут быть использованы в практике преподавания русского языка как родного и как иностранного, в спецкурсах и семинарах по функциональной грамматике русского языка, а также при составлении словарных статей в словарях.

Приведём примеры трансформации предложений, основанных на использовании ОП: *Мы проанализировали замеченное нами явление. = Мы подвергли анализу замеченное нами явление. Он помог другу = Он оказал помощь другу. Неожиданно друзья поссорились = Неожиданно между друзьями вспыхнула ссора. Она начала тосковать. = Её охватила тоска. Ею овладела тоска. Её мучила тоска.*

С понятием парадигмы в синтаксисе связываются отношения между различными моделями предложения. Так, в работах Т.П. Ломтева предложена концепция парадигмы как системы межмодельных преобразований предложения. Члены парадигмы объединены тождеством информации и различаются построением предложений. В работе «Предложения и его грамматические категории» Т.П. Ломтев писал: «Одно объективное событие может отображаться в двух разных предикатах, которые представляют собой его разные интеллектуальные модели» [1, с. 36]. Учёный считал, что «…из двух предложений, обозначающих один денотат, но различающихся по числу мест в предикате, большими выразительными возможностями относительно денотата обладает то, которое в составе предиката имеет больше мест» [1, с. 36].

В работах В.А. Белошапковой и Т.В. Шмелёвой обязательным условием для объединения предложений в парадигму является единство пропозиции. Развивая понятие структуры информации, которого придерживался Т.П. Ломтев, Т.В. Шмелёва пишет, что номинация в одних случаях «полностью вмонтирована в лексическую семантику предиката, и в синтаксисе остаётся прямо не раскрытой; в других, напротив, она оказывается синтаксически прозрачной, и это даёт ей определённые пропозитивные преимущества или маркирует её стилистически» [2, с. 46]. В работе «Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений» М.В. Всеволодова и О.Ю. Дементьева разработали концепцию коммуникативной парадигмы предложений и дали следующее определение: «Совокупность объединённых общностью отражаемой ситуации предложений, каждое из которых служит решению определённой коммуникативной задачи, мы назовём коммуникативной парадигмой» [3, с. 58]. В данной работе мы будем анализировать трансформационную парадигму предложений, основанную на использовании описательных предикатов.

Говоря об описательных предикатах, стоит заметить, что мы понимаем ОП в широком смысле: это не только формы, появившиеся в результате «расщепления» глагола на глагольную и именную словоформу (*впечатлять – производить впечатление*), но и другие дескрипции, появляющиеся в результате трансформации прилагательных (*пальто чёрное – пальто чёрного цвета*) и наречий: (*Ей грустно – Она испытывает грусть*). Однако в рамках данной работы мы будем анализировать лишь ту разновидность ОП, которая состоит из глагола и имени существительного, как наиболее частотную.

Как правило, мы используем метод трансформации для решения тех или иных коммуникативных задач, и выбор формы предиката происходит в соответствии с коммуникативными намерениями говорящего (пишущего). Как показала Г.И. Володина, при тождестве денотативного содержания предложений «*На площади строят театр*» и «*На площади идёт строительство театра*» ситуация, отражённая в них, по-разному осмысляется [4, с. 31]. В первом предложении (с однословным предикатом) мы сообщаем нечто о субъекте (или объекте) ситуации, во-втором – сообщаем о реализации некоего события.

Замена глагола аналитической конструкцией (ОП), состоящей из глагола-предикатора в полуслужебной функции и отглагольного существительного (девербатива), повышает трансформационную гибкость предложения, так как увеличивает валентность глагола, в результате чего появляется возможность изменения конфигурации актантов. Существуют две структурные модели ОП: отглагольное существительное может выступать в функции дополнения: *Научный руководитель оказал мне существенную помощь в процессе работы* (ОП-1)*;* или подлежащего: *Собрание студентов происходило в актовом зале* (ОП-2).

Предложения с ОП предоставляют широкие возможности для трансформаций с участием конверсных структур: *Я прихожу в восхищение от этой картины. – Эта картина вызывает у меня восхищение. – Эта картина приводит меня в восхищение. – При виде этой картины меня охватывает восхищение.* В трансформационной парадигме рассматриваются также формализованные пассивные обороты: *Допрос подозреваемого ведёт Иванов. – Подозреваемый допрашивается Ивановым.*

Следует заметить, что инвариантом трансформированных предложений является изосемическая структура. По определению Г.А. Золотовой, «изосемической является конструкция, состоящая из изосемических слов, то есть таких, частеречная принадлежность которых соответствует категориальным значениям явлений, которые они называют. Так, предмет называется существительным, действие – глаголом, признак предмета – прилагательным, признак действия – наречием» [5, с. 126]. Это определение в какой-то степени совпадает с определением глубинной структуры, которое даёт В.Г. Гак: «Глубинную структуру при этом определим как лексико-семантическую структуру, изоморфную ситуации. Синтаксические категории (члены предложения) соответствуют реальным функциям субстанций и признаков в процессе. Отношения между членами предложения «иконически» отображают реальные ситуации между элементами процесса» [6, с. 266].

По мнению Г.А. Золотовой, наиболее экономичными являются изосемические модели предложений. Однако следует заметить, что в русском языке существует также большое количество моделей предложения, которые, не являясь изосемическими, широко востребованы в речи. Более того, иногда единственной формой выражения данного смысла является именно неизосемическая конструкция. Так, например, можно указать интересный класс предложений, в которых в роли предиката выступают ОП с глаголами движения в роли полусвязочных: *Пошли толки, расспросы; Спор зашёл о политике; Он пришёл в недоумение*. *Весь день прошёл в разговорах о предстоящей поездке.* Некоторые из них передают значение, не равное соотносительному однословному предикату. Например, в приведённых выше предложениях они добавляют значение фазисности. Сравним: *Пошли толки, расспросы. = Начали толковать, расспрашивать; Он пришёл в недоумение. = Он начал недоумевать.* Заимствуя термин у физиков, мы назвали такие ОП «асимптотическими», т. е. манифестирующими момент выхода состояния, процесса или действия на некий качественно новый уровень или новую стадию.

В.Г. Гак указал три основных пути трансформации и перехода от глубинной структуры (прямая номинация) к поверхностной структуре (косвенная номинация): «а) изменение конфигурации актантов; б) развёртывание формы выражения предиката; в) добавление и устранение актантов» [6, с. 268]. В данной работе мы более подробно рассматриваем один из указанных путей трансформации – развёртывании формы выражения предиката. Как писал В.Г. Гак, «замена глагола глагольной аналитической структурой, состоящей из глагола-предикатора в полуслужебной функции и отглагольного существительного, повышает трансформационную гибкость предложения, так как, не изменяя семантики высказывания, увеличивает валентность глагола, а, следовательно, и возможность изменения конфигурации актантов» [6, с. 269].

Развёртывание формы выражения предиката даёт возможность характеризовать действие, состояние или процесс с помощью определения, относящегося к существительному в ОП: *Она посмотрела на него. – Она бросила на него испуганный (влюблённый, ненавидящий, быстрый) взгляд*; заменить пассив активом: *Дом строится рабочими. – Рабочие ведут строительство дома*. В результате развёртывания предиката (*Иван пригласил Петра. – Иван послал приглашение Петру*) может появиться новый актант – *приглашение,* что увеличивает число возможных трансформаций. Появляются конверсные структуры: *Пётр получил приглашение от Ивана.* Новый актант – *приглашение* – может стать подлежащим: *Приглашение получено Петром*.

Ещё раз подчеркнём, что выбор предиката диктуется коммуникативными потребностями говорящего. Одной и той же семантической интенции соответствует ряд ономасиологических решений, среди которых говорящий в каждом конкретном случае может сделать свой выбор. Говоря об описательных предикатах, заметим, что они имеют богатую историю их изучения и описания. Ещё Ф.И. Буслаев писал о подобных конструкциях, что «некоторые из них выражают ту же самую мысль, как и простые глаголы, впрочем, придавая ей новый оттенок, потому что в языке каждая форма имеет собственный свой смысл: например, *держать речь – говорить*, иные же служат в пополнение недостающим формам глагола, например, *вести знакомство, вести дружбу*» [7, с. 509]. Предложения с ОП употребляются также при сообщении о событиях, не имеющих конкретного субъекта: *В доме царила предновогодняя суета*. При необходимости передать результат действия, а не активное действие или статику действия, а не его динамику говорящий выбирает, как правило, модель предложения с ОП, в котором в составе предиката употребляется краткое страдательное причастие: *Весь город охвачен волнением*; *Сестра занята вязаньем.*

Отметим ещё одну особенность. Если мы в процессе трансформации используем модель предложения с ОП-2, то в структуре предложения происходят минимальные изменения: *Друзья беседовали до полуночи. = Друзья вели беседу до полуночи.* Обусловлено это тем, что денотативный субъект изначально занимает позицию подлежащего и при трансформации не меняет своей позиции. В целом сохраняется типовое значение предложения, модель сберегает свой компонентный состав, изменения происходят только в оформлении предикатного компонента. Если же в качестве глагольного компонента выступают каузативные глаголы (*ввергать, вводить, возбуждать, вселять, вызывать, внушать, повергать, пробуждать, причинять*), то меняется направление отношений между актантами, изменяется и формальная структура предложения: *Я подозреваю его. – Он внушает мне подозрение.*

Следует отметить, что при трансформации могут появляться структурные различия (изменение формы предикативного компонента) и конструктивные различия (в форме субъектного компонента). Субъект, как показывают исследования, может занимать позиции всех косвенных падежей. Модели предложений, в которых субъект уходит с позиции именительного падежа, демонстрирует независимость предикативного состояния от воли его носителя. Сравним: *Я вспоминаю школьные годы. = Мне вспоминаются школьные годы. = На меня нахлынули воспоминания о школьных годах. = Меня захлестнули воспоминания о школьных годах.*

Приведённые выше предложения построены на основе одной и той же денотативной ситуации, но третье и четвёртое предложения имеют приращение смысла по сравнению с первым предложением. В этом случае мы можем говорить о семантической парадигме предложения. Под семантической парадигмой предложения мы понимаем совокупность предложений, построенных на основе одной и той же денотативной ситуации, но отличающихся друг от друга на некую семантическую величину.

Таким образом, в данной работе нами подробно описан один из способов создания трансформационной парадигмы – развёртывание предиката, который базируется на использовании описательных предикатов. Показаны преимущества использования данного способа трансформации. Проведённые нами исследования позволяют сделать вывод, что трансформационная парадигма в этом случае включает несколько типов основных перефразировок: одни из них не привносят никаких изменений в семантику предложения и касаются лишь его структуры, другие – изменяют значение предложения.

Описательные предикаты как потенциально богатый и чрезвычайно необходимый элемент в арсенале языковых средств обнаруживаются в текстах различных стилей, поэтому заслуживают всестороннего и детального анализа. Мы попытались представить, проанализировать и описать один из способов образования трансформационной парадигмы предложения, который основан на развёртывании предиката. Для осуществления поставленной цели было намечено несколько задач, которые были выполнены в процессе исследования.

В работе показаны преимущества способа трансформации, который базируется на использовании описательных предикатов, имеющих богатый синтаксический потенциал, обусловленный их двучленной структурой, допускающей различные замены глагола и имени.

Анализ языкового материала даёт основание полагать, что использование ОП является оптимальным средством решения коммуникативных задач. Показано, что благодаря его двучленной структуре появляется возможность «доопределять» именной компонент в ОП при помощи прилагательного или числительного, производить замены глагольного компонента, что расширяет информацию высказывания и придаёт ему коммуникативную силу.

Таким образом, в работе описана одна из структурных единиц русского языка – ОП, на основании которой строится трансформационная парадигма, и доказано, что знание «репертуара» трансформационной парадигмы предложения дополняет наше представление о различных средствах языка, которые помогают оптимальным образом выразить коммуникативные намерения: в одних случаях – придать высказыванию точность и однозначность, в других – экспрессивность и образность. Это делает нашу речь яркой, понятной и убедительной.

Результаты исследования дополняют имеющиеся знания об описательных предикатах и могут быть использованы в практике преподавания русского языка как родного и как иностранного, в спецкурсах и семинарах по функциональной грамматике русского языка, а также при составлении словарных статей в словарях.

Библиографический список

1. Ломтев Т.П. Парадигматика предложений на основе конвертируемости отношений. *Инвариантные синтаксические значения и структура предложения*. Москва, 1969: 104–115.
2. Белошапкова В.А., Шмелёва Т.В. Деривационная парадигма предложения. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 1981; № 2: 43–51.
3. Всеволодова М.В., Дементьева О.Ю. *Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений.* Москва: КРОН ПРЕСС, 1997.
4. Володина Г.И. Структура предложения со значением реализации события. *Слово. Грамматика. Речь*. Москва, 2001; Т. 3: 31–36.
5. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва: Наука, 1982.
6. Гак В.Г. Языковые преобразования. *Некоторые аспекты лингвистической науки в конце XX века. От ситуации к высказыванию.* Москва: Книжный дом «Либроком», 2009.
7. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка. Москва: Учпедгиз, 1959.

References

1. Lomtev T.P. Paradigmatika predlozhenij na osnove konvertiruemosti otnoshenij. *Invariantnye sintaksicheskie znacheniya i struktura predlozheniya*. Moskva, 1969: 104-115.
2. Beloshapkova V.A., Shmeleva T.V. Derivacionnaya paradigma predlozheniya. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 1981; № 2: 43-51.
3. Vsevolodova M.V., Dement'eva O.Yu. *Problemy sintaksicheskoj paradigmatiki: kommunikativnaya paradigma predlozhenij*. Moskva: KRON PRESS, 1997.
4. Volodina G.I. Struktura predlozheniya so znacheniem realizacii sobytiya. *Slovo. Grammatika. Rech'*. Moskva, 2001; T. 3: 31-36.
5. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva: Nauka, 1982.
6. Gak V.G. Yazykovye preobrazovaniya. *Nekotorye aspekty lingvisticheskoj nauki v konce XX veka. Ot situacii k vyskazyvaniyu.* Moskva: Knizhnyj dom «Librokom», 2009.
7. Buslaev F.I. Istoricheskaya grammatika russkogo yazyka. Moskva: Uchpedgiz, 1959.

Статья поступила в редакцию 21.07.24

УДК 811.16. 811.558 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-387-390

Lukmanova R.R., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, doctoral postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: renata89373319690@gmail.com*
Lin Pengcheng, *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: 673636528@qq.com*

RUSSIAN AND CHINESE DIPLOMATIC DISCOURSE: ACTUALIZATION IN TEXTS AND THEIR TRANSLATION FROM ONE LANGUAGE TO ANOTHER. The research is focused on problems of translation of diplomatic texts in Russian and Chinese. Such texts actualize diplomatic discourse, and to fulfill the adequacy of translation it is significant to consider their social context. The work examines speeches of high-ranking representatives of the Russian Federation and the People's Republic of China, specifically the General Secretary of the Communist Party of China, Xi Jinping, and the President of Russia, V.V. Putin. The authors investigate

characteristics of diplomatic translation in Russian and Chinese, highlighting its specificity, the perception of diplomatic messages, and identifying the factors that facilitate or hinder intercultural communication between the two states. In the analysis, the authors focus on key elements such as linguistic means, rhetorical devices, and cultural contexts that play a significant role in shaping diplomatic discourse. The results of the study show that texts created by V.V. Putin and Xi Jinping contain both fundamental differences and similarities. These differences and similarities not only create challenges in translating from one language to another but also emphasize the ideological closeness of the two countries, which is crucial for understanding their diplomatic relations. Thus, this research contributes to the theory and practice of translation, highlighting the necessity of considering cultural and ideological aspects when analyzing and interpreting diplomatic texts. This, in turn, fosters greater effectiveness in intercultural communication and the achievement of strategic goals for both countries.

Key words: **diplomatic discourse, text, Russian language, Chinese language, translation, linguopragmatics**

***Р.Р. Лукманова**, канд. филол. наук, доц., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: renata89373319690@gmail.com*
***Линь Пэнчэн,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: 673636528@qq.com*

РУССКОЯЗЫЧНЫЙ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНЫЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ДИСКУРСЫ: АКТУАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТАХ И ИХ ПЕРЕВОД С ОДНОГО ЯЗЫКА НА ДРУГОЙ

Данная статья посвящена переводу дипломатических текстов на русском и китайском языках, актуализирующих дипломатический дискурс с учетом их социального контекста. В работе рассматриваются выступления высокопоставленных представителей Российской Федерации и Китайской Народной Республики, в частности Генерального секретаря Коммунистической партии Китая Си Цзиньпина и Президента России В.В. Путина. Показана специфика перевода дипломатических текстов с одного языка на другой, определены языковые и неязыковые факторы, способствующие повышению уровня эффективности коммуникации между двумя государствами или затрудняющие её. Результаты исследования показывают, что тексты, созданные В.В. Путиным и Си Цзиньпином, содержат как принципиальные различия, так и сходства – они не только порождают сложности при переводе с одного языка на другой, но и подчеркивают идеологическую близость двух стран, что имеет большое значение при выстраивании дипломатических отношений. Предлагаемое исследование вносит вклад в теорию и практику перевода, подчеркивая необходимость учета культурных и идеологических аспектов при анализе и интерпретации дипломатических текстов, что, в свою очередь, способствует повышению эффективности межкультурной коммуникации и достижению стратегических целей обеих стран.

Ключевые слова: **дипломатический дискурс, текст, русский язык, китайский язык, перевод, лингвопрагматика**

Сегодня особую актуальность приобретают междисциплинарные исследования, связанные с интерпретацией и переводом текстов, актуализирующих дипломатический дискурс. Междисциплинарный подход позволяет рассмотреть исследовательскую проблему с разных сторон – переводоведения, теории текста и дискурса, лингвопрагматики – и выработать её комплексное решение. Обращение к указанной языковедческой проблематике обусловливается экстралингвистическими факторами и меняющейся мировой повесткой, усилением дипломатических связей между Россией и Китаем, а значит, между представителями высшего руководства обоих государств (для определения общих политических целей с учётом национальных интересов, обеспечения безопасности государств и их граждан) и двумя обществами, которые являются ключевыми адресатами дипломатического дискурса.

Цель настоящего исследования – выявить специфику перевода дипломатических текстов на разноструктурных языках, актуализирующих дипломатический дискурс, с учётом их социального контекста, скрытого в речи представителей высшего руководства Российской Федерации (России) и Китайской народной республики (Китай, КНР), для повышения эффективности межкультурной коммуникации и достижения стратегических целей двух государств.

Предлагаемая к достижению цель обусловила постановку следующих задач:

1. На основе научной литературы разработать терминологический аппарат для осуществления дискурсивного анализа дипломатических сообщений.

2. Отобрать репрезентативные дипломатические сообщения КНР и России, квалифицировать и классифицировать языковой материал.

3. Провести сопоставительное исследование семантики единиц, функционирующих в рамках русско- и китайскоязычного дипломатического дискурса, и определить их сходства и различия с позиции коннотаций и подтекста.

4. Выявить социальный контекст речи руководителей двух государств и проанализировать связь между речью агентов дипломатического дискурса и ситуативным контекстом.

5. Провести сопоставительно-переводческий анализ дипломатических текстов для выявления переводческих проблем и стратегий их решения.

Актуальность исследования заключается в необходимости повышения качества межкультурной коммуникации и понимания дипломатического дискурса между Россией и Китаем в условиях глобализации. Это исследование также способствует разработке переводческих стратегий, учитывающих идеологические и культурные различия между народами.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нём впервые в сопоставительном ключе проводится дискурсивный анализ дипломатических сообщений руководителей двух стран, позволяющий определить особенности картин мира китайского и российского народов и повысить степень адекватности перевода текстов, имеющих стратегическое значение для обоих государств.

Выбор методов исследования определяется целью и задачами работы. Используя метод сплошной выборки, были отобраны фрагменты текстов на русском и китайском языках, которые схожи по семантике, но различаются с точки зрения их коннотации. Фактический материал проанализирован с помощью дискурсивного анализа для выявления особенностей значений и социального контекста, влияющих на интерпретацию высказываний руководителей двух стран. На завершающем этапе проведён сопоставительно-переводческий анализ для повышения эффективности русско-китайской дипломатической коммуникации.

Материалом для исследования послужили тексты дипломатических сообщений господина Си Цзиньпина (на языке оригинала и перевода) и господина В.В. Путина (на языке оригинала и перевода), а также тексты иных источников, отражающие особенности восприятия данных речей: 1. Речь председателя КНР Си Цзиньпина на XIX съезде Коммунистической партии Китая, 2017. – URL: http://russian.news.cn/2017-11/03/c_136726299.htm; 习近平：坚持“老虎”,“苍蝇”一起打 (Си Цзиньпин: Настаивайте на совместной борьбе с «тиграми» и «мухами»). – URL: http://cpc.people.com.cn/ xuexi/n/2015/0814/c385474-27461341.html; 2. Путин В.В. Россия и меняющийся мир. Московские новости, 2012. URL: https://www.mn.ru/politics/78738

Теоретической базой исследования послужили труды Т.Н. Астафуровой [1, с. 104], А.Н. Баранова [2, с. 360], Л.М. Васильева [3, с. 133], М.В. Гавриловой [4, с. 88–108], О.И. Калинина [5, с. 101–112], А.А. Карамовой [6, с. 19–23], Кэ Ян [7, с. 58–63], Т.Н. Лобановой [8, с. 102–110], М.С. Матыцыной [9, с. 206–216], П.Б. Паршина [10, с. 398–423], Л.М. Терентий [11, с. 47–57], посвящённые теории лингвистического анализа и практическим методам его осуществления. Также учитывались работы, освещающие лингвистические аспекты политического и дипломатического дискурсов.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в преподавании вузовских дисциплин, имеющих филологическую (мультилингвальную) направленность, а также обеспечивающих подготовку специалистов в области международных отношений. Кроме того, материалы статьи будут полезны практикующим переводчикам и представителям дипломатических миссий.

Дипломатический дискурс как специфическая форма коммуникации играет важную роль в межгосударственных отношениях и отличается разнонаправленностью в зависимости от контекста и аудитории. Выбор речевых стратегий и методов взаимодействия зависит от целей общения и уровня подготовки участников.

По своим характеристикам дипломатический дискурс при его публичной форме схож с политическим дискурсом, причем наиболее ярким схожим аспектом является то, что и в дипломатии, и в политике действия в основном носят речевой характер.

Язык дипломатии и политики, будучи инструментом достижения определённых целей, выполняет следующие функции: 1) ориентации, т. е. он (язык) призван создавать определенное видение обстановки и событий и 2) социальной дифференциации или интеграции и побуждения к определенным действиям [11, с. 47–57]. Следует говорить о том, что границы дипломатического и политического дискурсов характеризуются неопределенностью, «размытостью», кроме того, оба типа дискурса находятся в тесной взаимосвязи с педагогическим, религиозным, юридическим, а также дискурсом массмедиа.

Изучение политического дискурса сформировало такое направление в языкознании, как политическая лингвистика. «Политическая лингвистика и сопоставительная политическая метафорология – новые, активно развивающиеся гуманитарные науки, занимающиеся изучением использования ресурсов языка как средств борьбы за политическую власть и манипуляции общественным сознанием» [8, с. 102–110]. Под манипуляцией общественным сознанием в данном случае подразумевается формирование определенного общественного мнения по ряду проблем международного сотрудничества, т. е. адресатам как диплома-

тического, так и политического дискурса внушается необходимость определенных действий и оценок, которые, по мнению агента дискурса, являются политически правильными.

Таким образом, упомянутый выше и тесно связанный с дипломатическим дискурс массмедиа в руках как дипломатов, как и политиков является мощнейшим инструментом создания определенного общественного мнения и приобретения поддержки граждан.

Свойства публичной формы дипломатического дискурса определяются его речевыми жанрами, такими как заявления, выступления и пресс-конференции, которые соответствуют жанрам политического дискурса. Однако дипломатический дискурс представлен в СМИ меньше, чем политический, хотя выступления дипломатов и интервью имеют к нему непосредственное отношение.

Агенты дипломатического дискурса, в отличие от политического, чаще ограничены кругом сотрудников дипломатического корпуса и высшего руководства, обладающих властью и информацией. Адресатами являются массовые аудитории, на которые направлены действия, управляющие их сознанием. Основные цели дипломатического дискурса включают обеспечение безопасности государства, влияние на международные процессы, сотрудничество с зарубежными странами и защиту прав граждан.

Дипломатический дискурс предполагает два этапа коммуникации: дотекстовый (устный), включающий переговоры и пресс-конференции, и текстовый, представляющий собой дипломатическую переписку, в которую входят меморандумы, памятные записки и ноты [6, с. 19–23].

В рамках данного исследования анализируется перевод дипломатических выступлений Председателя Коммунистической партии Китая Си Цзиньпина и Президента Российской Федерации В.В. Путина на русском и китайском языках.

Дискурс-анализ включает два вида: критический дискурс-анализ (КДА) и дескриптивный. КДА сосредоточен на выявлении социального неравенства, рассматривая язык как форму социальной практики, связанной с механизмами власти [4, с. 88–108]. Важные этапы КДА включают:

1. Исследование социальной проблемы в контексте текстового анализа, отражающего социальные изменения.

2. Структурный анализ контекста, времени и других семиотических систем.

3. Определение роли дискурсов в социальных изменениях.

Дискурс понимается как совокупность текста и социально-когнитивных факторов с акцентом на синтаксическом, стилистическом и семантическом уровнях, а также на механизме интерпретации информации адресатами. Дискурс представляет собой последовательность контролируемых действий в определённом контексте, осуществляемых в обществе.

Характерной чертой китайского политического дискурса является творческая борьба правящей Коммунистической партии Китая за удержание власти и защиту национальных интересов. Специфическим аспектом китайского языка является использование двух письменных форм: иероглифической и буквенной. Иероглифы обозначают слова, тогда как буквенный алфавит представляет звучание китайских слов. Ошибочное толкование иероглифов может привести к неверному пониманию значений и намеренному искажению восприятия действительности аудиторией [7, с. 58–63].

В связи с рассуждением о специфике менталитета носителя китайскоязычной КМ принципиальным является приверженность современного Китая принципам конфуцианства, что, в свою очередь, находит отражение в речах дипломатов. Использование высказываний и ссылка на цитаты из трудов Конфуция гражданину другого государства может показаться обычной традицией, особенностью языковой культуры Китая, однако подобные заимствования в текстах и применение принципов конфуцианства главным образом есть отражение соответствия политики КНР базовым принципам понимания порядочности, «правильности» и незыблемости моральных и этических устоев страны и ее высшего руководства. Предрасположенность канонам является одной из основных особенностей речи современного политика в КНР. При обращении политического деятеля к адресату в качестве аргумента используются изречения древних мудрецов, исторические факты либо упоминания о неких традициях, что, без сомнения, вызывает доверие и расположение аудитории.

Конфуцианство – система ценностей, регулирующая отношения между людьми. Сочетание исключительного трудолюбия и упорства с развитыми передовыми технологиями соответствует конфуцианской этике, поэтому большое значение имеет то, насколько агент дискурса (в данном случае представитель высшей политической структуры КНР) владеет знаниями, определенными умениями, чтобы верно передать смысл изложенного им текста. Правильное и грамотное использование средств языка позволит адресату понять посыл, который несет в себе текст, и в таком случае текст формируют у адресата дискурса не просто отдельное понятие, а целостную систему представлений, в которой понятие является частью. Специфичность дипломатических текстов проявляется преимущественно на грамматическом, семантическом и лексическом уровнях.

Рассмотрим знаменитое выступление Си Цзиньпина на XVIII съезде Коммунистической партии Китая (КПК), в котором глава КНР выступил с жёсткой речью о борьбе с коррупцией в стране, чётко обозначил её бескомпромиссный и твёрдый курс. В своей речи Си Цзиньпин произнес следующее: ***要****坚持****“老虎”****“苍蝇”****一起打，既****坚决查处领导干部违纪违法案件，****又切****实解决发生在群众身边的不正，****之****风和腐败问题。要坚持党纪国法面前没有例外，不管涉及到谁，都要一查到底，决不姑息 (习近平, 2012).*

«Нужно убивать и «тигров», и «мух», решительно расследовать дела о нарушении дисциплины и законов руководящими кадрами и одновременно по-настоящему решать вопросы пагубного разложения, возникающего у народа. Кто бы их ни нарушил, непременно нужно расследовать это до конца, без всякой пощады» (здесь и далее перевод наш – *Л. П.*).

Слова «тигры» и «мухи», используемые в этом примере, имеют глубокие социальные и политические коннотации. «Нельзя ослаблять меры наказания кадров, нужно строго управлять партией», – заявил Си Цзиньпин. «Мы должны быть решительны в борьбе с коррупцией, её искоренении, мы должны проявлять терпение», – подчеркнул он. Десятки чиновников на уровне министров были уволены после XVIII съезда Коммунистической партии Китая (КПК), что демонстрирует беспрецедентную борьбу Китая с коррупцией.

По результатам работы с некоторыми русскоязычными публикациями по материалам интернет-ресурсов можно сделать вывод, что при переводе данной цитаты смысл слов «тигры» и «мухи» сводится лишь к обозначению крупных – «тигров» – и, соответственно, мелких – «мух» – чиновников-коррупционеров. Однако в описываемой ситуации эти метафоры имеют сильные социальные и политические коннотации. В частности, здесь тигры и мухи обозначают животных-вредителей, а не просто величину власти и коррупционных действий чиновников, то есть Си Цзиньпин с помощью метафор даёт понять отношение руководства КПК к коррупции и решительность в борьбе с ней, поэтому при переводе данного фрагмента выступления, чтобы отразить подлинный смысл и глубину сказанного политиком, целесообразно сделать соответствующий переводческий комментарий.

Обратимся к речи Президента Российской Федерации Владимира Владимировича Путина. В своей статье «Россия и меняющийся мир», опубликованной в издании «Московские новости», В.В. Путин говорит следующее: «…рост китайской экономики – отнюдь не угроза, а вызов, несущий в себе колоссальный потенциал делового сотрудничества, шанс поймать «китайский ветер» в «паруса» нашей экономики» (Путин, 2012).

我*坚信，中国经济的增长绝非威胁，而是带有巨大潜力的挑战，它为商业合作提供了巨大的潜力，也给我们的经济捕捉****»中国之****风****»的机会.*

В процессе перевода данного фрагмента дипломатического сообщения на китайский язык были выделены некоторые особенности и трудности перевода. Так, перевод идиоматического выражения «поймать «китайский ветер» в «паруса» нашей экономики» может представлять сложность, так как буквальный перевод, возможно, не передаст его истинного значения. В данном случае переводчик умело соединил две культуры, подобрав подходящую китайскую фразеологическую единицу **中国之**风, дословный перевод которой «китайский ветер».

Чрезвычайно важно в процессе перевода правильно понять контекст высказывания и перевести его так, чтобы сохранились все смысловые нюансы. В данном случае В.В. Путин рассуждает об экономическом сотрудничестве России и Китая как о серьёзном стимуле для развития российской экономики, называя этот стимул **中国之**风 – «китайским ветром». Ветер в парусах является движущей силой, и, таким образом, В.В. Путин даёт понять аудитории, что Китай оказывает благоприятное воздействие на экономику России и, более того, является силой, способствующей продвижению российской экономики вперед. В процессе рассуждения о благоприятной перспективе сотрудничества с КНР В.В. Путин употребляет морскую метафору, понятную каждому и помогающую доступно (без использования сложных экономических терминов и подробного пояснения) передать мысль о налаживании сотрудничества между Россией и Китаем, о том, в каких именно аспектах КНР может помочь экономике России.

О сотрудничестве и налаживании связи с арабскими странами В.В. Путин в вышеупомянутой статье говорит так: *«Мы в России всегда имели хорошие контакты с умеренными представителями ислама, чье мировоззрение близко традициям российских мусульман. И готовы развивать эти контакты в нынешних условиях» (Путин, 2012).*

我们在俄罗斯一直与温和的伊斯兰代表保持**良好的**联系，他们的世界观与俄罗斯穆斯林的传统相近。我们愿意在当前情况下发展这些联系.

При переводе данного фрагмента текста проявила себя специфичность двух культур: для носителя китайской картины мира ислам и его традиции в России могут иметь свою специфику, она должна быть правильно передана на китайский язык.

Что касается передачи стилевых особенностей оригинального текста при переводе, то в данном случае стиль и тон оригинала успешно переданы в переводе. Президент России подчеркивает факт, что Россия – многонациональная страна, граждане которой, согласно Конституции РФ, имеют право на вероисповедание: «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания, включая право исповедовать индивидуально или совместно с другими любую религию или не исповедовать никакой, свободно выбирать, иметь и распространять религиозные и иные убеждения и действовать в соответствии с ними» (Путин, 2012).

Перевод на китайский язык: **每个人都有良心自由，信仰自由的保障，包括个人或与他人共同信仰任何宗教或不信仰任何宗教的**权利，自由选择，拥有和传播宗教和其他信念，以及按照这些信念行事的权利.

Обратимся к переводу высказывания «Каждому гарантируется свобода совести, свобода вероисповедания...» на китайский язык и в связи с этим к куль-

турным и историческим различиям двух стран: китайская и российская культуры имеют разные исторические и культурные контексты, которые могут отражаться в языке и концептах, их использующих. Например, в Китае нет такой ярко выраженной разницы между понятиями «совесть» и «вероисповедание», и это может затруднить передачу смысла высказывания на исходном языке, более того, в китайском языке нет точного эквивалента русскому слову «совесть», в связи с этим может появляться семантическая лакуна. Для решения данной проблемы можно использовать слово 宗教 – «вероисповедание» , 信念 – «убеждение», «вера». При переводе данного высказывания особое внимание следует уделить устойчивому словосочетанию «свобода совести» – 自由选择.

Перечисленные нами специфические черты и трудности делают процесс перевода сложным и творческим. Преодоление этих трудностей обычно требует от переводчика не только глубоких знаний обоих языков, но и широкого культурного содержания, при этом перед переводчиком стоит задача безконфликтного взаимодействия двух лингвокультур. В нашем случае конфликт может быть порождён религиозными и культурными особенностями. Гражданину страны, который незнаком с особенностями национального состава жителей Российской Федерации и их вероисповеданий, доносится информация о том, что Россия настроена налаживать связи с мусульманскими странами.

Таким образом, специфика геополитической ситуации требует точного и надежного перевода дипломатических текстов, что подразумевает адекватность перевода с одного языка на другой, для этого необходимо учитывать, как языковые факторы (специфику структур), так и факторы неязыковые – историко-культурные и социальные контексты. Важно также применение идеологем в дипломатическом дискурсе, передача смысла которых требует знания их семантики и культурного контекста.

Проведенный отбор, дискурс-анализ и сопоставительно-переводческий анализ дипломатических сообщений высшего руководства Китая и России показал, что наибольшую сложность при переводе данных текстов представляют работа со словами и словосочетаниями, реализующими скрытое сравнение, и передача культурных реалий, реализованных в языке устойчивыми словосочетаниями. По нашему мнению, передача метафорических конструкций с одного языка на другой сопровождается сложностями, но она крайне необходима, поскольку метафора является эффективным лаконичным инструментом передачи глубинных смыслов, зафиксированных в менталитетах носителей разных картин мира, и широко используется дипломатами и представителями высшего руководства государств.

В результате исследования зафиксированных в письменной форме публичных выступлений Президента Российской Федерации В.В. Путина и Генерального секретаря Центрального комитета Коммунистической партии Китая Си Цзиньпина, в ходе которых изложены основные направления внутренней и внешней политики двух государств, мы пришли к выводам, что надежный и точный перевод данных текстов имеет огромное значение ввиду интенсификации политического и социально-экономического взаимодействия России и Китая.

В качестве перспективы выступает дальнейшее исследование русско- и китайскоязычного дипломатического дискурса, нацеленное на разработку теоретической базы отечественного и зарубежного переводоведения, выработку и внедрение уточнённых (на основании проанализированного фактического материала) стратегий перевода для эффективного межкультурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Астафурова Т.Н. Лингвистические аспекты межкультурной деловой коммуникации. Волгоград: Издательство Волгоградского государственного университета, 1997.
2. Баранов А.Н. *Введение в прикладную лингвистику*: учебное пособие. Москва: Эдиториал УРСС, 2001.
3. Васильев Л.М. *Общие проблемы лингвистики: теория и методы*. Уфа: РИЦ БашГУ, 2007.
4. Гаврилова М.В. Лингвистический анализ политического текста. *Политический анализ. Доклады эмпирических политических исследований*. Санкт-Петербург: СПбГУ, 2002: 88–108.
5. Калинин О.И. Метафоричность текстов публичных выступлений Си Цзиньпина. *Социолингвистика*. 2020; № 3 (3): 101–112.
6. Карамова А.А. Текст и дискурс: соотношение понятий. *Вестник Южно-Уральского государственного университета*. Серия 2: Лингвистика. 2013: 19–23.
7. Кэ Ян. Исследования политической коммуникации в Китае. *Политическая лингвистика*. 2011; № 3 (37): 58–63.
8. Лобанова Т.Н. Лингвосемиотический и переводческий аспекты политического дискурса в китайских СМИ. *Вестник Московского университета*. Серия 21: Управление (государство и общество). 2015; № 3: 102–110.
9. Матыцина М.С. Критический дискурс-анализ: теоретико-методологические подходы. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2019: 206–216.
10. Паршин П.Б. Лингвистические методы в концептуальной реконструкции. *Системные исследования, методологические проблемы*. Ежегодник. 1987: 398–423.
11. Терентий Л.М. Дипломатический дискурс как особая форма политической коммуникации. *Вопросы когнитивной лингвистики*. 2010; № 1: 47–57.

References

1. Astafurova T.N. Lingvisticheskie aspekty mezhkul'turnoj delovoj kommunikacii. Volgograd: Izdatel'stvo Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta, 1997.
2. Baranov A.N. *Vvedenie v prikladnuyu lingvistiku*: uchebnoe posobie. Moskva: `Editorial URSS, 2001.
3. Vasil'ev L.M. *Obschie problemy lingvistiki: teoriya i metody*. Ufa: RIC BashGU, 2007.
4. Gavrilova M.V. Lingvisticheskij analiz politicheskogo teksta. *Politicheskij analiz. Doklady `empiricheskih politicheskih issledovanij*. Sankt-Peterburg: SPbGU, 2002: 88-108.
5. Kalinin O.I. Metaforichnost' tekstov publichnyh vystuplenij Si Czin'pina. *Sociolingvistika*. 2020; № 3 (3): 101-112.
6. Karamova A.A. Tekst i diskurs: sootnoshenie ponyatij. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Lingvistika. 2013: 19-23.
7. K`e Yan. Issledovaniya politicheskoj kommunikacii v Kitae. *Politicheskaya lingvistika*. 2011; № 3 (37): 58-63.
8. Lobanova T.N. Lingvosemioticheskij i perevodcheskij aspekty politicheskogo diskursa v kitajskih SMI. *Vestnik Moskovskogo universiteta*. Seriya 21: Upravlenie (gosudarstvo i obschestvo). 2015; № 3: 102-110.
9. Matycina M.S. Kriticheskij diskurs-analiz: teoretiko-metodologicheskie podhody. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2019: 206-216.
10. Parshin P.B. Lingvisticheskie metody v konceptual'noj rekonstrukcii. *Sistemnye issledovaniya, metodologicheskie problemy*. Ezhegodnik. 1987: 398-423.
11. Terentij L.M. Diplomaticheskij diskurs kak osobaya forma politicheskoj kommunikacii. *Voprosy kognitivnoj lingvistiki*. 2010; № 1: 47-57.

Статья поступила в редакцию 01.08.24

УДК 82.801.6 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-390-392

***Manskov A.A.**, Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: a-manskov@yandex.ru*

WORLD WITHOUT GOD OF S.D. KRZHIZHANOVSKY. The article studies the poetic world of S.D. Krzhizhanovsky. The main task of the research is to see how his philosophical point of view is reflected in his works. In the research the following features are identified. Following the famous statement of F. Nietzsche about the death of God, the writer continues to develop the designated philosophical maxim. Doubt in the existence of God becomes the leitmotif of all his work. The very concept of God is desacralized. This is confirmed by the blasphemous assumptions of the disappearance of the Almighty. The irreligion causes irreversible consequences in the minds of the characters. They lose spiritual support and are exposed to influences from the metaphysical outside. The world itself becomes a space of death. A marker of this is the personified image of Nothing. The designated image is read in the light of biblical connotations: a harbinger of the coming apocalypse. Despite the variety of masks, the essence of the Antichrist remains unchanged.

Key words: **God, world, deficiency, doubt, Genesis, death, Nothing, entropy**

***А.А. Манскоѳ,** канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: a-manskov@yandex.ru*

МИР БЕЗ БОГА С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО

Статья посвящена изучению поэтики художественного мира С.Д. Кржижановского. Основная цель исследования – проследить, как отражается мировоззренческая позиция писателя в его произведениях. Вслед за известным высказыванием Ф. Ницше о смерти Бога писатель продолжает разработку обозначенной философской сентенции. Сомнение в бытии Бога становится лейтмотивом всего его творчества. Само понятие «Бог» десакрализуется. Подтверждение этому – кощунственные предположения исчезновения Всевышнего. Отсутствие веры вызывает необратимые последствия в сознании персонажей. Они

утрачивают духовную опору и оказываются подвержены воздействиям из метафизического извне. Сам мир становится пространством смерти. Маркером этого является персонифицированный образ Ничто. Обозначенный образ прочитывается в свете библейских коннотаций как предвестник наступающего апокалипсиса. Несмотря на многообразии личин, сущность Антихриста остается неизменной.

Ключевые слова: **Бог, мир, отсутствие, сомнение, бытие, смерть, Ничто, энтропия**

С.Д. Кржижановский (1887–1950) – русский прозаик, один из ярких представителей литературного модернизма в России. Расцвет его творчества приходится на 1920–1940 годы XX века. На протяжении всей жизни он был вынужден писать «в стол». Причиной этому стал вердикт Горького, вынесенный писателю в 1932 году и закрывший ему двери большинства издательств. Сложная философская тематика новелл, высокая степень метафоричности и ярко выраженный индивидуальный авторский стиль не были в полной мере востребованы в годы первых советских «пятилеток». В «Записных книжках» Кржижановский шутил о себе: «С *сегодняшним днем я не в ладах, но меня любит вечность*» [1, с. 404].

С момента выхода первой книги прозы Кржижановского «Воспоминания о будущем» в 1989 г. ситуация значительно изменилась. С нее и началось возвращение писателя в русскую литературу. За ней последовали другие: «Возвращение Мюнхгаузена» (1990), «Сказки для вундеркиндов» (1991), «Боковая ветка» (1994) и «Страны, которых нет» (1994). 2001 год был ознаменован важным событием – выходом первого тома тогда еще пятитомного собрания сочинений Кржижановского в издательстве Simposium. В 2013 году вышел дополнительный шестой том, составленный Перельмутером из воспоминаний современников о писателе, переписки Кржижановского с супругой Анной Бовшек и новеллы «Невольный переулок».

Все напечатанное после выхода собрания сочинений Кржижановского, как правило, является тематическими подборками. Пример этому – книга «Штемпель: Москва» (2015). В нее входят 11 новелл, написанных с 1922 по 1933 годы и объединенных общей тематикой. «Мысли разных лет» (2017) представляет собой сборник дневниковых записей Кржижановского. Этот список завершает «Рыцарь духа, или Парадокс Эпигона» (2020) – дополненная и переизданная книга стихов.

Книги Кржижановского издаются и за рубежом. С начала 1990-х они стали переводиться на европейские языки. (Первая книга Кржижановского на немецком языке Lebenslauf eines Gedankens («Жизнеописание одной мысли») вышла в Лейпциге в 1991 году. Перевод – Hannelore Umbreit.) Возникновение нового имени на литературном горизонте вызвало очевидный читательский интерес. Сегодня его произведения можно найти на полках книжных магазинов Германии, Англии, Франции и других европейских стран.

Первым фундаментальным научным трудом, связанным с изучением прозы Кржижановского, стала работа В. Топорова «"Минус"-пространство Сигизмунда Кржижановского». Она была опубликована в 1995 году в книге «Миф. Ритуал. Символ. Образ. Исследования в области мифопоэтического». Эта работа во многом стала отправной точкой для последующих научных штудий в области кржижановедения.

На сегодняшний день написаны и защищены 16 кандидатских диссертаций, посвященных различным аспектам творчества Кржижановского. Этап, связанный с описанием основных констант исследуемого художественного мира, принято считать завершенным. Теперь необходимы новые научные подходы в изучении прозаического наследия автора «Сказок для вундеркиндов».

Кржижановский позиционировал себя как философа и сделал выбор в пользу литературы уже в зрелом возрасте. Увлечение философией наложило значительный отпечаток на все его творчество. Часто произведения писателя являются иллюстрациями к тем или иным философским максимам или сентенциям. Подтверждение этому высказывание Ф. Ницше о смерти бога, которое находит непосредственное отражение в новелле «Бог умер», датируемой 1922 годом. Бог персонифицируется и становится самостоятельным персонажем в тексте.

На протяжении всей жизни Кржижановский неоднозначно относился к вопросу веры. Ему пришлось пройти сложный путь через горнило сомнений: родился в католической семье, прошел испытание философией Ницше и Шопенгауэра, изучал труды по эзотерике и оккультизму, а в зрелом возрасте, разочаровавшись в прежних убеждениях, утвердился на основах научного атеизма, хотя и в глубине души не отвергал факт бытия Бога.

Актуальность статьи определяется выявлением глубинных связей, объясняющих генезис творчества Кржижановского, архитектонику его художественного мира, а также аксиологическую составляющую исследуемых текстов.

Цель исследования – проследить, как отражается мировоззренческая позиция писателя в его произведениях: как смерть Бога определяет характер взаимодействия всех элементов текста (художественный мир, персонажи).

Задачи:

А. Выявить генезис факта смерти Бога (сомнение в его существовании) в художественном мире Кржижановского. В каких текстах эксплицируется обозначенная сентенция?

Б. Исследовать, что происходит с персонажами Кржижановского в мире, утратившем Бога. К какому осознанию они приходят?

В. Определить причины возникновения образа Ничто в художественном мире Кржижановского.

Г. Идентифицировать образ, предвестником которого является Ничто.

Научная новизна состоит в том, что обозначенная тематика мало изучалась в российском литературоведении, а также в своеобразии используемого научного ракурса, объясняющего особенности функционирования художественного мира Кржижановского, поэтику его прозы.

Теоретическая и практическая значимость определяется возможностью использовать данное исследование на курсах, посвященных русской литературе 1920–1940 годов XX века.

Персонажи Кржижановского существуют в мире, в котором отсутствует Бог. Его смерть впервые декларируется в новелле «Бог умер» («*Случилось то, что когда-то, чуть ли не в XIX столетии, было предсказано одним осмеянным философом: умер Бог*» [Кржижановский, 2001, с. 255]) и является своеобразным манифестом, демонстрирующим сложную религиозно-мировоззренческую позицию писателя.

Сомнение в бытии Бога является лейтмотивом не только художественных произведений Кржижановского, но и его дневниковых записей («Записные тетради»).

«*Если когда и был Бог, то люди давно довели его до самоубийства*» [1, с. 341].

«*Я уважаю Бога за то, что он не существует*» [1, с. 393].

«*Бога нет, но имя его вездесуще. Даже в речах вождей – наряду с "ведь" и "так сказать"*» [1, с. 374].

Ему отказывается в существовании. Во всех этих примерах настойчиво повторяется идея отсутствия Бога. При этом фигура творца подвергается процессу десакрализации. Образ творца приравнивается к простому человеку, способному совершить самоубийство.

В своих произведениях Кржижановский показывает механизм отдаления человека от всевышнего и его блуждания в метафизических лабиринтах, направления которых изначально являются тупиковыми. Яркая иллюстрация этому − описание жизни персонажа в новелле «Швы». В сущности, вся новелла представляет собой монолог человека во время прогулок по улицам Москвы, где стирается грань между реальным городом и причудливой фантасмагорией. Логические сентенции персонажа пугают своим рационализмом, граничащим с иррациональным началом, а также демонстрируют глубину его отчаяния и близость предстоящей смерти. Вместе со стремлением жить у него утрачены прежние гуманистические идеалы и нравственные ориентиры. Внешне он напоминает труп, механически приводимый в движение. И мир призраков для него много понятнее и ближе, чем мир людей. «*И опять: человек человеку волк. Нет, неправда: сентиментально, жизнерадостно. Нет: человек человеку – призрак. Только. Так точнее. Вгрызться зубами в горло – значит поверить, хотя бы – это-то и важно – в чужую кровь. Но в том-то и дело: человек в человека давно перестал верить; еще до того, как усомнился в Боге*» [2, с. 398]. Причиной этого состояния персонажа является отсутствие веры и сомнение в Боге. Осознанно или нет, Кржижановский ощущает эту взаимосвязь, говоря о ней в приведенной цитате. Без Бога все пусто и мертво. Поэтому гаснут звезды, и исчезает поэзия; люди превращаются в нетов; а мир заполняют примыслы и фантомы.

При отсутствии Бога человеческое отчаяние приобретает гротескные и абсурдные формы. Пример этому − встреча персонажа новеллы «Швы» с одним из своих двойников, «живых трупов».

«*Помню случай: как-то перед рассветом, шагая взад и вперед по кривому выгибу переулка, я услыхал невдалеке сначала шаги, потом чье-то ритмичное бормотанье. Шаги оборвались, бормотанье длилось. Я пошел навстречу звуку. У серого, еле вычерченного рассветом каменного массива стоял спиной в стену человек: ноги плохо держали его, голова будто вывинчивалась из воротника пальто; он, конечно, не замечал ни меня, ни даже мертвого камня вокруг и, будто вчерченный в непереступаемый волшебный круг, продолжал, ритмически качаясь, сосредоточенно повторять: "Бога, слава богу, нет. Слава богу, Бога нет". Это было похоже на декларацию одиночества*» [2, с. 409].

Находясь в нескольких шагах от смерти, персонаж провозглашает отсутствие Бога, при этом его сознание отказывается принять эту истину. Не желая того, он воздает хвалу всевышнему. Включенность в «непереступаемый волшебный круг» может прочитываться как в свете ритуальных, так и философских коннотаций. В магических практиках круг прочерчивался как защита от темных сил (замкнутое пространство, не позволяющее проникнуть в него никаким воздействиям извне). В этом контексте вспоминается образ Хомы Брута из гоголевского «Вия», отпевавшего панночку в церкви. Вокруг себя он мелом очерчивал круг. Другой возможностью прочтения круга является символ ницшеанской дурной бесконечности (замкнутый круг, который невозможно прорвать). Кржижановский апеллирует к этим текстам в силу того, что они несут в себе скрытую смысловую нагрузку. При этом писатель переосмысливает их, используя при создании своего художественного мира. Невозможность прорвать волшебный круг символизирует собой омертвление мира персонажей. Подтверждение этому − и механичность их движения, и локус кладбища, где происходит встреча обитателя шва и старика, отвергающего бытие Бога. Здесь реализуется христианская максима, что

«Бог есть Жизнь, кто отлучает себя от Него, тот умирает и не имеет дерзновения к Богу, потому что отдалился от Жизни» [3].

Обозначенная интенция реализуется и в новелле «Красный снег». В ней персонаж случайно слышит диалог двух прохожих, мужчины и женщины, о Боге. В этом диалоге Кржижановский изображает отношение к религии в Москве 1920 годов: многочисленные антирелигиозные компании, проходившие в стране. Описываемые советские реалии соотносятся с особенностями художественного мира писателя, свидетельствуя о том, как действительность отражается в художественной реальности.

«*Они мне прислали анкету: ваше отношение к религии? Бог – ведь это лишенец, которого надо выселить из им построенного мира. Не так ли? Но давай всерьез. Я уже набросал черновик ответа. И я им пишу: «Бога, разумеется, нет, потому что, если бы он был, то мог бы, по всемогуществу своему, создать себе более умных противников, чем тупые писаки из „Безбожника“». Ну, что ты скажешь?»* [1, с. 150]. (Эта тема находит отражение и в «Записных тетрадях» Кржижановского и становится предметом его иронического осмысления. «Безбожник слишком хорошо доказал небытие Бога. Секретное совещание: как быть? – полная ясность божеского небытия – в то же время расформирование, небытие учреждения по доказыванию» [1, с. 394].

Обозначение Бога в качестве «лишенца» является выражением духа времени. («Лише́нец – неофициальное название гражданина РСФСР, не имеющего избирательных прав в 1918−1936 годы согласно Конституциям РСФСР 1918 и 1925 годов» [4]). Бог получает статус изгоя. От него нужно избавиться, как от религиозного пережитка. Другая реалия, указывающая на время написания новеллы Кржижановским, − упоминание печатного органа «Безбожник». («Газета «Безбожник» − атеистическая газета, выходившая с 22 декабря 1922 по 20 июля 1941 года в СССР» [5].

Авторы «Безбожника» обозначаются в тексте «тупыми писаками». В этом состоит комизм описываемой ситуации. Невозможность бытия Бога доказывается через сопоставление интеллекта бездарных бумагомарателей и всемогущества всевышнего. Кржижановский намеренно десакрализует образ Бога, переводя его в единую смысловую плоскость с авторами атеистической газеты.

Изменение характера диалога далее в тексте свидетельствует о наличии другой точки зрения, выступающей в защиту отверженного всеми Бога.

«Истертый плюш прикоснулся к руке мужчины:

– *Что ты не пошлешь. Не надо.*
– *Но ведь должен же я сказать...*
– *Не надо.*

Мужчина качнулся плечами вперед, зажал пясти рук меж колен и всматривался в затоптанный снег дорожки.

− Может быть, ты права. Как всегда. К чему быть глупее глупых. Знаешь, я еще в отрочестве думал: если та гигантская трехипостасная тень усумнится в людях, то людям только и остается − на неверие неверием. Ну, и все это вздор, архаическое трехбуквие, которое я давно уже вышвырнул из головы» [1, с. 150].

Уступая в диалоге своей собеседнице, мужчина на миг соглашается с возможностью существования Бога (на это указывают его детские убеждения, воспоминания об отрочестве), но он тут же возвращается на изначальную атеистическую позицию. Как и для многих граждан РСФСР, для него Бог − это только ненужный анахронизм, архаическое трехбуквие, утратившее свое прежнее значение. Парадоксальным является дальнейший ход мысли персонажа. Отвергая идею веры в Бога, он приходит к неожиданным выводам.

«Но, понимаешь, теперь я опять начинаю верить, да, начинаю, но... в другое. Мне кажется, нет − я знаю, только ты не пугайся, я вижу, что загробная жизнь есть. Да, да, это факт.

− Вадя...

− Я повторяю − факт. Разве ты не замечала, что уже несколько лет, как в нашу жизнь вкралось несуществование. Исподволь, тишком» [1, с. 150]. Приведенный фрагмент вызывает устойчивые ассоциации с известной философской сентенцией, любимой Кржижановским: «*Природа не терпит пустоты*». В связи с этим интерес вызывает высказывание персонажа: «*…теперь я опять начинаю верить, да, начинаю, но... в другое*» [1, с. 150]. Автор не дает четкого названия тому, во что верит персонаж. Авторское многоточие подразумевает многообразие смыслов. Введение в нарратив новеллы упоминания загробной жизни задает повествованию новый вектор. Загробная жизнь отсылает сознание читателя к культурному коду смерти. Называние несуществования − подтверждение этому. По своему описанию несуществование напоминает собой другой образ Кржижановского, таинственное Ничто из новеллы «Бог умер». «*Ничто холодило воскрылья, оперённые груди, ползало на беззвучно ступающих чёрных лапах по эллиптическим и круговидным орбитам миров, − но никто не смел взглянуть*» [1, с. 255].

Следует обратить внимание на то, как возникает персонифицированный образ несуществования в тексте. По отношению к нему употребляется глагол «вкрадываться» (тайком или очень тихо, незаметно войти, проникнуть куда-либо). Это значение усиливается посредством использования наречий «исподволь», «тишком». Оба они несут значение постепенного и незаметного приближения. В природе такая манера движения присуща хищникам, осторожно приближающимся к своей жертве. В случае людей возможна аналогия с библейским татем в ночи. Синонимом к наречию «тишком» является слово тайком, несущее в себе значение тайны. Если объединить эти смыслы, становится очевидным образ, который они воплощают. Таинственный зверь (несуществование, Ничто) является предвестником грядущего апокалипсиса и дьявола, который должен явиться в мир. Именно здесь происходит реализация авторской интенции о том, что «*Природа не терпит пустоты*». Когда мир утрачивает Бога, его место заменяет Дьявол. Неважно, является ли он в образе бога Пана, увиденного в полях, за городской окраиной («Четки»); странного индуса, обладающего оккультными знаниями («Соната „Death's door“»); таинственного незнакомца, решающего математические задачи в парке у фонтана и размышляющего о смерти («Некто»). Какие он бы ни принимал обличья, его истинная сущность остается неизменной.

Исходя из этого, можно сделать следующие выводы. Сомнение в бытии Бога возникает у Кржижановского вследствие увлечения философией Ф. Ницше. Этим объясняется и генезис смерти Бога в художественном мире писателя. Обозначенная интенция реализуется не только в новеллистике, но и в дневниковых записях.

Персонажи Кржижановского живут в мире, утратившем связь с абсолютом. Творец становится для них анахронизмом, «архаическим трехбуквием». Причиной этого являются и религиозные кампании 1920-х годов. При отсутствии Бога мир оказывается обреченным на разрушение и гибель. Интуитивно персонажи приходят к осознанию, что после физической смерти жизнь человека не заканчивается. Живое пространство становится пространством, в котором одновременно с человеком могут существовать призраки и фантомы.

Квинтэссенцией растущей энтропии является образ несуществования, или Ничто. Оно возникает по причине того, что «природа не терпит пустоты». Именно Ничто провозглашает наступление апокалипсиса и гибели всего живого в художественном мире Кржижановского.

Библиографический список

1. Кржижановский С.Д. *Собрание сочинений:* в 6 т. Санкт-Петербург: Symposium, 2010; Т. 5.
2. Кржижановский С.Д. *Собрание сочинений*: в 6 т. Санкт-Петербург: Symposium, 2001; Т. 1.
3. *Закон Божий – протеирей Серафим Слобской*. Available at: https://azbukaspaseniya.ru/biblioteka/bog-zhizn.html
4. Лишенец – Рувики: интернет-энциклопедия. Available at: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Лишенец
5. *Безбожник – атеистическая газета в СССР*. Available at: https://yavarda.ru/gazetabezbozhnik.html

References

1. Krzhizhanovskij S.D. *Sobranie sochinenij:* v 6 t. Sankt-Peterburg: Symposium, 2010; T. 5.
2. Krzhizhanovskij S.D. *Sobranie sochinenij*: v 6 t. Sankt-Peterburg: Symposium, 2001; T. 1.
3. *Zakon Bozhij – proteirej Serafim Slobskoj*. Available at: https://azbukaspaseniya.ru/biblioteka/bog-zhizn.html
4. Lishenec – Ruviki: internet-`enciklopediya. Available at: https://ru.ruwiki.ru/wiki/Lishenec
5. *Bezbozhnik – ateisticheskaya gazeta v SSSR*. Available at: https://yavarda.ru/gazetabezbozhnik.html

Статья поступила в редакцию 05.07.24

УДК 81'42

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-392-395

***Melnik N.V.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Stylistics and Rhetoric, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: saikova@mail.ru*
***Khmel A.A.**, student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: khmel.2004@list.ru*

VALUE DOMINANTS OF DIFFERENT LINGUOCULTURES (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH-LANGUAGE INTERNET REVIEWS OF THE FORBIDDEN CITY). The article reveals the problem of functioning and the degree of explicitness of value dominants within the tourist discourse of nonidentical linguocultures, the intersubjectivity of axiological connotations and the given cultural-historical paradigm. Within the framework of cognitive linguistics, the correlation of value attitudes

and cultural codes continuously appears to be a relevant issue due to the variability and subjectivity of interpretations of value judgement interpretations, which is directly predetermined by a multitude of objective factors. In the context of this research work, the multidimensionality of the problem is revealed by identifying the linguocultural specificity of value dominants through conceptual analyses of reviews with a pronounced subjective connotation, which contributes to the explication of the interaction between evaluative attitudes and the model of perception of reality. By defining objective criteria for identifying axiological marking, a typological classification of value dominants was formulated as a consequence of comparative analysis of different linguocultures.

Key words: **linguoculture, tourist discourse, language worldview, value dominants**

***Н.В. Мельник**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. стилистики и риторики ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: saikova@mail.ru*

***А.А. Хмель**, студент, ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет», г. Кемерово, E-mail: khmel.2004@list.ru*

ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ О ЗАПРЕТНОМ ГОРОДЕ)

В статье раскрывается проблема функционирования и степени эксплицированности ценностных доминант в пределах туристического дискурса нетождественных лингвокультур, взаимообусловленности аксиологических коннотаций и данной культурно-исторической парадигмы. В рамках когнитивной лингвистики корреляция ценностных установок и культурных кодов представляется важным вопросом в силу вариативности и субъективности интерпретаций оценочных суждений, что предопределено множеством объективных факторов. В контексте данной исследовательской работы многоаспектность проблемы раскрывается путем выявления лингвокультурной специфики ценностных доминант посредством концептуального анализа отзывов с ярко выраженной субъективной коннотацией, что способствует эксплицированности взаимодействия оценочных установок и модели восприятия действительности. Посредством определения объективных критериев выявления аксиологической маркированности была сформулирована типологическая классификация ценностных доминант как следствие сопоставительного анализа разных лингвокультур.

Ключевые слова: **лингвокультура, туристический дискурс, языковая картина мира, ценностные доминанты**

В контексте изучения туристического дискурса особенно значимы лингвокультурологический и лингвоаксиологический аспекты, в рамках которых первостепенное значение имеет категория ценностей. Каждая культура обладает уникальным комплексом аксиологем, которые отражают не только языковую и концептуальную картины мира народа, но и сложную систему духовно-нравственных и морально-этических принципов каждой языковой личности. Объектом настоящего исследования являются ценностные доминанты туристического дискурса, предметом – их лингвокультурная специфика.

Актуальность исследования обусловлена исключительной важностью концепции лингвокультурных доминант при изучении особенностей аксиологической модели мира. Несмотря на принципиальное значение в построении языковой картины мира, категория ценностей является одним из наименее изученных лингвокультурных концептов.

Научная новизна состоит в комплексном исследовании ценностных доминант разных лингвокультур в контексте русскоязычного и англоязычного туристических дискурсов на базе интернет-отзывов, посвященных конкретному экскурсионному объекту Китая. Основу проведения когнитивного анализа и структурирования типологической классификации аксиологем в дискурсивном пространстве составляют объективные критерии выявления оценочного суждения и культурных концептов, что определяет специфику данной научно-исследовательской работы.

Гипотеза исследования основана на предположении о том, что аксиологическая картина мира детерминирована принадлежностью к определенной лингвокультуре, вследствие чего каждый этнос обладает уникальной системой ценностных доминант, что находит отражение в совокупном восприятии того или иного туристического объекта, отличного от представления и оценки другой лингвокультуры.

Цель исследования заключается в представлении лингвокультурной специфики ценностных доминант туристического дискурса. Достижение поставленной цели требует решения следующих исследовательских задач: провести сбор и исследование необходимого материала; изучить подходы к исследованию и классификации лингвокультурных доминант; определить лингвокультурную специфику ценностных доминант на материале интернет-отзывов и представить их типологическую классификацию.

Материалом исследования послужили 50 интернет-отзывов, посвященных экскурсионному объекту в Пекине – Запретному городу. Методы исследования обусловлены лингвокультурологическим характером изучения туристического дискурса в аксиологическом аспекте. При проведении исследования были применены метод сплошной выборки при сборе фактологического материала; описательный метод при изучении ценностных доминант в рамках туристического дискурса; метод сопоставительного анализа с целью выявления специфики языковых картин мира.

Теоретическая значимость исследования заключается в его вкладе в лингвоаксиологию, когнитивную лингвистику, лингвокультурологию и теорию дискурса, практическая значимость полученных результатов состоит в применении предложенных критериев для выявления ценностных доминант и типологической классификации аксиологем в дальнейших научно-исследовательских работах, посвященных когнитивному анализу аксиологических доминант и определению их лингвокультурной специфики.

Туристический дискурс представляет собой интегральный рассредоточенный феномен, сущность которого находит свое воплощение в процессе сопряжения коммуникативных деятельностей представителей разных социумов, в результате чего вербализуются фрагменты системы языка, общего комплекса знаний, национальной культуры и социального пространства [1]. Многоаспектность исследования туристического дискурса обусловлена потребностями оптимизации межкультурной коммуникации, предопределяющей процесс интерпретации представлений и образов, сформированных национальными моделями мировосприятия [2]. Познание объектов окружающей действительности происходит путем акцентирования материальных и абстрактных моделей, что в совокупности представляет собой процесс субъективной концептуализации на фоне эмоционально-оценочного переживания. Фиксируясь в лексической единице, репрезентированный предмет встраивается в систему общего восприятия ***языковой картины мира***. Представление об объективной реалии действительности является результатом воспроизведения культурных кодов конкретной этнической группы, что определяет ментальные установки как фактор, преломляющий восприятие внешней среды и способствующий началу процесса интерпретации воспринимаемого объекта [3]. Культурные коды способствуют установлению контакта между фразеологическими средствами, маркированными эмоционально-экспрессивной семантикой, и принципами построения аксиологической модели [4]. Характерной чертой выражения аксиологической доминанты предстает потенциальная возможность параллельной реализации положительной и отрицательной оценок, что подчеркивает значимость той или иной аксиологемы [5].

Лингвистическая классификация ценностных доминант может быть построена на различных основаниях. Вследствие многомерности и абстрактности языковой картины мира аксиологические доминанты предстают дифференциальным отражением ментальных концептов, заключенных в когнитивных установках определенной этнокультуры. В качестве критериев, определяющих ту или иную лексико-семантическую систему как ценностную доминанту, в контексте данной работы нами предлагаются следующие ***характеристики***: 1) наличие коннотации и ментальной интерпретации в рамках определенной лингвокультуры; 2) соотнесенность с аксиологическим аспектом туристического дискурса; 3) отражение в языковом материале общепринятых и отличительных установок посредством лексем с ярко выраженной семантической маркировкой; 4) актуальность и стабильность ментальных концептов в соответствующей лингвокультуре; 5) наличие взаимосвязанных оценочных суждений в рамках ценностной парадигмы.

Результатом проведенного исследования стала ***типологическая классификация аксиологем*** в соответствии с объективными критериями выявления личностной эмотивно окрашенной маркированности изложения оценочных смыслов: культурно-историческая ценность туристического объекта в контексте межнациональной парадигмы; идентичность архитектурного стиля и благоустроенность сооружения; межкультурная коммуникация и диалог культур, непосредственное соприкосновение с чужим менталитетом и комплексной структурой ценностных установок; аллегоричность и сакраментальный подтекст достопримечательности; объективные факторы, обусловливающие личностно ориентированные впечатления относительно объекта.

Анализ специфики лингвокультурных доминант на материале русскоязычного туристического дискурса

1. Культурно-историческая ценность туристического объекта в контексте межнациональной парадигмы. Для русскоговорящих реципиентов туристический объект существует только в культурном контексте, ключевую роль при написании отзыва играет апелляция к исторически достоверным фактам (*С этим красивейшим местом, рукотворным холмом из камней и пагодкой на вершине связывают печальные события, связанные с оборотной стороной*

жизни гарема и пр.). Самобытная архаичность Запретного города инстинктивно поддается субъективному отождествлению с представлением об историческом наследии Китая, тесно переплетающимся с карикатурными образами императорского прошлого: *Прогуливаясь по «улочкам» Запретного города можно представлять, что однажды по ним гулял император Цяньлун, следовал к своим наложницам император Сяньфэн либо ступала миниатюрная ножка императрицы Цыси.*

2. Идентичность архитектурного стиля и благоустроенность сооружения. Помимо художественной образности и исключительной значимости объекта в историческом контексте культурного наследия немаловажную роль играет архитектурная составляющая достопримечательности, специфика ее структуры и строения. Уникальный стиль архитектурного комплекса, согласно мнению большинства реципиентов, отражает самобытность и своеобразие китайской культуры, что неоднократно подчеркивается при описании императорской резиденции посредством маркированных лексем: *Особенный восточный стиль архитектуры, крыши с загнутыми кверху краями, каменные бортики с вставленными в них головами дракона (головы драконов служили своеобразными фонтанами, из их пастей лилась вода) – всё это очарование древнего Китая...*

3. Межкультурная коммуникация и диалог культур, непосредственное соприкосновение с чужим менталитетом и комплексной структурой ценностных установок. Акцент на исключительной значимости достопримечательности в культурно-исторической парадигме иностранного государства (*пыль веков, мир абсолютной власти императора, мир иной культуры, самое сердце средневекового Китая, грандиозная резиденция императора, центральное место императорского Пекина, главная точка необъятной империи* и т. д.), подчеркивается принципиальное значение дворцового комплекса в реконструировании образа китайского менталитета: *Посетить Запретный город в Пекине при возможности рекомендую обязательно! В пурпурных стенах этого исторического дворцового комплекса отлично сохранилась доподлинная китайская архитектура, работают уникальные музеи, предоставляют аудиогид на многих языках, в том числе и на русском. Место сильной энергетики, где традиции древнего Китая как-то сами собой усваиваются в сознании.*

4. Аллегоричность и сакраментальный подтекст достопримечательности. Первостепенное значение при воспроизведении пережитых впечатлений посредством вербальных единиц отдается символическому характеру сущности дворцового комплекса и абстрактным формам, сквозь которые проявляются уникальные культурные концепты китайского менталитета (*Все строения расположены так, чтобы заложить в этом определенный смысл. Восток дело тонкое, город в самом центре мира, прямо под фиолетовой звездой (Полярная звезда), который должен стать проводником между небом и землей*). Акцентируется символика семантики наименований: *Запретный город – это не просто красивое название, это также и констатация факта, Название запретного города в Китае звучит так: Цзыцзиньчэн. Цзы – это звезда Цивей (обитель Императора), Цзинь – переводится как «запретный», дворец окружали рвы, и сюда мог войти или выйти кто-либо только с дозволения императора, Чэн – в переводе с китайского «город».* Подчеркивается аллегоричность архитектурного сооружения посредством изображения ключевых фигур китайской мифологии и знаковой цветовой палитры: *Все крыши в Китае загнуты кверху для защиты от злых духов, в отличие от прямых крыш, которые всякую нечисть отогнать не могут. И опять же на входе драконы. И на крыше драконы. И драконы эти – братья, и каждый несет особый смысл, выполняет особую роль. Здесь вообще ничего не бывает просто так. Жёлтый – цвет императора. Почти все крыши покрыты жёлтой черепицей.*

5. Объективные факторы, обусловливающие личностно ориентированные впечатления относительно объекта. Объективную значимость представляет собой формальная сторона посещения исторической достопримечательности, включая стоимость билетов, местоположения комплекса, соблюдение условий безопасности и комфортный временной период для осмотра конкретного объекта: *Посещать Запретный город лучше всего с утра. Начало работы в 8:30. Будьте готовы к проверке документов, содержимых сумочек и одежды, к прохождению через металлоискатель. Служба безопасности в Китае самая тщательная, оттого на входе приличная очередь. И еще – расстояния огромные! Планируйте минимум два часа на осмотр, а при детальном осмотре и того более. Стоимость в низкий сезон 40 юаней, в высокий – 60 юаней. Самое комфортное время года – межсезонье.* Неоднократно упоминается высокий уровень посещаемости императорской резиденции, что регулярно служит поводом для возмущений и вызывает негативную оценку у русскоязычных туристов: *Единственный минус этой достопримечательности – это огромная очередь в этот город. При таком количестве людей очень трудно сосредоточиться на прекрасном.*

Анализ специфики лингвокультурных доминант на материале англоязычного туристического дискурса

1. Культурно-историческая ценность туристического объекта в контексте межнациональной парадигмы. Преобладают отзывы с положительной оценкой достопримечательности, реципиенты непосредственно признают ценность и мировую значимость культурного объекта: *A truly fascinating and indescribable historical site – По-настоящему захватывающее и неописуемое историческое место; The Forbidden City is unlike anywhere we've ever seen – so much history, so amazing – Запретный город не похож ни на что, что мы когда-либо видели – столько истории, столько удивительного* (здесь и далее перевод наш – *Н. М., А. Х.*). Подчеркивается фундаментальная культурно-историческая ценность экскурсионного объекта: *The architecture and the history of the place really gives you a special feeling, just to be treading in the footsteps of so many great Emperors over the centuries – Архитектура и история этого места вызывают особые впечатления, ведь вы ступаете по следам стольких великих императоров всех времен; There is so much history, so many stories – it will greatly enhance your experience here – Здесь так много истории, так много сказаний – это существенно усилит ваши впечатления от пребывания здесь.*

Акцентируется принципиальное значение туристического объекта в пределах всемирного масштаба, нередко проводятся параллели с аналогичными достопримечательностями, что демонстрирует склонность англоязычных реципиентов к кросскультурному сопоставлению: *The Forbidden City is to Beijing as the Golden Gate Bridge is to San Francisco or as the Brandenburger Gate is to Berlin or as the Colosseum is to Rome... – Запретный город для Пекина – это как мост Золотые ворота для Сан-Франциско или Бранденбургские ворота для Берлина, или Колизей для Рима...; China's Buckingham palace – Китайский Букингемский дворец.*

2. Идентичность архитектурного стиля и благоустроенность сооружения. Явно проявляется непосредственный интерес к внешним характеристикам объекта, архитектурному стилю достопримечательности и ее конфигурации. Дворцовый комплекс фигурирует в качестве выдающегося образца китайского зодчества, торжественный образ которого создается путем описания конкретных элементов сооружения посредством эмоционально экспрессивной лексики: *The south gate of the Forbidden City is the main entrance for visitors, with exquisitely carved stone lions and archways outside and buildings in the architectural style of the Ming and Qing dynasties inside, which are very magnificent – Южные ворота Запретного города – это главный вход для посетителей, с изысканными резными каменными львами и арками снаружи и зданиями в архитектурном стиле династий Мин и Цин внутри, которые очень величественны.*

При описании архитектурного стиля и отдельных конструкций комплекса используются семантически маркированные лексические единицы: *The sheer grandeur of the series of buildings and structures were truly mesmerizing – Грандиозность ряда зданий и сооружений поистине завораживает; All of the palaces and halls exemplifies the best in Chinese architecture – Все дворцы и залы являются примером лучших образцов китайской архитектуры; The whole layout speaks of mathematical and architectural symmetry and harmony (at least that's what i felt without being a pro this) – Вся планировка говорит о математической и архитектурной симметрии и гармонии (по крайней мере, так мне показалось, не будучи профессионалом в этом деле).*

3. Межкультурная коммуникация и диалог культур, непосредственное соприкосновение с чужим менталитетом и комплексной структурой ценностных установок. Невзирая на отчетливо намеченную тенденцию к более выраженному проявлению требования к чувству собственного комфорта и безопасности, среди англоязычных туристов также наблюдается подчеркнутый интерес к экскурсионному объекту как историческому памятнику и достоянию чужой культуры, что прослеживается в предварительном ознакомлении с историей сооружения посредством дополнительной литературы или медийных источников информации: *If you want to learn about the history and culture of China, it's definitely not to be missed – Если вы хотите познакомиться с историей и культурой Китая, это место точно не стоит пропускать; Since I was really interested in this site, I did a lot of independant reading and it really made the site more meaningful – Поскольку я искренне был заинтересован этой достопримечательностью, я самостоятельно прочитал много литературы, и это действительно сделало данный объект более значимым.*

4. Аллегоричность и сакраментальный подтекст достопримечательности. Дворцовый комплекс привлекает внимание англоязычного туриста подчеркнутой исторической значимостью и архитектурными характеристиками сооружения, ярко выраженный интерес к скрытому символизму и метафоричности памятника отсутствует. Большинство англоязычных реципиентов придают торжественный образ памятнику архитектуры, величественный образ сооружения создают стилистически маркированные лексические единицы: *If you are part of a tour group, you can get the very basic and jest of its opulent, splendid and tumultuous stories and history but if you still have time in Beijing, visit on your own again and take time to enjoy, observe and learn its majestic, sumptuous and salacious romantic saga, tales and history – Если вы находитесь в составе экскурсионной группы, вы можете получить самое основное и шуточное представление о его пышных, роскошных и бурных событиях и истории, но если вы все еще планируете остаться в Пекине, посетите его самостоятельно и найдите время, чтобы насладиться, понаблюдать и узнать его величественные, роскошные и захватывающие романтические легенды, сказания и историю.*

5. Объективные факторы, обусловливающие личностно-ориентированные впечатления относительно объекта. Акцент делается на субъективном благополучии и экономической безопасности туриста, проявляется иное отношение к услугам экскурсионного сервиса культурного объекта и состоянию достопримечательности. Восприятие туристического объекта не ограничивается внешними характеристиками конструкций и общим состоянием сооружений –

англоязычные реципиенты неоднократно подчеркивают значимость роли осведомленности туриста о предыстории достопримечательности, в связи с чем отдельное место при описании дворцового комплекса занимает оценка услуг экскурсионного сервиса и аудиогида: *It is very important you take a informed guide with you who will walk you through the City and tell details of each building/monuments – Очень важно взять с собой толкового экскурсовода, который проведет вас по городу и подробно расскажет о каждом здании/памятнике; I'm grateful we got the audio guide, as it definitely gave some interesting insight into the architecture, details, and some of the history – Я благодарна за то, что мы воспользовались аудиогидом, так как он дал интересные сведения об архитектуре, особенностях и некоторых исторических моментах.*

Угнетающее впечатление на англоязычных реципиентов производят устойчивый поток экскурсантов и многочисленная толпа посетителей, которые неизгладимо оказывают негативное воздействие на общее состояние туриста: *The queues are extremely long so it's best to purchase the tickets in advance to avoid wasting time and to spare yourself from the hassle and stress of going through a sea of people at the southern gate – Очереди чрезвычайно длинные, поэтому приобретать билеты следует заранее, чтобы не терять времени и не испытывать стресс от преодоления толпы людей у южных ворот.*

Таким образом, в данной научно-исследовательской работе был проведен когнитивно-дискурсивный анализ ценностных доминант и определена лингвокультурная специфика аксиологических категорий оценивания объектов действительности в структуре качественно отличных знаковых систем, вследствие чего искомая гипотеза о непосредственной корреляции ценностной картины мира и факта сопричастности к той или иной лингвокультурной парадигме была подтверждена посредством концептуального анализа фактического материала и процесса интерпретации стилистически маркированных оценочных суждений. ***Перспективой изучения*** когнитивных характеристик и концептуальных закономерностей ценностных доминант разных лингвокультур на материале туристического дискурса является многоаспектный анализ феномена языковой личности и процесс преломления общепризнанных установок сквозь призму субъективных аксиологических моделей восприятия внешней действительности.

Библиографический список

1. Хомутова Т.Н., Денисенко М.Г. Туристический дискурс: интегральный подход. *Вестник Южно-Уральского государственного университета.* Серия: Лингвистика. 2021; № 4: 81–84.
2. Сакаева Л.Р., Базарова Л.В. Понятия «туризм» и «туристический дискурс» в современной научной парадигме. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2014: 159–161.
3. Гончарова Н.Н. Языковая картина мира как объект лингвистического описания. *Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки.* 2012; № 2: 396–405.
4. Ahmed A.Q. Mohammed, Zuhra A. Almaqtari, Ahmed A.A. Saeed. Axiological and systematic linguistic in language. *International Journal of Innovation Scientific Research and Review*. 2021; Vol. 03, Issue 07: 1524–1528.
5. Шевченко В.Д., Шевченко Е.С. Аксиологическая доминанта в дискурсе. *Вестник Оренбургского государственного университета.* 2016; № 5: 27–30.

References

1. Homutova T.N., Denisenko M.G. Turisticheskij diskurs: integral'nyj podhod. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya: Lingvistika. 2021; № 4: 81-84.
2. Sakaeva L.R., Bazarova L.V. Ponyatiya «turizm» i «turisticheskij diskurs» v sovremennoj nauchnoj paradigme. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2014: 159-161.
3. Goncharova N.N. Yazykovaya kartina mira kak ob`ekt lingvisticheskogo opisaniya. *Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnye nauki.* 2012; № 2: 396-405.
4. Ahmed A.Q. Mohammed, Zuhra A. Almaqtari, Ahmed A.A. Saeed. Axiological and systematic linguistic in language. *International Journal of Innovation Scientific Research and Review*. 2021; Vol. 03, Issue 07: 1524-1528.
5. Shevchenko V.D., Shevchenko E.S. Aksiologicheskaya dominanta v diskurse. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta.* 2016; № 5: 27-30.

Статья поступила в редакцию 23.08.24

УДК 821.512.145 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-395-397

Minnullina F.Kh., *Cand. of Sciences (Philology), senior research associate, G. Ibragimov Institute of Language, Literature and Art of Tatarstan Academy of Sciences (Kazan, Russia), E-mail: minnullina77@mail.ru*

MODERN TATAR DRAMA: «NEW DRAMA». The turn of the XX–XXI centuries was marked by cardinal changes in the socio-political, socio-cultural sphere of Russian society. The Tatar drama of the studied time is distinguished by the search for new literary forms, genres, images, plots, etc. The article is devoted to the study of the aesthetic nature of the drama genre. The main trends in the development of Tatar drama at the turn of the XX – XXI centuries are revealed: the history of the emergence of the «new drama» movement, aspects of poetics (hero, conflict, language, etc.). Special attention is paid to the search for new literary forms, plots, conflict, the appearance of a new type of heroes. The ambiguous content and structural transformations of Tatar drama, changes in world perception, and human value orientations are analyzed. The main signs of such a phenomenon as the «new drama» are traced. Special attention is paid to the absurdity of life, cruelty, and alienation of the individual from the world.

Key words: **new drama, Tatar drama, hero, conflict, cruelty, language, genre**

Ф.Х. Миннуллина, *канд. филол. наук, ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Ибрагимова Академии наук Республики Татарстан, г. Казань, E-mail: minnullina77@mail.ru*

СОВРЕМЕННАЯ ТАТАРСКАЯ ДРАМАТУРГИИ: «НОВАЯ ДРАМА»

Рубеж XX–XXI вв. ознаменовался кардинальными изменениями в общественно-политической, социально-культурной сфер жизни российского общества. Татарская драматургия изучаемого времени отличается поиском новых литературных форм, жанров, образов, сюжетов и т. д. Статья посвящена исследованию эстетической природы жанра драмы. Выявляются основные тенденции развития татарской драматургии рубежа XX–XXI вв.: история возникновения движения «новая драма», аспекты поэтики (герой, конфликт, язык и др.). Особое внимание уделяется поискам новых литературных форм, сюжетов, конфликта, появлению героев нового типа. Анализируются неоднозначные содержательные и структурные трансформации татарской драматургии, изменения мировосприятия, ценностных ориентиров человека. Прослеживаются основные признаки такого явления, как «новая драма». Особое внимание уделяется абсурдности жизни, жестокости, отчуждению личности от мира.

Ключевые слова: **новая драма, татарская драматургия, герой, конфликт, жестокость, язык, жанр**

В конце XX – начале XXI вв. произошли изменения в поэтике татарской драматургии, что свидетельствует о новых художественных поисках писателей, стремящихся отразить свои авторское мировосприятие и индивидуальность. Наряду с романтическими и реалистическими направлениями развиваются модернистские и постмодернистские приемы. Происходит перестройка общественного сознания, формируется новая этика, «новая драма».

Актуальность статьи определяется неизученностью художественного своеобразия «новой драмы» и поисками путей их осмысления в новых культурно-исторических условиях в татарской драматургии рубежа XX–XXI вв.

Цель исследования заключается в выявлении особенности «новой драмы» в татарской драматургии рубежа XX–XXI веков на примере пьес Ф. Амирхана, М. Гилязова, С. Гаффаровой, которые позволяют осмыслить термин «новая драма», реализацию авторских задач, определить основополагающие аспекты становления поэтики «новой драмы» в татарской драматургии рубежа XX–XXI вв., а также рассмотреть ее особенности.

Научная новизна работы заключается в выявлении эстетической стратегии «новой драмы» в татарской драматургии, а также в описании поэтики «новой драмы».

Теоретической базой статьи являются научные труды ученых, которые занимаются изучением проблематики и поэтики родов и жанров: С.Я. Гончарова-Грабовская, М.И. Громова, З. Минц, В. Хализев и др. В процессе работы также опирались на труды ученых по современной татарской драматургии

А.Г. Ахмадуллина, Н.Г. Ханзафаров, А.М. Закирзянова и др., которые содержат ценную информацию относительно татарской драматургии. Однако явление «новая драма», вопросы ее анализа, возможности верификации остаются вне поля зрения исследователей. Нужно отметить, что в диссертационной исследовании А. Кадыровой «Пьесы Г. Исхаки на тему интеллигенции – аспект «новой драмы» (пьеса «Мугаллима), в статье В. Аминевой «Фатих Амирхан и русская литература: типологические параллели» («Неравные») выявляются некоторые аспекты «новой драмы».

Научно-практическая значимость статьи заключается в том, что ее результаты могут быть использованы при разработке учебных курсов по истории татарской драматургии и теории литературы.

Как отмечает И.М. Болотян, «новую драму» можно рассмотреть как историко-литературную категорию, применимую и к драматургии начала XX века, и к драматургии конца XX – начала XXI вв., которая составляет общую историко-культурную ситуацию «рубежа столетия», осознание исчерпанности традиционных форм и необходимости поиска нового [1, с. 146]. В данной статье не ставится задача провести подробное сопоставление «новой драмой» начала прошлого века с драматургией движения «новая драма» начала XXI века. В работе рассматривается значение термина «новая драма», которое поможет выявить некоторые критерии понятия «новая драма» и ответить на вопрос о том, насколько уместно его использование в татарской драматургии. «Новая драма» возникает на рубеже веков, в кризисные периоды исторического развития общества, она берет свои истоки из «новой драмы» конца XIX – начала XX веков: творчества Г. Ибсена, А. Стриндберга, А. Чехова и др. По мнению исследователей, «новая драма» начала XX века опирается в первую очередь на новую концепцию личности, обусловливающую появление новых типов героя, конфликта, других отличных от канонических, структурных особенностей пьес, специфических жанровых образований» [1, с. 43]. Изучая татарскую литературу, Д. Загидуллина пишет: «Начало XX в. в татарской литературе отмечено изменениями в типе художественного видения мира, способах мышления и самовыражения» [2, с. 163]. Идейно-эстетические принципы и новизна этого времени отражается в пьесах Г. Кулахметова, Г. Исхаки, Ф. Амирхана и др. В драме Г. Исхаки «Мугаллима» (1913) находят воплощение принципы «новой драмы». Как отмечает А. Кадырова, «в своей структуре пьеса несет элементы, присущие искусству современной русско-европейской формы, получившей название «новой драмы»» [3, с. 13]. А. Мухутдинова, ссылаясь на опыт Г. Ибсена, М. Метерлинка как зачинателей жанра «новой драмы», в противовес драматургии «национально-бытового направления» она вписывает и пьесу Г. Исхаки [4, с. 204]. Здесь и новый тип конфликта, характер героини. Главное качество, которое демонстрирует Фатыма, – это мотив жертвенности, долга, согласно которому, вопреки личному, выбирается идеал всеобщего счастья. Нужно отметить следующее: «Есть существенные моменты типологического сходства между пьесами Ф. Амирхана и западноевропейской и русской драмой начала XX в., получившей условное наименование «новая драма»» [5, с. 6]. Ф. Амирхан в этот период написал две пьесы: «Молодежь» (1909) и «Неравные» (1915). Р.К. Ганиева считает, что художественный метод Ф. Амирхана – «сложное синтетическое явление, вобравшее в себя художественно-эстетический опыт модернистских течений, обогативших художественную систему его реализма. В психологической драме «Неравные» выделяются черты импрессионизма, соответствующие приемам А.П. Чехова» [6, с. 81]. Писатель в подзаголовке дал драме второе название – «Новые люди». В ней впервые на сцену выходит интеллигенция современной формации. Образы Рукии и Сулеймана воплощают новые черты личности, общества, которые смотрят на мир с гуманистических позиций. Как утверждает М.И. Ибрагимов, «конфликт в «Неравных» не строится на столкновении «старого» и «нового»: «отцов» (Сафы Насибуллина и его жены Салихи) и «детей» (Гумера, Салимы, Рокии), не является основополагающим» [7, с. 101]. В пьесе конфликт связан с двумя типами: татарской национальной интеллигенцией, стремящейся к прогрессивному, но не отрицающей татарскую национальную культуру (Сулейман, Салимэ, Ракия), и «западниками», для которых прогрессивность заключается в предпочтении русского и в отрицании национального (Закир, Габдулла). По мнению писателя, залогом прогресса татарской нации является совмещение лучшего, что есть в обеих культурах [5, с. 8]. Как пишет Р.К. Ганиева», «в импрессионистической по композиции и стилю драме «Неравные» Ф. Амирхану в ярких художественных образах удалось осуществить удачный экзистенциальный анализ об извечном неравенстве людей перед Бытием в мире...» [6, с. 82]. В пьесе наблюдается усиление повествования авторскими ремарками, вплетением в текст размышлений о литературе, языке, музыке, об изменении экономических основ общества, европеизации системы образования. Можно сказать, что пьеса «Неравные» является одним из первых примеров жанра «интеллектуальной пьесы» в татарской драматургии.

«Новая драма» конца XX – начала XXI вв. заявила о себе в ответ на перестроечные процессы, начавшиеся в конце XX столетия. Это привело к обновлению и обогащению концепции личности. Изучая специфику «новый драмы», исследователи отмечают стремление современных молодых авторов к «художественным экспериментам по моделированию условных ситуаций, даже целых условных миров, и по созданию художественных средств, разработке особого языка для выражения определенных идей...» [8, с. 128]». М. Липовецкий и Б. Боймерс выявляют основной конфликт современной пьесы – кризис идентичности, обусловленный тем фактом, что на постсоветском пространстве основным способом коммуникации стало насилие [9, с. 22–35]. Понятие «новая драма» может быть рассмотрено, во-первых, как историко-литературная категория, во-вторых, как обозначение театрально-драматургического движения рубежа XX–XXI вв. С.Я. Гончарова-Грабовская отмечает: «Сегодня «новая драма» стала эпицентром критики. Одни связывают это понятие с фестивалем «Новая драма», другие – с пьесами-вербатим, третьи увидели в ней черты, присущие европейской new writing (трагическая тональность, жестокость, одиночество)» [10, с. 146]. В «новой драме» происходит подмена таких понятий, как «художественность», «эстетическая составляющая», натурализмом, жесткостью. В поэтике «новой драмы» выделяются два основных модуса: условно-метафорический, в котором присутствует философско-интеллектуальное начало, и гиперреалистический. Пьесам условно-метафорического характера свойственно сочетание реального и виртуального. В них присутствуют интертекстуальность и элементы абсурда, постмодернистская игра, мифы и литературные архетипы, фантастика и реальность. Например, в комедии З. Хакима «Русалка – любовь моя», основанной на постмодернистской концепции, отразились такие явления, как алкоголизм, утрата духовных ценностей. «Автор, используя миф о русалке, создает пародию на татарское общество своего времени. Разрушение знакомого нам мифа служит еще более печальным проявлением застоя и уродства в жизни» [11, с. 152]. В пьесе есть элементы «театра абсурда», которые способствуют восприятию действительности как хаоса. «Пьесы гиперреалистического модуса, интегрирующие признаки реализма и натурализма, отражают жестокость среды, где действительность изображается в гиперболизированной форме, показано «социальное дно»» [10, с. 72]. Авторы «новой драмы» обращают внимание на отчужденность, жестокость человека. Наблюдаются разрушение, трансформация положительного героя, осуществляется поиск новых его моделей. Начало XXI в. вывело на сцену «реального героя», взятого из жизни (бомжи, проститутки, наркоманы, заключенные и др.). Татарская драматургия рубежа XX–XXI вв. характеризуется стремлением к новаторству и экспериментам, к многообразию художественных жанров и форм. Некоторые драматурги придерживаются реалистического направления, в то время как другие предпринимают эксперименты. Элементы «новой драмы» встречаются в пьесах М. Гилязова и С. Гаффаровой, где можно отметить следующие моменты: шокотерапия, ломка канонов классической традиционной драмы, отказ от эстетических ориентиров, употребление ненормативной лексики. В драматургии начала XXI века также поднимаются вопросы формирования молодого поколения, часть которого в ходе поиска своего места в жизни запуталась, впала в депрессию, потянулась к пьянству и наркомании. Как одно из свойств «новой драмы» в пьесе М. Гилязова наблюдается изменение структуры художественного пространства: доминирует асинхронность событий, в которой прошлое, настоящее и реальное переплетаются («Сны опустевшего дома»). Влияние «новой драмы» на творчество М. Гилязова заключается в его стремлении передать «документальную точность» современности. В таких произведениях, как «Сны опустевшего дома», «Строитель, Кузнец и Садовник», драматург раскрывает моральный облик современного человека, обращает внимание на жестокие аспекты жизни. Как отмечает С.Я. Громова-Гробовская, «центральное место в структуре художественного пространства современной драмы занимает топос дома... Обычно дом олицетворяет порядок, гармонию, красоту, свидетельствует о социальном статусе героя и представляет их нравственные и эстетические качества, духовность. В то же время дом может олицетворять хаос как определяющий признак неустроенности человека в мире» [10, с. 32]. М. Гилязов в драме «Сны опустевшего дома» раскрывает сквозь образ разрушающегося дома сложные взаимоотношения его обитателей. Исследуя экзистенциальное состояние человека, драматург показывает абсурдность и жестокость повседневности, сложные отношения между людьми, непонимание (члены одной семьи друг другу не помогают), преступность, грабежи (Ленар, Нурик), пьянство (Сафиулла) и др. В пьесе М. Гилязова время «двуслойно», так как настоящее передано через воспоминания. Главный герой драмы «Строитель, кузнец и садовник» Айдар превращается в жестокого человека. «Ну, так веди свою подругу!.. Будет спать с тобой! А может и мне перепадет! Поделишься невестой!» – говорит он брату [12, с. 146]. Поступками молодого человека руководят не романтические чувства, а низменные страсти. Главный герой не задается вопросами о жизни, смерти и не становится жертвой сам – жертвами становятся другие. Обращение С. Гаффаровой к современным проблемам осуществляется не через символику, иносказание, а сквозь жестокие бытовые реалии. Молодой драматург ясно высказывается о том, что происходит вокруг. Жестокий натурализм оказывает шоковое воздействие на читателя. Примером могут быть пьесы С. Гаффаровой «Лента», «Лазурный берег» (С. Гаффарова, Й. Миннуллина). Эти пьесы отражают катастрофическое сознание современного человека и общества. Пьеса «Лента» изобилует ненормативной лексикой. Одной характерной особенностью новой драмы, по мнению критиков и исследователей, является краткость текста. В таком ракурсе написана и данная пьеса. Драматург расщепляет текст пьесы на фрагменты, на первый взгляд, не связанные между собой, но подчиняет их общей концепции произведения. В произведении «Лазурный берег», написанном в соавторстве с Ю. Миннулиной, в диалогах подростков раскрываются страшные ситуации насилия, которые молодые люди воспринимают спокойно. Социальное отчуждение, ненависть представлены автором как норма жизни. Автор через героя-подростка «разоблачает» окружающую нас «действительность». С. Гаффарова использует прием исповедальности, который присущ «новой дра-

ме». С помощью натуралистичных подробностей насилия отображаются реалии современной жизни, кризис идентичности, в котором зло, абсурд, жестокость стали нормой. Молодой драматург не лишен стремления передать документальную точность современной действительности. Но возникает вопрос: необходимо ли использование нецензурной лексики? И насколько этот театральный эксперимент соответствует морально-этическим ценностям национального татарского менталитета? Изображая жуткий быт и неустроенность человека в этом мире, драматурги в «жесткой» форме показали одиночество человека, абсурдность существования. «Новая драма» характеризуется социальной проблематикой (наркомания, одинокая старость, конфликт подростка с обществом и др.), экспериментальностью, особым языком, которые опирается на новую концепцию личности и предлагает новый конфликт. Как бы мы ни относились к «новой драме», не замечать ее невозможно. Однако «новую драму» нельзя назвать отдельным развитым движением в татарской драматургии, но в то же время ее специфика и особенности отражаются в пьесах отдельных драматургов. «Новая драма» является «новой» не только из-за того, что выдвигает на первый план актуальную проблему современности, но и тем, что подрывает традиционные принципы и каноны.

Библиографический список

1. Болотян И.М. *Жанровые искания в русской драматургии конца XX – начала XXI века*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2008.
2. Загидуллина Д.Ф. Внутрилитературный синтетизм (первая треть XX века). *Научный Татарстан*. 2012; № 3: 163–175.
3. Кадырова А. *«Пьесы Г. Исхаки на тему интеллигенции – аспект «новой драмы» (пьеса «Мугаллима)*. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Казань, 2007.
4. Исхакый Г. *Әсәрләр*: *Унбиш томда*. Казан, 2001; Т. 8.
5. Аминева В.Р. Фатих Амирхан и русская литература: типологические параллели. *Научный Татарстан*. 2011; № 1: 153–163.
6. Ганиева Р.К. *Татарская литература: традиции, взаимосвязи*. Казань: КГУ, 2002.
7. Ибрагимов М.И. *Миф в татарской литературе XX века: проблемы поэтики*. Казань, 2003.
8. Громова М. *Русская драматургия конца XX – начала XXI века*. Москва: Флинта, 2007.
9. Журчева О.В. *Автор в драме: Формы выражения авторского сознания в русской драме XX века:* монография. Самара: СГПУ, 2007.
10. Гончарова-Грабовская С.Я. *Современная русская драматургия (конец XX – начало XXI в.)*. Минск: Вышэйшая школа, 2021.
11. Закирзянов А.М. Современная татарская драматургия (2016–2020 гг.): проблематика и поэтика. *Национальные литературы в контексте культурной интеграции*. Казань: ИЯЛИ им. Г. Ибрагимова, 2021: 152–163.
12. Гилязов М.А. *Словарь любви: пьесы*. Казань: Татарское книжное издательство, 2005.

References

1. Bolotyan I.M. *Zhanrovye iskaniya v russkoj dramaturgii konca XX – nachala XXI veka*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2008.
2. Zagidullina D.F. Vnutriliteraturnyj sintetizm (pervaya tret' XX veka). *Nauchnyj Tatarstan*. 2012; № 3: 163-175.
3. Kadyrova A. *«P'esy G. Ishaki na temu intelligencii – aspekt «novoj dramy» (p'esa «Mugallima)*. Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2007.
4. Ishakyj G. *Əsərlər*: *Unbish tomda*. Kazan, 2001; T. 8.
5. Amineva V.R. Fatih Amirhan i russkaya literatura: tipologicheskie paralleli. *Nauchnyj Tatarstan*. 2011; № 1: 153-163.
6. Ganieva R.K. *Tatarskaya literatura: tradicii, vzaimosvyazi*. Kazan': KGU, 2002.
7. Ibragimov M.I. *Mif v tatarskoj literature XX veka: problemy po`etiki*. Kazan', 2003.
8. Gromova M. *Russkaya dramaturgiya konca XX – nachala XXI veka*. Moskva: Flinta, 2007.
9. Zhurcheva O.V. *Avtor v drame: Formy vyrazheniya avtorskogo soznaniya v russkoj drame XX veka:* monografiya. Camara: SGPU, 2007.
10. Goncharova-Grabovskaya S.Ya. *Sovremennaya russkaya dramaturgiya (konec XX – nachalo XXI v.)*. Minsk: Vysh`ejshaya shkola, 2021.
11. Zakirzyanov A.M. Sovremennaya tatarskaya dramaturgiya (2016-2020 gg.): problematika i po`etika. *Nacional'nye literatury v kontekste kul'turnoj integracii*. Kazan': IYaLI im. G. Ibragimova, 2021: 152-163.
12. Gilyazov M.A. *Slovar' lyubvi: p'esy*. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2005.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 821.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-397-399

Naumchik O.S., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Lobachevsky State University (N. Novgorod, Russia), E-mail: hylda@list.ru*

THE MYTHOLOGEME OF THE CENTER OF THE WORLD IN THE WORK OF M. MOORCOCK. The article examines the principles of the embodiment of the mythologeme of the Center of the World in the works of M. Moorcock, a representative of the British New Wave of fantastic literature. The evolution of the image of the city of Tanelorn from early to late works is traced, as well as the formation of the concept of the Multiverse, which determines the specifics of M. Moorcock's work as a whole. It is established that the creative method of M. Moorcock was influenced not only by mythological models, but also by scientific and philosophical searches of the second half of the twentieth century, especially the aesthetics of postmodernism. It is concluded that the image of the city of Tanelorn has all the signs of the mythologeme of the Center of the world (ideality, absoluteness, inaccessibility, connection with initiation, etc.), however, M. Moorcock makes Tanelorn ambiguous and emphasizes that it can be not only a city, but also an abstract idea, and in some works connects it with the image of the Grail. It seems important that Tanelorn, being the Center of the World, becomes the subject of a struggle between the forces of Chaos and Order, as well as the movement of the eternal city towards decline, which corresponds to postmodern ideas about decentralization.

Key words: **M. Moorcock, fantasy, Multiverse, mythologeme of the Center of the World, Tanelorn**

О.С. Наумчик, *д-р филол. наук, проф., ННГУ имени Н.И. Лобачевского, г. Нижний Новгород, E-mail: hylda@list.ru*

МИФОЛОГЕМА ЦЕНТРА МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ М. МУРКОКА

В статье рассматриваются принципы воплощения мифологемы центра мира в произведениях М. Муркока, представителя британской новой волны фантастической литературы. Прослеживается эволюция образа города Танелорн от ранних произведений к поздним, а также формирование концепции Мультивселенной, которая определяет специфику творчества М. Муркока в целом. Устанавливается, что на творческий метод М. Муркока оказали влияние не только мифологические модели, но и научные и философские искания второй половины XX века, особенно эстетика постмодернизма. Делается вывод, что образ города Танелорн обладает всеми признаками мифологемы центра мира (идеальность, абсолютность, труднодостижимость, связь с инициацией и др.), однако М. Муркок делает Танелорн многозначным и подчеркивает, что он может быть не только городом, но и абстрактной идеей, а в некоторых произведениях связывает его с образом Грааля. Важным представляется, что Танелорн, будучи центром мира, становится предметом борьбы между силами Хаоса и Порядка, а также движение вечного города к упадку, что соответствует постмодернистским представлениям о децентрализации.

Ключевые слова: **М. Муркок, фэнтези, Мультивселенная, мифологема центра мира, Танелорн**

Майкл Муркок (р. 1939), являющийся одним из самых значительных представителей британской новой волны фантастики, известен, прежде всего, тем, что закрепил в литературе понятие Мультивселенной (Multiverse), введенное еще в конце XIX века У. Джеймсом. Концепция Мультивселенной в творчестве М. Муркока, безусловно, сложилась не сразу и на протяжении десятилетий претерпевала серьезные изменения, проходя путь от приблизительно обрисованной системы в конце 1960-х – начале 1970-х (например, в «Хрониках Хокмуна») до подробно прописанной структуры, в которой все элементы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Исследование заявленной темы представляется актуальным в силу того, что творчество М. Муркока во многом определило пути развития жанра фэнтези и фантастической литературы в целом, так как, используя уже сложившиеся модели миромоделирования и сюжетостроения, он вносит немало новых тем и проблем. Однако, несмотря на популярность творчества М. Муркока и немалое

количество премий в области фантастической литературы, и в отечественном [1; 2; 3], и в зарубежном [4–7] литературоведении его фигура незаслуженно остается вне сферы интересов фантастоведов, которые, как правило, рассматривают лишь общие принципы его творчества в контексте новой волны фантастики, что обусловливает научную новизну исследования.

Цель данной статьи состоит в выявлении принципов использования мифологемы центра мира в творчестве М. Муркока, что определяет ряд задач: выявить научно-философский и литературно-мифологический контексты, а также проследить эволюцию представлений о центре мира от ранних произведений писателя к поздним и установить многозначность заявленного образа.

Теоретическая значимость исследования заключается в выявлении принципов переосмысления мифологического наследия в жанре фэнтези. Практическая значимость обусловлена возможностью использования материалов статьи в курсах по истории развития фантастической литературы и спецкурсах по проблемам мифологизации в зарубежной литературе.

При обращении к творчеству М. Муркока и проблемам миромоделирования важно подчеркнуть, что детально проработанная система многомирия во многом согласуется с научными исканиями середины и второй половины XX века (Р. Карнап, Р. Монтегю, С. Кангер, Б. Джонсон, Я. Хинтикка, А. Тарский, К. Мередит, А. Прайор, И. Томас, Д. Льюис, Р. Сталнейкер, Р. Адамс и др.), однако сам принцип структурирования многих миров вокруг сакрального центра однозначно возвращает нас к мифологической модели вселенной, выстроенной через систему оппозиций (свое – чужое, верх – низ, запад – восток и т. д.), реализованных, прежде всего, в пространстве.

Если прослеживать процесс становления концепции Мультивселенной в творчестве М. Муркока, то мы должны учитывать не только литературно-мифологический, но и научно-философский контекст, так как представление о множестве параллельных измерений складывается не без влияния научных исканий в рамках умеренного модального реализма в 1970–80-е годы. Именно в эти десятилетия М. Муркок создает большую часть романов о Вечном Воителе – герое, который рождается в разных мирах ради восстановления мира и гармонии и, наделяемый в каждом воплощении индивидуальными чертами, вместе с тем являет собой единое существо, проживающее множество жизней. «Хроники Эрикозе» (1970–1986), «Хроники Хокмуна» (1967–1975), «Хроники Корума» (1971–1974) и большая часть произведений из «Саги об Элрике из Мелнибонэ» (1962–2010) были написаны именно в эти десятилетия, и на примере комплекса указанных текстов можно проследить, каким образом формировалась концепция Мультивселенной и обыгрывалась мифологема центра мира.

Однако в первую очередь мы должны отметить, что тяготение к выстраиванию вторичного мира с явно выделенным космологическим центром было характерно для жанра фэнтези и на предшествующем этапе развития фантастической литературы, так как подобное структурирование мира укладывается в традиционную мифологическую модель. Дж.Р.Р. Толкин, прописывая систему пространственных оппозиций вторичного мира, особое место уделяет противопоставлению Валинора, Нуменора и Средиземья, наделяя каждую из локаций признаками центра. К.С. Льюис, создавая систему миров в «Хрониках Нарнии» (1950–1956), также организует их вокруг условного центра, функции которого выполняет Лес-между мирами (Wood between the Worlds), описанный в романе «Племянник чародея», а в последней четверти XX века Д.У. Джонс использует сходный принцип миромоделирования в цикле «Миры Крестоманси» (1977–2006).

Мифологема центра мира оказалась весьма востребованной в фэнтезийной литературе, что неудивительно, учитывая опору фэнтези на миф, однако, начиная с 1970–80-х годов, когда складывается эстетика постмодернизма и меняется само мировоззрение, претерпевают изменения и принципы миромоделирования во вторичных вселенных – от логичной и жёстко структурированной системы с явно выделенным центром мира происходит движение к более аморфной и зыбкой модели, а также к размыванию границ между измерениями Мультивселенной и переосмыслению самой мифологемы центра мира. И данный процесс мы наблюдаем не только на примере творчества ряда писателей новой волны фантастики, но и можем проследить эволюцию представлений о центре мира в рамках творчества одного автора.

В первых романах М. Муркока, когда он только намечает образ Вечного Воителя и тесно связанную с ним концепцию Мультивселенной, ее строение было обозначено достаточно схематично. Более того, писатель прибегал к особому приему – он показывал представление о мире глазами центрального героя, являющегося одним из воплощений Вечного Воителя. Однако Джон Дейкер, появляющийся в первом романе «Хроник Эрикозе», был выходцем с Земли времен Второй мировой войны и не знал, как устроена Мультивселенная. Упоминающиеся восемь измерений и загадочные «Призрачные миры» не давали ни читателю, ни самому герою целостной картины об устройстве Мультивселенной.

Роман «Вечный Воитель», открывающий цикл об Эрикозе, был написан в 1970-м году, этим же годом датируется и «Феникс в обсидиане», который можно считать отправной точкой для формирования целостной концепции Мультивселенной и первым произведением, в котором появляется образ Танелорна (Tanelorn) – города, объявленного центром Мультивселенной.

В 1970-е годы М. Муркок изображает Танелорн таинственным городом и подчеркивает, что его стремятся достичь все инкарнации Вечного Воителя. Писатель прямо прописывает, что Танелорн располагается «в самом центре Мультивселенной» [8, с. 184], называет его «Ступицей Вселенной» и выстраивает вращающиеся миры вокруг центра.

В описании Танелорна важно не только то, что он априори обозначается в качестве города, находящегося в центре Мультивселенной, но и заявленный образ Ступицы Вселенной, который, традиционно считаясь солярным символом, соотносится с символикой центра мира и осмысляется в качестве «символа мироздания» [9].

Образы колеса, ступицы и даже часового механизма используются М. Муркоком неоднократно, потому что позволяют образно воплотить гармоничное и сложно организованное устройство Мультивселенной. Например, в романе «Орден тьмы» (1986) мироустройство связано с концепцией множества плоскостей, которые пересекаются, «как зубчатые колеса в часовом механизме» [10, с. 240], а в произведении «Месть Розы» (1991) мы видим образ Колеса Времени, вращающего «миллионы зубцов, которые цепляют другие миллионы, и так до бесконечности» [11, с. 44].

Ещё одной важной особенностью мифологемы центра мира, как подчеркивал М. Элиаде, является то, что все явления окружающего нас мира имеют «внеземные архетипы, понимаемые либо как «план», как «форма», либо как обыкновенный «двойник», но существующий на более высоком, космическом уровне» [5, с. 29], что в рамках принципов миромоделирования в жанре фэнтези приводит к обратной ситуации – центр мира, как правило, имеет миры-двойники или отражения. Подобную ситуацию мы наблюдаем не только в творчестве М. Муркока, который подчеркивает, что «Танелорн имеет отражения везде» [8, с. 56], но и в «Хрониках Амбера» Р. Желязны, другого именитого представителя новой волны фантастической литературы.

Гармоничность, идеальность, архитектурное совершенство, положение вне пространства и времени, вечное существование и наличие множества двойников, безусловно, соотносятся с признаками мифологемы центра мира и возвращают нас к концепции М. Элиаде, согласно которому центр мира – область абсолютной реальности, достижение которой равносильно инициации, посвящению, а все, что окружает человека, имеет внеземные архетипы [12].

Именно такими качествами М. Муркок наделяет образ города Танелорн, вокруг которого вращается вся Мультивселенная, заявленная во множестве романов писателя – он идеален, сакрален и представляет собой область абсолютной реальности.

Самое полное описание Танелорна мы встречаем на страницах романа с говорящим названием «В поисках Танелорна» (1975) – прекрасные здания, высокие шпили, ажурные мосты, атмосфера покоя, мира и гармонии, причем «город <…> наполнен сиянием, источник которого <…> невозможно установить» [13, с. 802]. Подобные детали напоминают внимательному читателю и «Старшую Эдду», и «Откровение Иоанна Богослова», в котором описан Небесный Град.

Образ прекрасного сакрального города, который могут увидеть лишь избранные, однозначно опирается на религиозно-мифологическую традицию, зафиксированную во множестве древних текстов, а описание германо-скандинавского Асгарда, греческого Олимпа или кельтского Авалона построено по одной и той же модели, которую в XX веке активно используют в жанре фэнтези. Однако М. Муркок вносит несколько новаторских деталей и аспектов, которые позволяют выделить Танелорн в кругу подобных ему идеальных фэнтезийных городов.

Во-первых, образ Танелорна многозначен, о чем говорится уже в начале 1970-х годов, когда концепция Мультивселенной только начинает складываться – в романе «Серебряная рука» (1973) указано, что «Танелорну не обязательно быть городом. Он может быть каким-то предметом. Он может быть даже идеей» [14, с. 138], что позволяет выявить концептуальную связь с образом Святого Грааля, суть которого прояснена М. Муркоком в произведении «Город в осенних звездах» (1986). Грааль, в отличие от традиционных представлений о чаше, в которую некогда была собрана кровь Иисуса Христа и хранителем которой является Король-рыбак, является не материальным объектом, а тем, что «задает и поддерживает Ритм вселенских Сфер» [15, с. 153] и, по сути, является гарантом существования всей Мультивселенной.

Во-вторых, начиная с середины 1980-х годов, М. Муркок переосмысляет концепцию идеального Танелорна и изображает его кризис и упадок. В уже упомянутом романе «Город в осенних звездах» на роль вечного города, который заключает в себе все города, не может быть уничтожен и «пребудет всегда» [15, с. 189], претендует полуразрушенный Амалорм, само описание которого и схожесть с воронкой, уходящей в недра земли, напоминает не что иное, как дантов ад.

М. Муркок будто бы вступает в игру с читателем, упоминая узнаваемые признаки Танелорна, но разрушая сакральную суть центра мира, однако подобная децентрализация мира соответствует постмодернистским философским исканиям и размышлениям Ж. Деррида [16].

В третьих, в творчестве М. Муркока активно используется характерная для новой волны фантастики концепция противостояния Хаоса и Порядка, заменивших собой глобальные силы Добра и Зла, борьба между которыми ха-

рактерна для эпического фэнтези середины XX века (например, в творчестве Дж.Р.Р. Толкина). Танелорн в качестве желанного центра мира влечет к себе как Хаос [13], так и Порядок [17], и, например, в уже упоминаемом романе «В поисках Танелорна» отправной точкой сюжета становится то, что вечный город захвачен колдунами Агаком и Гагак, так как они стремятся воспользоваться моментом совмещения миллионов плоскостей мироздания (*Conjunction of the Million Spheres*), чтобы обеспечить победу Хаоса.

Под властью Агака и Гагак, воплощающих собой Хаос, город превращается в нагромождение изломанных и перекошенных строений, взятых будто бы из разных миров Мультивселенной и перемешанных «в неописуемом хаосе причудливых форм» [13, с. 785]. Эклектика, которая сопутствует мирам под властью Хаоса, работает на идею относительности пространства – времени и отчасти напоминает графику М. Эшера и живопись С. Дали.

Подводя итоги, мы хотим еще раз подчеркнуть, что мифологема центра мира имеет огромное значение для моделирования фэнтезийных вселенных, однако ее осмысление на ранних этапах формирования жанра фэнтези и во второй половине XX века во многом отличаются. Творчество М. Муркока, сложившееся не без влияния научных и философско-эстетических теорий второй половины XX столетия, является уникальным примером, позволяющим проследить становление и переосмысление образа центра мира в рамках традиций новой волны фантастики, что определяет теоретическую и практическую значимость представленной работы.

Для структуры Мультивселенной М. Муркока космологический центр – легендарный и вечный город Танелорн – имеет концептуальное значение, однако образ Танелорна многозначен. В ряде ранних произведений писателя его изображение соответствует классическим принципам построения мифологемы центра мира, но в поздних романах писателя под влиянием эстетики постмодернизма картина мира децентрализуется, Танелорн перестает быть сакральным пространством, он приходит в упадок, обретает другое название и более не осмысляется в качестве идеального и прекрасного центра Мультивселенной. Дальнейшее исследование творчества иных представителей новой волны фантастики как на британской, так и на американской почве позволит выявить степень универсальности тенденции к децентрализации картины мира в фэнтезийной литературе конца XX века.

Библиографический список

1. Липин Г.В. *Майкл Муркок и Новая волна в английской научной литературе*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Днепропетровск, 1997.
2. Лазарева Т.С. Новая волна в англо-американской фантастике шестидесятых. *Вестник дальневосточной государственной научной библиотеки*. 2001; № 3 (12): 99–106.
3. Батурин Д.А. Архетипы фэнтезийной художественной культуры. *Культура и антикультура: теория и практика*. Тюмень, 2015: 91–94.
4. Connell D. *Beyond the Eternal Champion: Fantasies of Michael Moorcock*. Nimrod Publications, 1999.
5. Gardiner J. *The Law of Chaos: The Multiverse of Michael Moorcock*. SCB Distributors, 2015.
6. Kramer E.E. *Michael Moorcock's Pawn of Chaos: Tales of the Eternal Champion*. White Wolf Pub., 1996.
7. Scroggins M. *Michael Moorcock: Fiction, Fantasy and the World's Pain*. McFarland, 2015.
8. Муркок М. *Вечный воитель*. Москва: Фантастика Книжный Клуб, 2015.
9. Рене Г. *Символы священной науки*. Available at: https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%93/genon-rene/simvoli-svyaschennoj-nauki/2
10. Муркок М. *Орден тьмы*. Москва: Эксмо-Пресс, Северо-Запад, 1999.
11. Муркок М. *Месть Розы*. Москва: Домино, Эксмо, 2006.
12. Элиаде М. *Избранные сочинения: Миф о вечном возвращении; Образы и символы; Священное и мирское*. Москва, 2000.
13. Муркок М. *В поисках Танелорна*. Москва: Эксмо-Пресс, 2002.
14. Муркок М. *Серебряная рука*. Москва: Северо-Запад, 1992.
15. Муркок М. *Город в осенних звездах*. Москва: Северо-Запад, 1997.
16. Деррида Ж. Структура, знак и игра в дискурсе гуманитарных наук. *Французская семиотика: От структурализма к постструктурализму*. Москва, 2000: 407–427.
17. Муркок М. *Дочь похитительницы снов*. Москва, 2002.

References

1. Lipin G.V. *Majkl Murkok i Novaya volna v anglijskoj nauchnoj literature*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Dnepropetrovsk, 1997.
2. Lazareva T.S. Novaya volna v anglo-amerikanskoj fantastike shestidesyatyh. *Vestnik dal'nevostochnoj gosudarstvennoj nauchnoj biblioteki*. 2001; № 3 (12): 99-106.
3. Baturin D.A. Arhetipy f`entezijnoj hudozhestvennoj kul'tury. *Kul'tura i antikul'tura: teoriya i praktika*. Tyumen', 2015: 91-94.
4. Connell D. *Beyond the Eternal Champion: Fantasies of Michael Moorcock*. Nimrod Publications, 1999.
5. Gardiner J. *The Law of Chaos: The Multiverse of Michael Moorcock*. SCB Distributors, 2015.
6. Kramer E.E. *Michael Moorcock's Pawn of Chaos: Tales of the Eternal Champion*. White Wolf Pub., 1996.
7. Scroggins M. *Michael Moorcock: Fiction, Fantasy and the World's Pain*. McFarland, 2015.
8. Murkok M. *Vechnyj voitel'*. Moskva: Fantastika Knizhnyj Klub, 2015.
9. Rene G. *Simvoly svyaschennoj nauki*. Available at: https://litresp.ru/chitat/ru/%D0%93/genon-rene/simvoli-svyaschennoj-nauki/2
10. Murkok M. *Orden t'my*. Moskva: `Eksmo-Press, Severo-Zapad, 1999.
11. Murkok M. *Mest' Rozy*. Moskva: Domino, `Eksmo, 2006.
12. `Eliade M. *Izbrannye sochineniya: Mif o vechnom vozvraschenii; Obrazy i simvoly; Svyaschennoe i mirskoe*. Moskva, 2000.
13. Murkok M. *V poiskah Tanelorna*. Moskva: `Eksmo-Press, 2002.
14. Murkok M. *Serebryanaya ruka*. Moskva: Severo-Zapad, 1992.
15. Murkok M. *Gorod v osennih zvezdah*. Moskva: Severo-Zapad, 1997.
16. Derrida Zh. Struktura, znak i igra v diskurse gumanitarnyh nauk. *Francuzskaya semiotika: Ot strukturalizma k poststrukturalizmu*. Moskva, 2000: 407-427.
17. Murkok M. *Doch' pohititel'nicy snov*. Moskva, 2002.

Статья поступила в редакцию 07.08.24

УДК 81-139 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-399-402

***Soldatova O.B.**, Cand. of Science (Philology), senior research officer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: bugaeva82@mail.ru*
***Atnagulova A.D.**, senior lecturer at the Department of Foreign and Russian Languages of the Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Ufa, Russia), E-mail: februarytulip@mail.ru*

THE PRAGMATICS OF USING CONCEPT "FREEDOM" IN THE INAUGURATION SPEECHES OF G.W. BUSH. The article examines the pragmatic features of the use of concept "freedom" in two inaugural speeches of the American President George W. Bush (2001 and 2005) in order to study its axiological potential in the process of modeling the audience's attitude to the described situation and determining the assessment vector to historical events. In the structure of the concept frames are identified that allow a more detailed consideration of the conceptualization process in individual contexts. In the second inaugural speech of the president, the author singles out frame "basis of life given by God", which is not found in the first speech. Also, the work underlines a significant difference in the pragmatics of the same frames in the first and second inaugural speeches of the American leader, which is due to the need to enlist the support of the population in the issue of changing the foreign policy direction, in particular the desire to obtain approval of the situation of military intervention in the other countries' internal conflicts. The concept "freedom" was chosen as the basic one in the second inaugural address because of its key importance in the Americans' cultural mentality, which makes this concept a powerful means of influencing public opinion.

Key words: **concept, frame, conceptualization process, inaugural speech, contextual analysis, pragmatics, axiological potential**

***О.Б. Солдатова**, канд. филол. наук, ст. науч. сотр. Барнаульского юридического института МВД России, г. Барнаул, E-mail: bugaeva82@mail.ru*
***А.Д. Атнагулова**, ст. преп., Уфимский юридический институт МВД России, г. Уфа, E-mail: februarytulip@mail.ru*

ПРАГМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА «СВОБОДА» В ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧАХ ДЖ.У. БУША

В статье рассматриваются прагматические особенности использования концепта «свобода» в двух инаугурационных речах американского президента Дж. У. Буша (2001 и 2005 гг.) с целью изучения аксиологического потенциала данного концепта в процессе моделирования отношения аудитории к описываемой ситуации и определения вектора оценки исторических событий. В структуре концепта выделены фреймы, позволяющие более детально рассмотреть процесс концептуализации в отдельных контекстах. Во второй инаугурационной речи президента актуализируется фрейм «основа жизни, данная Богом», который отсутствует в первой речи. Также отмечается значительная разница в прагматике актуализации одних и тех же фреймов в первой и второй инаугурационных речах американского лидера, что обусловлено необходимостью заручиться поддержкой населения в вопросе изменения направления внешней политики, в частности желанием получить одобрение ситуации военного вмешательства во внутренние конфликты иных государств. Концепт «свобода» выбран в качестве базового во второй инаугурационной речи по причине его ключевой значимости в культурном менталитете американцев, в связи с чем данный концепт становится мощным средством воздействия на мнение народа.

Ключевые слова: **концепт, фрейм, процесс концептуализации, инаугурационная речь, контекстуальный анализ, прагматика, аксиологический потенциал**

Инаугурационные речи американских президентов являются ценным материалом для лингвистического исследования, поскольку представляют собой яркий пример политического дискурса, содержат информацию об интенциях лидеров данной страны, отдельных аспектах их мировосприятия, психотипа личности лидера страны, способах вербализации и презентации информации, а также о базовых ценностях страны, особенностях менталитета социума. Большой интерес тексты инаугурационных речей представляют в части используемых в них концептов, в таком случае данные тексты рассматриваются с точки зрения процесса концептуализации. Подобному анализу текстов посвящены многочисленные исследования таких ученых, как Е.С. Кубрякова, В.И. Карасик, Дж. Лакофф, Н.Д. Арутюнова, В.А. Маслова и др. В нашей работе под концептом понимается человеческая способность мышления глобальными единицами структурированного знания [1], что детерминирует возможность использования когнитивно-дискурсивного анализа в качестве метода работы с эмпирическим материалом. Кроме указанного метода в работе применены контекстуальный анализ и прием количественной обработки материала.

Исследование посвящено анализу особенностей использования концепта «свобода» в двух инаугурационных речах Дж. У. Буша, 43 американского президента, известного также как Дж. Буш – младший (2001 г., 2005 г.) [2; 3]. Данные инаугурационные речи представляют научный интерес в связи с тем, что концепт «свобода» становится ключевым для убеждения американских граждан в правильности выбранного курса внешней политики, таким образом, функционирование выбранного концепта иллюстрирует такие черты инаугурационной речи, репрезентанта политического дискурса, как яркость, образность, экспрессивность и манипулятивность. Аксиологический потенциал указанного концепта для американцев невероятно велик в силу первостепенности таких близких к анализируемому концепту понятий, как независимость, частная собственность, равенство, равные права, равные возможности, братство, единство и др. Использование концепта «свобода» в положительном контексте ее наличия приводит к экспликации высоко мелиоративной оценки описываемой ситуации, противоположное использование концепта вызывает агрессию и ярко выраженную пейоративную оценку, что определяет частоту функционирования данного концепта в политических текстах с целью моделирования мнения аудитории.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения аксиологического потенциала отдельных концептов при манипуляции общественным мнением в политическом дискурсе. Научная новизна исследования состоит в рассмотрении механизма актуализации в тексте фреймов отдельного концепта с целью достижения определенных прагматических целей, в частности для определения оценочного вектора восприятия реципиентом исторических событий. Объектом исследования послужили контексты в рамках инаугурационных речей Дж. У. Буша, в которых актуализируется концепт «свобода».

Целью исследования является изучение механизмов функционирования концепта «свобода» в процессе моделирования отношения социума к отдельным событиям в инаугурационных речах американских президентов. Поставленная цель достигается решением следующий задач: 1) выделить фреймы концепта «свобода»; 2) проанализировать контексты, в которых используются номинации, репрезентирующие концепт, с точки зрения процесса концептуализации; 3) определить прагматические характеристики использования концепта в инаугурационных речах американского президента.

Теоретическая значимость анализа текстов инаугурационных речей президентов состоит в изучении основных тенденций развития политического дискурса. Практическая значимость состоит в возможности использования эмпирического материала и теоретических положений в процессе преподавания стилистики английского языка, межкультурной коммуникации. Дальнейшее исследование инаугурационных речей представляет интерес для изучения процесса концептуализации базовых понятий отдельных культур.

С целью контекстуального анализа прагматики использования концепта «свобода» в инаугурационных речах в структуре рассматриваемого концепта были выделены фреймы: 1) свобода от неволи, рабства; 2) демократия, гражданские права; 3) свобода выбора, свобода действий; 4) независимость, безопасность; 5) основа жизни, данная Богом. Под фреймом в работе понимается объемный, иерархически организованный, многокомпонентный концепт, который представляет собой стереотипные знания о предмете [4].

Обращение к словарю [5] позволяет нам проанализировать номинации, репрезентирующие концепт «свобода». Слово *free*, используемое в качестве прилагательного, имеет следующие лексические значения, относящиеся к нашему исследованию: 1) не находящийся в неволе; 2) не удерживаемый где-то; 3) не ограниченный и не скованный правилами; 4) способный совершить желаемое действие. Лексема *freedom* представляет интерес для исследования в связи с наличием у нее таких словозначений, как 1) право совершать желаемое действие, принимать собственное решение, выражать собственное мнение; 2) способность выполнять желаемое действие ввиду отсутствия обязательств; 3) способность перемещаться, куда пожелаешь, в связи с отсутствием заключения; 4) способность перемещаться, куда пожелаешь, в связи с отсутствием того, что тебя физически останавливает. Лексическая единица *liberty* имеет следующие значения, относящиеся к предмету нашего исследования: 1) свобода (*freedom*) думать или вести себя, как тебе хочется, и не быть под контролем правительства или других людей; 2) определенный вид свободы (*freedom*), особенно свободы, на которую ты имеешь официальное право; 3) свобода (*freedom*) от удерживания в тюрьме. Слова *freedom* и *free* имеют более широкое семантическое поле, во втором и третьем значении презентация словозначений *liberty* происходит с помощью лексемы *freedom*. Онлайн-словарь «Мультитран» предлагает следующий перевод для рассматриваемых лексических единиц (во внимание принимаются только те словозначения, которые имеют отношение к исследованию): *free* – избавленный от, освобожденный от, свободный от, вольный и т. д.; *freedom* – независимость, освобождение, привилегия, приволье, право, льгота, свобода и т.д.; *liberty* – свобода, вольность, привилегия, льгота, право и т. д. Лишь лексема *liberty* имеет словозначение «свобода» в качестве первого, тем не менее в инаугурационных речах американских президентов, в частности Дж. У. Буша, все перечисленные номинации используются в качестве синонимов. В данном исследовании рассматриваются контексты, в которых концепт «свобода» актуализируется по смыслу, в большинстве случаев вербализация указанного концепта осуществляется с помощью использования обозначенных выше лексем.

В первой инаугурационной речи Дж. У. Буша 2001 г. отмечается наличие 6 контекстов, репрезентирующих концепт свободы, в которых используются 6 номинаций с корнем *free* (5 *freedom*, 1 *free*) и 2 номинации *liberty, liberator*. Во второй инаугурационной речи данного американского президента таких контекстов 24, количество номинаций с корнем *free* возрастает до 34 (27 *freedom*, 7 *free*), и количество номинаций *liberty* – до 14.

В своей первой речи Дж. У. Буш делает акцент на внутренней политике, медицинском страховании, снижении налогов, его речь пронизана патриотизмом, обусловленным огромными достижениями нации, богатством ресурсов страны, высоким потенциалом народа. Рассматриваемый концепт в данной речи президента эксплицирует такие прагматические позиции, как: 1) признание в истории своей страны факта наличия рабовладельческого строя, который был упразднен, и подчеркивание современного статуса страны как оплота свободы, которой граждане могут гордиться (фрейм «свобода от неволи, рабства»: *It is the story of a new world that became a friend and* ***liberator*** *of the old, a story of a slave-holding society that became a servant of* ***freedom****…*); 2) статус концепта «свобода» является базовым для всего населения Америки, наравне с такими понятиями, как честность, гражданский долг, семья, частная собственность (фрейм «демократия, гражданские права»: *Our public interest depends on private character, on civic duty and family bonds and basic fairness, on uncounted, unhonored acts of decency which give direction to our* ***freedom****.*); 3) концепты «свобода» и «демократия» являются неотъемлемой частью жизни США, в этом на нее равняются другие нации (фреймы «демократия, гражданские права», «свобода выбора, свобода действий»: *America's faith in* ***freedom*** *and democracy was a rock in a raging sea.*); 4) США не страшатся отстаивать свою свободу среди других стран (фрейм «независимость, безопасность»: *The enemies of* ***liberty*** *and our country should make no mistake: America remains engaged in the world by history and by choice, shaping a balance of power that favors* ***freedom****.*).

Таким образом, концепт «свобода» в первой инаугурационной речи американского президента является одним из базовых концептов, демонстрирующим его патриотизм, любовь к истории своей страны, ее ценностям и стремлениям. Наблюдается актуализация фреймов «свобода от неволи, рабства» (2 случая), «свобода выбора, свобода действий» (1 случай) и «демократия, гражданские права» (5 случаев), что является наиболее распространенной моделью инаугурационных речей американских президентов, поскольку президент напоминает аудитории об истории страны, о трудностях, которые они вместе преодолели, о достижениях нации, ее возможностях, обещает продолжать выбранный курс развития США.

Однако анализ случаев использования концепта «свобода» во второй инаугурационной речи Дж. У. Буша (2005 г.) демонстрирует разительный смысловой контраст с первой речью. Причинами таких изменений становятся террористические акты 11 сентября 2001 г. и вторжение американских войск в Ирак с целью свержения режима С. Хусейна в 2003 г. Основных прагматических направлений функционирования указанного концепта в речи американского лидера четыре: провозглашение свободы в качестве ключевой категории жизни страны; равенство категорий «свобода» и «демократия»; обещание американцам еще большей свободы; обеспечение свободой других стран, которые к ней стремятся.

Первые три направления являются традиционными в речи американских президентов. Приведем несколько примеров: *By making every citizen an agent of his or her own destiny, we will give our fellow Americans greater* ***freedom*** *from want and fear, and make our society more prosperous and just and equal… America has need of idealism and courage, because we have essential work at home – the unfinished work of American* ***freedom***.

Американские лидеры в большинстве случаев подчеркивают, в частности в своих инаугурационных речах, что свобода, равенство, единство, патриотизм, демократия являются оплотами нации, гордостью США (фреймы «свобода от неволи, рабства», «демократия, гражданские права», «свобода выбора, свобода действий»). Штаты многое прошли, чтобы этого достичь, и будут защищать свои идеалы во все времена. Использование концепта «свобода» нацелено на повышение патриотических настроений населения, подчеркивание верности выбранного курса, что в значительной степени способствует эмпатическому восприятию общей информации, представленной в официальном высказывании.

При этом в инаугурационных речах американских лидеров часто звучит готовность защищать свободу страны с оружием в руках (фрейм «независимость, безопасность»), Дж. У. Буш не является исключением (*For a half century, America defended our own* ***freedom*** *by standing watch on distant borders.*).

Третье направление (обеспечение свободой других стран) нацелено на обострение чувства патриотизма, гордости за свою страну, ее мощь, влияние на международной арене. В подобных контекстах наблюдается актуализация фреймов «основа жизни, данная Богом» и «независимость, безопасность». При этом Дж. У. Буш просит поддержки у населения, терпения при обеспечении безопасности Америки, взывает к высокому чувству долга солдат, которые жертвуют своими жизнями. Как отмечает президент, США приняли на себя обязательства, которые трудно выполнить, но было бы бесчестно отказаться от них, поскольку они действуют в великой освободительной традиции нации, и десятки миллионов жителей других стран уже обрели свободу. В своей речи он обращается не только к гражданам своей страны – в структуре инаугурационной речи последовательно адресатами в других странах становятся демократические реформаторы, лидеры незаконных режимов, правители авторитарных государств и союзники США. Рассмотрим некоторые примеры использования концепта «свобода» в подобных контекстах: *The survival of* ***liberty*** *in our land increasingly depends on the success of* ***liberty*** *in other lands. The best hope for peace in our world is the expansion of* ***freedom*** *in all the world.* ***Liberty*** *will come to those who love it.*

Красноречие Дж. У. Буша, в рамках которого противопоставлены понятия «свобода», «справедливость», «права» / «рабство», «тирания», безусловно, эксплицирует мелиоративную оценку действий президента и пейоративную оценку критикуемых им государственных режимов, несмотря на то, что агрессивное военное вмешательство США во внутренние конфликты отдельных стран является прямым нарушением ряда статей Устава ООН. Американский лидер подчеркивает, что свобода в США напрямую зависит от степени свободы в других странах, и настаивает на «экспансии свободы по всему миру», что встречает активную поддержку у присутствующей аудитории.

Убедительность речи Дж. У. Буша достигается посредством многократного повторения мысли о том, что американцы – самая свободная страна в мире / в мире много угнетенных народов / угнетенным народам помочь могут только США / США должны вмешиваться во внутренние дела других государств, чтобы подарить угнетенным людям свободу, например: *All who live in tyranny and hopelessness can know: the United States will not ignore your oppression, or excuse your oppressors. When you stand for your* ***liberty****, we will stand with you. Democratic reformers facing repression, prison, or exile can know: America sees you for who you are: the future leaders of your* ***free*** *country.*

Зачастую для усиления влияния пламенной речи на аудиторию Дж. У. Буш использует различные стилистические приемы, в частности метафоры, например: *… freedom is the* ***permanent hope of mankind, the hunger in dark places, the longing of the soul.***

Американский президент в своей речи отмечает, что США будут «поощрять» в других правительствах реформы, направленные на повышение качества их общения с их собственным народом. При этом американцы не согласны довольствоваться неохотными уступками диктаторов, реформы должны быть нацелены на увеличение свобод иностранных граждан. Дж. У. Буш при этом прямо обозначает в своей речи, что отдельные американцы занимаются скрытой разведкой и тонкой дипломатией, «идеалистической работой» по оказанию помощи в создании свободных правительств в других государствах, что, по мнению президента, является опасной и необходимой работой по борьбе с врагами США; в случае смерти подобных героев, доказавших преданность своей стране, Америка всегда будет чтить их жертву.

Отметим, что прагматика экспликации обозначенных выше направлений использования концепта «свобода» во второй инаугурационной речи Дж. У. Буша (провозглашение свободы в качестве ключевой категории жизни страны; равенство категорий «свобода» и «демократия»; обещание американцам еще большей свободы) отличается от соответствующих прагматических характеристик в первой инаугурационной речи президента. Американский лидер отмечает факт надежной защиты свободы США, убеждает аудиторию в необходимости расширении границ обеспечения американской свободы, подчеркивает, как хорошо организован вопрос свободы в Америке, обещает американцам еще большую свободу. В заключительной части своей речи Дж. У. Буш в ряде случаев через противопоставления намекает, почему именно США должны определять, население каких стран имеет достаточно свобод, а какие – нет, почему американцы так уверены в конечном счастливом исходе предприятия (конечном торжестве свободы): **не** потому что история предопределена | человеческий выбор выбирает вектор развития событий; **не** потому что США считают себя избранной нацией (хотя этот факт не подвергается сомнению) | Бог действует и обусловливает историю, как Он пожелает; потому что свобода – это вечная надежда человечества; США достигли апогея наличия свободы в своей стране, и знают, что такое свобода, и как ее обеспечить; США видят вектор, заданный Творцом, и принимают на себя соответствующие обязательства (фрейм «основа жизни, данная Богом»: *History has an ebb and flow of justice, but history also has a visible direction, set by* ***liberty*** *and* ***the Author of Liberty***.).

Таким образом, хотя американский президент прямо не говорит о причине вмешательства во внутренние конфликты других государств, текст инаугурационной речи имплицирует мысль о том, что США – избранная Богом свободная нация, которая должна помочь другим странам обрести свободу.

Анализ второй инаугурационной речи Дж. У. Буша демонстрирует отличную от первой речи прагматику концепта «свобода»: наблюдается актуализация фреймов «демократия, гражданские права» (21 случай), «независимость, безопасность» (12 случаев), «свобода от неволи, рабства» (9 случаев), «основа жизни, данная Богом» (6 случаев). Отмечаются важные особенности функционирования концепта «свобода» в этом тексте: послание американского лидера народу своей страны и всему миру состоит в том, что свобода – это Богом данная основа жизни, США как оплот свободы и демократии защищают свою независимость и демократию, а поскольку другие страны угрожают свободной жизни Америки, то США будут создавать свободу и демократию в других странах, которые этих свобод имеют недостаточно (с точки зрения США).

Анализ двух текстов инаугурационных речей Дж. У. Буша позволяет выявить следующие закономерности: 1) в обоих текстах представлен концепт «свобода», однако в первой речи контекстов, репрезентирующих данный концепт, – 6, номинаций *free, freedom, liberty, liberator* – 8, во второй речи анализируемых контекстов – 24, номинаций *free, freedom, liberty* – 48; 2) в первом тексте американский президент использует концепт «свобода» в традиционных для инаугурационных речей целях – подчеркивает достижения США, обещает дальнейшее процветание страны, что достигается посредством актуализации фреймов «свобода от неволи, рабства», «демократия, гражданские права», «свобода выбора, свобода действий», «независимость, безопасность»; 3) в тексте первой инаугурационной речи рассматриваемый концепт является одним из базовых и однородных концептов, демонстрирующих картину общего процветания и благополучия социума; 4) концепт «свобода» во втором тексте инаугурационной речи президента актуализирует все обозначенные выше фреймы, отмечается также появление дополнительного фрейма «основа жизни, данная Богом»; 5) все фреймы концепта «свобода» во второй инаугурационной речи Дж. У. Буша имеют прагматику, значительно отличающуюся от прагматики таковых в первой речи: концепт «свобода» становится средством убеждения аудитории в необходимости вести агрессивную внешнюю политику с целью обеспечения свободы в США.

Таким образом, концепт «свобода» становится мощным способом манипуляции мнением аудитории, определяющим вектор оценки вмешательства США во внутреннюю политику иных государств. Изменение прагматических особенностей функционирования данного концепта в инаугурационных речах Дж. У. Буша, который произносит их последовательно в 2001 и 2005 гг., демонстрирует возможность использования аксиологического потенциала отдельного концепта в различных целях в процессе моделирования отношения аудитории к описываемым событиям, а также детерминации искомой оценки определенных исторических событий. Концепт «свобода», используемый во второй речи Дж. У. Буша, в силу высокой значимости для американского менталитета становится мощным рычагом влияния на аудиторию за счет методичного и эмоционально окрашенного воздействия на патриотические чувства граждан.

Библиографический список

1. Попова З.Д., Стернин И.А. *Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях*. Воронеж, 2000.
2. George W. Bush Presidency. 2001; January 20. *First Inaugural Address.* Available at: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/january-20-2001-first-inaugural-address#dp-expandable-text
3. George W. Bush Presidency. 2005; January 20. *Second Inaugural Address.* Available at: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/january-20-2005-second-inaugural-address-0
4. Болдырев Н.Н. *Язык и система знаний. Когнитивная теория языка.* Москва, 2019.
5. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners.* International Student Edition, 2006.

References

1. Popova Z.D., Sternin I.A. *Ponyatie «koncept» v lingvisticheskih issledovaniyah*. Voronezh, 2000.
2. George W. Bush Presidency. 2001; January 20. *First Inaugural Address.* Available at: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/january-20-2001-first-inaugural-address#dp-expandable-text
3. George W. Bush Presidency. 2005; January 20. *Second Inaugural Address.* Available at: https://millercenter.org/the-presidency/presidential-speeches/january-20-2005-second-inaugural-address-0
4. Boldyrev N.N. *Yazyk i sistema znanij. Kognitivnaya teoriya yazyka.* Moskva, 2019.
5. *Macmillan English Dictionary for Advanced Learners.* International Student Edition, 2006.

Статья поступила в редакцию 19.08.24

УДК 811.161.1.36 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-402-404

Starodumova E.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Far-Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: starodumova@list.ru*
Voronina O.A., *senior teacher, Vladivostok State University; postgraduate Far Eastern Federal University (Vladivostok, Russia), E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

COMPARISON OF THE LEXEMES "ODNOVREMENNO" AND "EDINOVREMENNO" IN THE ASPECT OF SYNCHRONY AND DIACHRONY. The article is devoted to lexemes "odnovremenno" and "edinovremenno", which are considered as synonymous adverbial units. The paper examines the main meanings of these lexemes in a synchronic and diachronic context by analyzing interpretations from lexicographic sources and language samples from the National Corpus of the Russian Language (NKRR). Based on the assessment of the use of these lexemes, the authors discover three main meanings of the lexeme "edinovremenno", and record changes in the frequency of its use in the meaning of a synonym at the "odnovremenno", starting from the second half of the 20th century. Also, in the course of the study, an analysis of examples from the NKRJ with lexemes at "srazu" and "odin raz" as defining a lexeme at a time is carried out, as a result of which the authors conclude that these lexemes denote phenomena of different order and cannot always act as synonyms at the "edinovremenno".

Key words: **adverb, lexeme, adverbial units, synonym, lexical meaning**

Е.А. Стародумова, *д-р филол. наук, проф., Дальневосточный федеральный университет, г. Владивосток, E-mail: starodumova@list.ru*
О.А. Воронина, *ст. преп., Владивостокский государственный университет, аспирант, Дальневосточный государственный университет, г. Владивосток, E-mail: voronina.olesya@vvsu.ru*

СОПОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСЕМ «ОДНОВРЕМЕННО» И «ЕДИНОВРЕМЕННО» В АСПЕКТЕ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

Статья посвящена лексемам *одновременно* и *единовременно,* которые рассматриваются как синонимичные адвербиальные единицы. В работе исследуются основные значения данных лексем на синхроническом и диахроническом срезах путём анализа толкований из лексикографических источников и языковых образцов из Национального корпуса русского языка (НКРЯ). На основе оценки употреблений указанных лексем авторы обнаруживают три основных значения лексемы *единовременно* и фиксируют изменения частотности её использования в значении синонима *одновременно*, начиная со второй половины XX века. Также в ходе исследования проводится разбор примеров из НКРЯ с лексемами *сразу* и *один раз* как определяющими лексему *единовременно,* в результате которого авторы приходят к выводу о том, что данные лексемы обозначают явления разного порядка и не всегда могут выступать в качестве синонимов *единовременно*.

Ключевые слова: **наречие, лексема, адвербиальная единица, синоним, лексическое значение**

Актуальность данного исследования обусловлена современным подходом к грамматике языка через призму семантики, а также интересом русистов к полифункциональным единицам, которые имеют парадоксальную грамматическую природу и неоднозначную интерпретацию семантики в отдельных контекстных употреблениях. Наиболее привлекательными для исследователей в последнее время являются адвербиальные единицы дискурсивного типа, проявляющие прагматические и/или связующие функции и занимающие существенное место в словарном составе современного русского языка.

Цель данной статьи – определить семантические особенности лексемы *единовременно* в историческом развитии как одного из синонимов *одновременно* и сопоставить употребления данных лексем в различных семантических реализациях.

Для осуществления поставленной авторами цели исследования необходимо решить следующие задачи: 1) рассмотреть основные значения лексемы *единовременно*, представленные в словарях; 2) провести анализ языковых примеров из НКРЯ с лексемами *сразу* и *один раз* как определяющими лексему *единовременно*; 3) установить особенности употребления лексемы *единовременно* в историческом срезе.

Научная новизна работы заключается в систематизации лексикографических данных относительно лексем *одновременно* и *единовременно,* а также производящих прилагательных, и впервые выделяется три значения лексемы *единовременно*, определяются приоритетные употребления данных лексем на современном этапе существования русского языка.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что её результаты способствуют расширению научных знаний в области лексикологии. Кроме того, выводы исследования могут быть использованы при лексикографическом описании изучаемых лексем, а также единиц подобного рода.

Практическая значимость исследования содержится в возможности использования её результатов в процессе преподавания морфологии и лексикологии современного русского языка, а также при преподавании спецкурсов, в лексикографической практике.

Лексема *одновременно* вызывает интерес исследователей как адвербиальная единица с противоречивой грамматической природой и неоднозначной семантикой [1; 2]. Среди многочисленных синонимов данной лексемы в значении «синхронно» (например, *вместе с тем, в одно и то же время, в то же самое время, в то же время*) существует и однокоренная лексема *единовременно,* и соотношение этих двух лексем представляет несомненный интерес.

Систематизация сведений из лексикографических источников позволяет отметить тот факт, что данные лексемы в «адвербиальной реализации» (то есть оканчивающиеся суффиксом -о) выделяются не во всех словарях, присутствует или только значение производящего прилагательного (*единовременный, одновременный*) или пометка *см.* со ссылкой на производящее прилагательное. Также не во всех словарях есть упоминание о том, что от прилагательных *единовременный, одновременный* есть производное наречное употребление.

В статье, посвященной лексеме *одновременно* [1], нами было выделено три значения, а именно: 1. В то же время, параллельно, сразу, синхронно» – прямое значение. Например: *А надо было добиться синхронности – в том-то всё и дело, что наблюдаемое с вертолёта должно быть* ***одновременно*** *видно на экране корабельной рубки* (С. Морозов. Широты и судьбы); ***Одновременно*** *с ним, секунда в секунду, вылезли из траншеи все* (Э. Казакевич. Весна на Одере); 2. «Совмещение в ком-, чем-л. различных, обычно противоречивых признаков качеств, действий и т. д.» – производное значение. Например: *При Павле I генерал-прокурор был* ***одновременно*** *министром юстиции, министром финансов и министром внутренних дел* (Игорь Петрухин. Исторический очерк деятельности

прокуратуры); *И ещё: отели Quellenhof и HofRagaz* ***одновременно*** *являются и музеями* (Яна Зубцова. Прекрасный маршрут); 3. «В равной мере» – производное значение. Например: *От уровня доходов населения* ***одновременно*** *зависит и бюджетная составляющая образования, и платёжеспособный спрос населения* (И. Мельникова. Школа выживания); *Сразу запомнил её лицо,* ***одновременно*** *– встревоженное и равнодушное* (С. Довлатов. Заповедник).

Что касается лексемы *единовременно,* специальному изучению она не подвергалась, поэтому мы можем опираться только на сведения из лексикографических источников.

В «Большом толковом словаре» С.А. Кузнецова фиксируется значение прилагательного «*единовременный*»: «происходящий или производимый один раз, сразу» (единовременное пособие, единовременная выплата), а «*единовременно*» отмечается как производное от прилагательного и имеющее то же значение [3, с. 294].

В «Толковом словаре» Д.Н. Ушакова также приводится значение прилагательного *единовременный,* но со стилистическими пометами: 1. Без доп. Производимый только один раз, сразу (офиц.). Единовременное пособие. Плата вносится не единовременно (нареч.), а в три срока. 2. Чему или с чем. То же, что одновременный (книжн.). Прилагательное *единовременный* в качестве синонима *одновременный* характерно для книжного изложения [4, с. 828].

Александрова З.Е. в «Словаре синонимов русского языка: Практический справочник» выделяет значения *единовременно*: 1. См. одновременно 1, 2. см. сразу 1 [5, с. 117]. В первом случае *единовременно* отмечается как устаревший синоним *одновременно* в значении «в то же (*или* в одно) время, параллельно, сразу, вместе, синхронно; вдруг, разом (*разг.*); враз (*прост.*)» [там же, с. 285], а во втором значении *единовременно* – это «*сделать*: за (*или* в) один приём» [там же, с. 480].

Ефремова Т.Ф. в «Толковом словаре» рассматривает только лексему *единовременный* и выделяет два значения: 1. Производимый только один раз, сразу. 2) Устар. Происходящий или производимый в одно время с кем-л., чем-л.; одновременный. Здесь прилагательное *единовременный* в качестве синонима *одновременный* отмечается как устаревшее [6, с. 356].

Та же ситуация наблюдается и в «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой, где есть толкование только лексемы *единовременный*, а *единовременно* отмечается как производное наречие от данного прилагательного: 1. Происходящий или производимый только один раз, сразу. Единовременная выплата 2. Устар. Происходящий или производимый в одно время с кем-, чем-л , одновременный. [Наташа] этим визгом выражала все то, что выражали и другие охотники своим единовременным разговором (Л. Толстой, Война и мир) [7, с. 462].

Таким образом, можно заключить, что в лексикографической литературе в основном зафиксировано значение прилагательного *единовременный*, а адвербиальная единица *единовременно* отмечается как производная от прилагательного. Большинство исследователей выделяют два значения *единовременно*: 1. Один раз, сразу; 2. То же, что и одновременный. Причём реализация *единовременный* в качестве синонима *одновременный* отмечается как устаревший вариант употребления либо как книжное употребление.

В некоторых лексикографических источниках *единовременно* определяется как «сразу» и «один раз» [3; 7]. Позволим себе не согласиться с этим мнением, так как *сразу* имеет значение не «один раз», а «с первого раза, с первой попытки» [5, с. 480]. Лексема *сразу* актуализирует параметр времени. В то время как *один раз* – это параметр количества. На наш взгляд, при определении лексемы *единовременно* не следует ставить в один ряд *сразу* и *один раз*, так как они обозначают явления разного порядка и, следовательно, сопоставимы с разными значениями лексемы *единовременно*. Рассмотрим примеры из НКРЯ: 1. *Прошу брата моего выдать,* ***единовременно****, в течение года от дня кончины моей, девице Прасковии Михайловой 20.000 рублей государственными ассигнациями* (М.С. Лунин. Духовное завещание). 2. *Операторы зернового рынка не без оснований считают, что государственные закупки следует проводить не* ***единовременно****, а на протяжении всего сельскохозяйственного года, чтобы избежать резких скачков цен* (И. Б. Полюбина. Отечественный агропродовольственный комплекс: современное состояние и тенденции развития). В первом примере лексема *единовременно* реализует значение «один раз», то есть параметр количества, а время здесь выражается сочетанием *в течение года* и указывает на длительность. Лексема *сразу* выражает отношение ко времени: «очень быстро, немедленно» [8, с. 1132], поэтому замена лексемой *сразу* здесь невозможна. Во втором примере *единовременно* также выступает в значении «один раз» (количество), которое усиливается за счёт противопоставления: *не единовременно, а на протяжении,* где предложно-падежная форма *на протяжении* реализует значение длительности (время).

Однако нельзя отрицать, что *единовременно* может выступать в значении «сразу» («за один приём»): *По первым его показаниям, он выпил* ***единовременно*** *две бутылки водки, по следующим – количество водки снижалось до 600 г, потом – до 400 г.* (Ирина Озерная. Буданова судят по законам гор). *Другое дело, что эту норму невозможно реализовать* ***единовременно****, поскольку это потребует огромных бюджетных затрат* (Делиться будем? Время МН). Здесь в обоих примерах лексема *единовременно* реализует значение «сразу, за один приём». Отметим, что это значение не является доминирующим при определении лексемы *единовременно*, так как такое употребление встречается довольно редко по сравнению с другими значениями.

Суммируя данные из лексикографических источников и НКРЯ, можем выделить следующие значения лексемы *единовременно*.

1. «В одно время с кем-либо, чем-либо, синхронно». Например: *Европейские войны не допускали правительство развернуть вполне те средства, которые со стороны Азии могли бы* ***единовременно*** *обуздать внешних ее неприятелей: персиян и турок* (А.С. Грибоедов. Проект учреждения Российской Закавказской компании); *В 4-м часу пополудни* ***единовременно*** *двинулись колонны* (А.И. Михайловский-Данилевский. Описание Отечественной войны в 1812 году).

2. «Один раз». Например: *Журнал выходил регулярно, хотя не получал от царского правительства почти никакой помощи – издателю было выдано* ***единовременно*** *2000 рублей, а главному училищному управлению предписано приобретать ежегодно по 160 экземпляров «Указателя»* (И. Сергеева. Николай Щеглов. Химия и жизнь); *Т. Томского назначить премьером в Лондон, предоставив ему* ***единовременно*** *два крахмальных воротничка* (Б.Г. Бажанов. Воспоминания бывшего секретаря Сталина). Здесь следует отметить, что значение «один раз» лексемы *единовременно* актуализируется в предложениях обычно словами с «числовой/денежной» семантикой и/или количественными сочетаниями: выплата, пособие, рубль, вклад, уплата, взносы, жалованье (*Государь, узнав о поступке Пичугина, приказал дать ему в награждение* ***пятьсот рублей*** *единовременно и триста рублей ежегодной пенсии* // С.П. Жихарев. Записки современника; *Особо оговаривалось, что родителям хозяин единовременно* ***уплатит сумму*** *от* ***двадцати пяти до пятидесяти рублей*** // М.Б. Бару. Второй сон Любови Александровны).

3. «Сразу, за один приём». Например: *Но боевую силу, достаточную для того, чтобы разбить правительство, хотя на короткое время, немыслимо составить без участия народа, ибо нескольких тысяч бойцов* ***единовременно*** *интеллигенция поставить не в состоянии* (Народная воля. Социально-революционное обозрение); *Всего было там десять столиков, могущих* ***единовременно*** *питать человек тридцать, но даже половины сего числа никогда не сидело за ними* (А.С. Грин. Дорога никуда).

Примечательно, что в Национальном корпусе русского языка встречаются примеры, в которых *единовременно* реализует сразу три выделенных нами значения: *Например, компания Toyota в прошлом году* ***единовременно*** *отозвала по всему миру 1,27 миллиона машин для устранения неполадок выключателей фар в праворульных моделях Corolla, Rava и Vitz (это обошлось компании в 137 миллионов долларов)* (Мозаика. «Знание – сила»). Здесь *единовременно* совмещает три значения: и «один раз» (значение количества), и «синхронно» (в разных локациях), и «сразу, за один приём».

В результате анализа лексикографических источников мы обнаружили три значения лексемы *единовременно*, которая рассматривается в словарях как производная от прилагательного **единовременный.** Очевидно, что в качестве синонима лексемы *одновременно* лексема *единовременно* выступает не во всех трёх значениях, а только в первом значении – «в одно время с кем-либо, чем-либо, синхронно». Рассмотрим пример: *Чуть ли не* ***единовременно*** *было найдено двенадцать артиллерийских снарядов, семь мин и одна граната времен второй мировой войны* (Взрыв в Малиновке. Криминальная хроника). Здесь *единовременно* репрезентирует значение «синхронности». Опираясь на данные, представленные нами в исследованиях, посвящённых лексеме *одновременно* [1; 9], рассмотрим сферу действия (СД) лексемы *единовременно* в этом употреблении на уровне лексики и синтаксиса. Понятие СД впервые представлено в работах И.М. Богуславского [10]: А) на лексическом уровне выражается дискретность с помощью числительных (*двенадцать, семь, одна*); Б) на синтаксическом уровне обнаруживаются ряды однородных членов (снарядов, мин, граната). Также наречное значение «признак признака» в данном примере подчёркивается частицей «чуть ли не». Таким образом, можем заключить, что *единовременно* действительно является синонимом лексемы *одновременно* в рамках значения «в одно время с кем-либо, чем-либо, синхронно», где совпадает не только семантика, но и сфера действия.

Количественные данные из НКРЯ позволяют сделать некоторые выводы об особенностях употребления изучаемых лексем: 1. В основном корпусе русского языка представлено около 456 примеров с лексемой «*единовременно*» и более 14 000 примеров с лексемой «*одновременно*»; 2. Первые примеры употребления обеих лексем датируются концом XVIII века; 3. Чаще всего данные лексемы встречаются в публицистических текстах («*единовременно*» – 177, «*одновременно*» – 8 092), также отмечается, что лексема «*одновременно*» встречается в текстах церковно-богословской сферы функционирования (174 текста), с лексемой «*единовременно*» таких примеров нет; 4. Обе лексемы в основном встречаются в статьях политической тематики («единовременно» – 94, «одновременно» – 2970). Первые примеры употреблений лексем *единовременно* и *одновременно* (конец XVIII – начало XIX вв.), представленные в основном корпусе русского языка, свидетельствуют о том, что данные лексемы были равнозначны с самого начала и применялись в значении «в одно время с кем-либо, чем-либо, синхронно» в равной степени. Рассмотрим примеры: *Наше левое крыло и центр были атакованы* ***единовременно*** (А.И. Михайловский-Данилевский. Описание Отечественной войны в 1812 году); *При Эдуарде III* ***единовременно*** *с этим Англия отказалась платить подать папе, платив дотоле огромную сумму, признавая*

себя через короля своего в 13 столетии леном папским (Т.Н. Грановский. Лекции по истории позднего средневековья); *Потом Он многократно являлся им в продолжение сорока дней; в один из дней Он явился более чем пятистам верных* ***одновременно*** (Митрополит Филарет (Дроздов). Пространный христианский Катихизис Православной кафолической восточной церкви); *В Таки* ***одновременно*** *находилось 70, 80 и даже до 100 лошадей* (А.О. Дюгамель. Статистическая таблица Северной Румелии). Со второй половины XX века, согласно данным, представленным в НКРЯ, прослеживается тенденция к резкому сокращению употреблений лексемы *единовременно* в значении «в одно время с кем-либо, чем-либо, синхронно», такое употребление во второй половине XX века и в наши дни воспринимается уже как устаревшее, что также отмечается в лексикографической литературе (А.П. Евгеньева, З.Е. Александрова и др.). Например: *Славянофильство и теория официальной народности возникают* ***единовременно****, в каком-то слитном согласии, практически симбиозе, помогают друг другу встать на ноги* (М. П. Петухова. Славянофильско-западнический спор в воспоминаниях Д.Н. Свербеева); *Такова была обстановка, в которой произошел почти* ***единовременно*** *со 2-ым Всероссийским Съездом Крестьянских Советов четвертый съезд Партии Социалистов-Революционеров (26 ноября – 5 декабря 1917 г., ст. ст.)* (В.М. Чернов. Перед бурей. Воспоминания). Вместе с тем наблюдается значительный рост употребления лексемы *одновременно* в том же значении. Например: *В фильме есть сцена, когда я приближаюсь к провалу в моей памяти и кричу на врача, и нахожусь в двух местах* ***одновременно*** (Джим Кэрри – изнутри и снаружи. Экран и сцена); *В процессе установления рекорда данные передавались по обычной сети, которая* ***одновременно*** *с этим использовалась клиентами Sprint и Sunet* (Терабайт за полчаса. «Computerworld»). На современном этапе развития русского языка лексема *единовременно* чаще остальных употреблений реализует значение «один раз»: *Такое можно создать, только если поэзией занимаешься всю жизнь, а не избираешь тему* ***единовременно*** (С.Н. Есин. Дневник); *Надбавки за стаж работы начисляются на сумму годового заработка и выплачиваются* ***единовременно****, раз в год* (П. Ларин. Льготы сельским механизаторам), тогда как значение «синхронно» становится для данной лексемы устаревшим.

Анализ толкований из лексикографических источников позволил выделить три основных значения лексемы *единовременно*, в одном из которых она выступает как синоним *одновременно* (в одно и то же время, синхронно), причём в словарях этот вариант чаще отмечается как устаревший. Изучение языковых образцов из НКРЯ в историческом развитии показало, что в конце XVIII – начале XIX вв. лексемы *одновременно* и *единовременно* были равнозначны и применялись в значении «в одно время с кем-либо, чем-либо, синхронно» в равной степени частотно, однако со второй половины XX века в данном значении приоритет приобрела лексема *одновременно*, употребление же *единовременно* в этом значении отмечается как устаревшее.

Библиографический список

1. Стародумова Е.А., Воронина О.А. Сфера действия лексемы «одновременно» в современном русском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 428–430.
2. Фигуровская Г.Д. Наречие «одновременно» и предлог «одновременно с»: значение и функции. *Филологос*. 2007; № 1-2 (3): 104–119.
3. *Большой толковый словарь русского языка*. Санкт-Петербург: Норинт, 2000.
4. *Толковый словарь русского языка*: в 4 т. Москва, 1935–1940; Т. 1.
5. Александрова З.Е. *Словарь синонимов русского языка*. Москва: Русский язык. 2001.
6. Ефремова Т.Ф. *Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный*: в 2 т. Москва: Русский язык, 2000; Т. 1.
7. *Словарь русского языка*: в 4 т. Москва: Русский язык, 1985–1988; Т. 1.
8. *Толковый словарь русского языка*. Москва: Мир и образование, 2019.
9. Стародумова Е.А. Наречие «одновременно»: значение и сфера действия. *Сборник научных статей*. Владивосток: Издательство ДВФУ, 2022: 230–233.
10. Богуславский И.М. *Сфера действия лексических единиц*. Москва: Языки русской культуры, 1996.

References

1. Starodumova E.A., Voronina O.A. Sfera dejstviya leksemy «odnovremenno» v sovremennom russkom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 428-430.
2. Figurovskaya G.D. Narechie «odnovremenno» i predlog «odnovremenno s»: znachenie i funkcii. *Filologos*. 2007; № 1-2 (3): 104-119.
3. *Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Sankt-Peterburg: Norint, 2000.
4. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva, 1935-1940; T. 1.
5. Aleksandrova Z.E. *Slovar' sinonimov russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk. 2001.
6. Efremova T.F. *Novyj slovar' russkogo yazyka. Tolkovo-slovoobrazovatel'nyj*: v 2 t. Moskva: Russkij yazyk, 2000; T. 1.
7. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4 t. Moskva: Russkij yazyk, 1985-1988; T. 1.
8. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva: Mir i obrazovanie, 2019.
9. Starodumova E.A. Narechie «odnovremenno»: znachenie i sfera dejstviya. *Sbornik nauchnyh statej*. Vladivostok: Izdatel'stvo DVFU, 2022: 230-233.
10. Boguslavskij I.M. *Sfera dejstviya leksicheskih edinic*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1996.

Статья поступила в редакцию 19.08.24

УДК 81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-404-407

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

THE LINGUISTIC AND CULTURAL REPRESENTATION OF THE LAW FRAME IN L.A. FILATOV'S PLAY "ABOUT FEDOT THE SAGITTARIUS, A DASHING FELLOW". The article is devoted to the first linguistic and cultural analysis of the linguistic representation of the LAW frame in L.A. Filatov's play "About Fedot the Sagittarius, a Dashing Fellow". The frame, as a mental formation reflecting the real picture of the world of the people, is reflected in language materials. Russian Russian language learners are interested in the peculiarities of perception and understanding of the basic constants and the Russian language as a foreign language. The linguistic and cultural images in the text of the play reflect ideas about power, homeland, and law. The research undertaken is based on the analysis of the linguistic representation of the frame as a mental structure. As a result of the study, the hypothesis is confirmed that the linguistic and cultural image of the LAW created in the play, on the one hand, retains the main characteristics identified earlier, on the other, contains new elements showing the peculiarities of the national perception of the LAW by Russians, which is confirmed by the analysis of linguistic material and the examples given. The material obtained expands knowledge about one of the most important phenomena of Russian culture.

Key words: **Russian language; linguoculturology; frame; linguocultural image; linguoculturological analysis; modern fairy tale**

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

ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФРЕЙМА «ЗАКОН» В ПЬЕСЕ Л.А. ФИЛАТОВА «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА»

Статья посвящена проводимому впервые лингвокультурному анализу языковой репрезентации фрейма «закон» в пьесе Л.А. Филатового «Про Федота-стрельца, удалого молодца». Фрейм как ментальное образование, отражающее реальную картину мира народа, находит отражение в языковых материалах. Особенности восприятия и понимания основных констант вызывают интерес у изучающих русский язык и русский язык как иностранный. Лингвокультурные образы в тексте пьесы отражают представления о власти, родине, законе. В основу предпринятого исследования положен анализ языковой репрезентации фрейма как ментальной структуры. В результате исследования подтверждается гипотеза о том, что лингвокультурный образ ЗАКОНА, созданный в пьесе, с одной стороны, сохраняет основные характеристики, выявленные ранее, с другой – содержит новые элементы, показывающие особенности национального восприятия россиян закона, что подтверждается анализом языкового материала и приведенными примерами. Полученный материал расширяет знания об одном из самых важных явлений русской культуры.

Ключевые слова: **русский язык, лингвокультурология, фрейм, лингвокультурный образ, лингвокультурологический анализ, современная сказка**

Актуальность исследования и формирование цели исследования произошло под влиянием современной реальности, которая ярко демонстрирует сохраняющийся и даже возрастающий интерес к пьесе Леонида Алексеевича Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» [1; 2; 3]. Во-первых, фразы из сказки давно стали прецедентными, они часто звучат в обыденной и публицистической речи. Крылатые выражения современности, например, «*К нам на утренний рассол / Прибыл аглицкий посол». Или «Получается, на мне Вся политика в стране»*. Во-вторых, анализу этого произведения посвящены исследовательские и научные работы [4; 5]. В-третьих, театры страны один за одним обращаются к произведению Филатова Л.А., что дает основание полагать о большом количестве зрителей, слушателей, знакомящихся с произведением.

Первые театральные постановки и экранизации «Про Федота-стрельца, удалого молодца» состоялись в первые годы появления сказки. Первый телевизионный спектакль был представлен публике в 1988 году, в нем снялся сам Леонид Филатов. В 2002 году «Группой Союз» создан аудиоспектакль, в рамках проекта «Театр Леонида Филатова». В 2008 году показан полнометражный мультипликационный фильм. За последние годы появились новые постановки. В Республике Калмыкия по пьесе Л. Филатова поставили мюзикл «Про Федота-стрельца». Постановку показали в Республиканском театре комедии и драмы г. Элиста, режиссёром стал заслуженный деятель искусств РФ Борис Манджиев, премьерный показ состоялся в декабре 2021 года. В настоящие дни спектакль «Про Федота-стрельца, удалого молодца» стоит в афише Московского театра комедии, Московского драматического театра, постановка идет в Санкт-Петербурге в Театре имени Ленсовета. Два театра Иркутска также обратились к пьесе в 2021 и 2023 годах и предложили зрителям свои трактовки этого произведения. Иркутский музыкальный театр им. Н.М. Загурского представляет динамичную, музыкальную интерпретацию этой ироничной сказки. Иркутский театр юного зрителя помимо основной темы спектакля поднимает злободневные вопросы: что есть настоящая семья, каким должен быть настоящий правитель страны, как он должен управлять, чтобы его любил и понимал народ, каким должен быть настоящий мужчина – глава и опора семьи, какой должна быть настоящая жена, в чем заключается понятие истинной красоты человека.

Специалистами в сфере литературы и творчества, зрителями, читателями отмечаются неординарность речи, яркость, созданных персонажей, искромётность шуток, злободневность сочинения, что подтверждает актуальность исследования культурных образов, представленных автором языковыми средствами [2; 3; 4].

Лингвокультурный анализ образов и фрейма «закон» в произведении осуществляется впервые. Ранее проводился интертекстуальный анализ пьесы Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца», где был представлен анализ выявленных межтекстовых связей с русской и зарубежной литературой, установлены явные и неявные интертекстуальные связи пьесы с русским фольклором, русской классической литературой, зарубежной классической литературой [1; 6; 7]. В ряде работ проводили сравнительный анализ с текстами русских сказок, например, «Поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что» из сборника А. Афанасьева «Народные русские сказки» [6].

Итоговой целью данного исследования стало лингвокультурологическое описание образа «закон» и выявленных особенностей, представленных в русском языке и отражающих национальный характер. Для достижения обозначенной цели поставлены следующие задачи:

1) определить составляющие компоненты фрейма «закон» как культурного образа в тексте пьесы Филатова Л.А. «Про Федота-стрельца, удалого молодца»;

2) выделить и проанализировать языковые средства, относящиеся к каждому слоту фрейма;

3) описать особенности, характерные образу.

Теоретической базой послужили исследования языковых репрезентаций фреймов, а также лингвокультурологический анализ [8; 9].

Практической значимостью может послужить возможность использования полученных результатов в практике преподавания русского языка.

О понятии образ и о понятии фрейм как ментальной структуре

В настоящем анализе и описании мы прибегаем к таким понятиям, как фрейм и образ, которые считаем сопряженными в настоящее время, исходя из следующих характеристик.

Образом считаем «ментальное стереотипизированное восприятие и отражение явлений и фактов, которые имеют определенное место в мире. Важно, что средства массовой коммуникации, внешнее и внутреннее психологические воздействия целенаправленно формируют отношение к данным явлениям. Лингвокультурный образ изучается в единстве языка, сознания и культуры на основе дискурса, в котором преимущественно используется. Важно осознавать, что лингвокультурный образ отражает национально-культурные признаки, значимые для того лингвокультурного сообщества, где он формируется. Следовательно, лингвокультурный образ обладает национально-культурной спецификой и стереотипизированными характеристиками, которые реализуются в языке» [10, с. 244].

Фрейм – ментальная структура представления знаний, состоящая из слотов и отношений между ними, человек воспринимает ту или иную языковую структуру как фрейм, если он владеет знаниями о реалии, обозначенной словом, если ему известна последовательность событий, которые его ожидают в рамках конкретной ситуационной модели. В ранее проведенном исследовании было определено, что «структуру фрейма составляют слоты и тесные взаимоотношения между ними. Слот задает определенный параметр, то есть позицию, которая заполняется конкретной информацией. В структуре фрейма «закон» следующие слоты: слот-источник, слот-мотив, слот-действие и слот-результат» [9, с. 96]. Слоты не являются изолированными. На примере выбранного произведения приводим анализ указанного фрейма с вычленением и характеристикой каждого смыслового значимого компонента и установлением возможных изменений.

Языковая репрезентация слотов является показателем взаимного воздействия и сопряженности компонентов

Исходя из вышеуказанной структуры фрейма «закон», проанализируем языковую репрезентацию каждого из четырех слотов в пьесе Филатова Л.А. «Про Федота-стрельца, удалого молодца».

Слот-источник фрейма «закон» включает знания об источниках появления законов. Источниками возникновения, существования законов, как доказано, является в представлении русских Бог, явления природы, или Природа, а также Человек. В настоящей работе важно определить, что является источником законов, которые обычно связывают с различного рода силой и/или властью. Из списка действующих лиц такими источниками являются Царь и представитель власти Генерал. В первой же речи скомороха-потешника говорится: «*Царь на вид сморчок, башка с кулачок, а злобности в ем – агромадный объем*» [11]. Царь – это власть, он и есть источник законов, по которым живет общество, люди его владений. Следующие примеры (1, 2, 3) характеризуют царя, описывают его манеры и характер, то есть в его лице – власть, которая создает законы.

(1) «Смотрит на Федьку, как язвенник на редьку» [11].

(2) «Ишо не дал задание, а уж сердит заранее. Руками сучит, ногами стучит, очами вращает, в обчем, стращает. Уж так ему охота известИ Федота, что ажно прямо в костях ломота!» [11].

(3) «Царь серчает, не замечает, как Федьку по матери величает» [11].

Пример (3) указывает на нелюбовь царя к Федоту, который олицетворяет подчиненный царю народ. Пример (2) описывает манеры царя, подтверждающие низкий уровень его воспитания. Кроме того, царь драчливый, строптивый и внешне некрасивый, что подтверждают следующие примеры:

(4) «У царя рожа на свеклу похожа, а когда он красный – он на руку опасный» [11].

Основную черту характера царя в первой фразе дал скоморох-потешник – это злоба. Многочисленные примеры лишь подтверждают и закрепляют эту характеристику.

(5) «Злоба его точит, а показать не хочет. Делает взгляд, что вроде бы рад!.» [11].

(6) «…а у царя-злодея – новая затея» [11].

(7) «У царя от гнева закололо слева. Раздавил бы гниду, но не кажет виду. Сидит, зевает – злобу скрывает!..» [11].

(8) «Царь на троне сидит – на весь мир сердит. Черный от злости, как ворон на погосте!..» [11].

Злость, раздражительность выделяются в примерах как основные мотивы поступков царя. Создать строгий образ государя в примере (9), чтобы напугать, но при этом оставаться глупым, чванливым и жадным.

(9) «Вышел царь на крыльцо, сделал строгое лицо, а на площади народу – вся Расея налицо!» [11].

Закон реализуется и функционирует благодаря Генералу. Роль Генерала ясна, так как *«он сведенья собирал. Спрячет рожу в бороду – и шасть по городу. Вынюхивает, собака, думающих инако»* [11]. Генерал на службе, в полном подчинении Царя, и по всем представлениям автора – образ откровенно глупый, что подтверждают следующие примеры из реплик скомороха-потешника:

(10) «Целый день генерал ум в кулак собирал. Все кумекал в поте лица – как избавиться от стрельца. Да в башке мысли от напряга скисли» [11].

(11) «Опять у бедняги башка в напряге. А в башке – слышь-ка! – ну хоть бы мыслишка! Думал-думал, ничаво не надумал»[11].

(12) «Наш дурак снова ум напряг. А и было того ума – невеликие закрома. Думал-думал – ничаво не надумал» [11].

(13) «Подскочил бочком, посверкал зрачком, произвел догляд – и к царю на доклад!» [11].

(14) «Дурило из дурил, а как заговорил!» [11].

В описании, которое представлено в репликах скомороха-потешника, основной чертой Царя определяется злость, злоба, как видно из примеров выше. Однако из фраз и поступков самого Царя очевидно, что Царь лишь создает вид злобного. Контекстуальный анализ позволил выявить яркую противоречивость образа. Стилистический анализ речи, фраз, обращений позволяет говорить о Царе как о человеке, наделенном статусом, как о простоватом старике: *цыц, марш* (в значении иди), *чай* (однако), *у ей* и т. д. Например, в разговоре с дочерью обращенное к ней ругательство *«дуреха»* по характеристике мягкое, да и наказание *«учить сольфеджио»* создает образ заботливого отца, думающего о воспитании дочери:

(15) «Цыц, дуреха!.. Замолчи! / Тесту место у печи!/ Ну-ка, марш к себе в светлицу / И сольфеджию учи!» [11].

Он переживает и за судьбу дочери, пытается найти ей достойного мужа, но реально оценивает ее скромные шансы. В качестве примера диалог с нянькой:

(16) «Вот ответь мне – слов не трать!/ Где царевне мужа брать?/ Чай, сама, дурында, видишь – / Женихов у ей не рать!» [11].

И к представителю народа, к главному герою пьесы Федоту обращается «*братец*».

(17) «Снаряжайся, братец, в путь / Да съестного нам добудь» [11].

Сам о себе он говорит:

(18) «Так-то я мужик не злобный ,/ Но с вредителями строг» [11].

Царь проявляет положительные качества, он переживает о государстве, хотя дела решает по-своему. В примере (19) просматривается желание царя – выдать замуж дочь с пользой для государства.

(19) «Коль любовь и вправду зла, / Дак полюбишь и посла. / А попутно мне поправишь / И торговые дела (дочери и няньке)» [11].

Государственные интересы для Царя не пустой звук, Генерал докладывает ежедневно, так как с него спрашивает:

(20) «Я желаю знать подробно, / Кто, куда, чаво и как!..» [11].

Противоречивость в представлениях о законах давно зафиксирована, это типично для русской картины мира. Зафиксированная в народной мудрости, представленная в пословицах, поговорках, крылатых выражениях, находит отражение и в современной пьесе. Образ Царя как источника, воплотителя ЗАКОНА противоречив. Однако это не единственный источник. Взаимозависимость и сопряженность слотов фрейма «закон» также представлена в образе Царя. Ю.С. Степанов называет «три различные сферы культуры существования ЗАКОНА, и слово «закон» имеет три основных значения – 1) закон юридический, 2) закон божеский (прежде всего христианский), а также закон нравственный, 3) закон науки» [12, с. 427].

Взаимозависимость компонентов фрейма доказывают языковые примеры, в которых Царь создает законы, но и он же сам руководствуется законами, прослеживается связь желаемого результата и действия. Если он *умыкнет* (украдет), то его тоже *сотрут в порошок*. Народ выступает в качестве незримого источника, существующих правил поведения, нравственного закона, которым вынужден следовать Царь. Мотивом действий Царя можно отметить страх. Генерал отмечает:

(21) «Умыкнуть ее – не труд, / Да народец больно крут: / Как прознают, чья затея, – / В порошок тебя сотрут!» [11].

С одной стороны, Царь, наделенный властью, играет определенную общественно-политическую роль, и законы – как рычаги его власти. С другой стороны, мотивом его действий выступает иной источник власти – народ. Надо отметить, что в ранее проведенном исследовании в структуре фрейма «закон» не отмечалось значительных сведений о народе как важном источнике закона, ни в одной из трех ипостасей (юридический; божественный, нравственный или природный) отдельно явно не наблюдалось. Здесь отмечается наличие нового компонента «народ» в образе ЗАКОН и новой характеристики НАРОДА. Неприглядную деятельность власть вынуждена скрывать, она лукавит и изворачивается по причине страха быть разоблаченной народом, потому что:

(22) «Дерзкий нынче стал народ, / Не клади им пальца в рот (Генерал)» [11].

(23) «Чтоб худого про царя / Не болтал народ зазря, / Действуй строго по закону, / То бишь действуй... втихаря (Царь)» [11].

О мотивах

Все персонажи совершают действия под воздействием определенных мотивов, как положительных, так и отрицательных. Во-первых, в анализируемом произведении подтверждается народная убежденность в том, что «Воля царя – закон».

(24) «Слово царя тверже сухаря. Пошлет на медведя – пойдешь на медведя, а куда деваться – надо, Федя!» [11].

Народ не сомневается, что воля Царя распространяется как на людей, так и на природу. По закону даже птицы смогут говорить на русском языке.

(25) «То ль из царских из окон / Оглашен такой закон, /Чтобы птицы говорили / Человечьим языком?» [11].

Основным мотивом к действию служат угрозы Царя. Угрозы отправить в тюрьму, на каторгу, в ссылку, изгнать, что подтверждают следующие примеры.

(26) «Ты опять в свою дуду? / Сдам в тюрьму, имей в виду! (няньке)» [11].

(27) «Али рот себе зашей, / Али выгоню взашей! (няньке)» [11].

Мотив – физическое насилие или страх физической расправы. Многие подчиняются приказам, указам только из страха быть казненным или физически изувеченным.

(28) «На Федьке от страха намокла рубаха, в висках застучало, в пузе заурчало…» [11].

(29) «Генерал в панике, ищет подштанники, понимает – зовут не на пряники!» [11].

(30) «Не смогешь – кого винить? – / Я должон тебя казнить» [11].

(31) «Завтра царь за энто дело / Мне оттяпает башку» [11].

(32) «Я плетьми да батогами / Враз отважу от дворца!..» [11].

(33) «А царь шутить не любит – враз башку отрубит» [11].

Мотивами может стать ответственность и долг перед государством.

(34) «Государственное дело – / Ты улавливаешь нить?..» [11].

Мотивами являются верное служение, исполнение приказа. Образы верных исполнителей – Фрол Фомич и Тит Кузьмич.

Мотивом является и желание. Например:

(35) «Я ведь энто не для денег, / Я ведь энто для души» [11].

О результатах

Результатами выполнения или невыполнения действия становятся положительные и/или отрицательные последствия. «*Царь бурлит от затей, а Федька потей!»* [11]. Результат – наказание: упечь в острог на какой угодно срок могут Генерала за невыполнение предписаний. Или няньке грозит суровое наказание за ее действия-поступки, в следующих примерах (36, 37) находим подтверждения.

(36) «Ну, шпиенка, дай-то срок – / Упеку тебя в острог! (няньке)» [11].

(37) «Я за линию твою / На корню тебя сгною! (няньке)» [11].

Результатом может стать физическое увечье, наносимое властью, о чем говорится в примере:

(38) «Бьет, зараза, не больше раза, но попадает не мимо глаза. Энто генерал на себе проверял: с начала сказки ходит в повязке!..» [11].

Результатом в сказке по закону может стать лишение жизни:

(39) «Не найдешь, чаво хочу, – / На башку укорочу, / Передам тебя с рассветом / Прямо в лапы палачу!» [11].

В пьесе результаты в виде наград, подарков, денег, все, что дает возможность улучшить благополучие, повысить статус, находим в примере:

(40) «За добро плачу добром:/ Хошь – куницей, хошь – бобром, / А не хошь – могу монетой , / Златом али серебром!..» [11].

Причинно-следственные связи слотов представлены во многих примерах. Например, в следующем примере: мотив – государственный долг, действие – исправная работа Федота, иначе результатом может стать война, источником контекстуально является Федот, его совесть. Он рассуждает:

(41) «Не добуду куропатку – / Беспременно быть войне» [11].

О действиях

Слот «действие» представлен обширно действиями/поступками персонажей, за каждым следует результат, и каждое действие мотивировано в структуре ЗАКОНА по шкале: можно – нельзя – нужно – необходимо. Так, указания, приказы для Федота являются причинами его действий добыть еды, выполнить самые сложные задания. Генерал стремится выполнить задания царя, чтобы получить вознаграждение. Действия могут быть как положительными (42), так и отрицательными (43). Федот, выполнив задание царя, говорит:

(42) «Сей ковер тебе в подарок / Соткала моя жена!..» [11].

Соткать ковер, обеспечить разносол-угощенье для гостей, приготовить изысканные блюда и другие примеры реализуют языковое представление слота «действие» с положительной окраской. В тексте произведения наряду с положительными действиями представлены языковые репрезентации с отрицательной коннотацией. Так, царь Генералу обещает:

(43) «Я тебе начищу рыло / Лично энтим кулаком!» [11].

Неоднозначную оценку получают некоторые действия персонажей. Например, действия няньки:

(44) «Ты ж подстроила, чтоб гость / Ненароком сел на гвоздь, / А отседова у гостя – / Политическая злость!..» [11].

Или:

(45) «Кто ему на дно ковша / Бросил дохлого мыша?» [11].

С одной стороны, действия няньки однозначно отрицательные. Однако неоднозначность оценки просматривается при учете контекста событий, понимая, что это реплики глуповатого, ограниченного, простоватого царя, о чем говорилось выше.

Впервые проведенный лингвокультурный анализ фрейма «закон» в пьесе Л.А. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца» подтвердил наличие основных составляющих, или слотов: власть, мотив, источник, результат. Наряду с тем, что состав фрейма сохраняется, он дополняется и претерпевает смыслосодержательные трансформации. В проведенном анализе значительным дополнением стал компонент НАРОД как источник законов. Образ народа реализуется через главного героя пьесы Федота: справедливого, исполнительного, честного, доброго, бесхитростного, удачливого. Основные функциональные мотивы – это *патриотизм* и *любовь* к родине, к дому и жене. Результаты от неповиновения народу (толпе), сформулированные в пьесе, – это изгнание, бегство правителя. Старая власть в лице Царя сбежала, а новая должна соблюдать новые требования:

(46) «Надо быть с толпой в ладу: / Деспотизм сейчас не в моде, / Демократия в ходу» [11].

Анализ и результаты полученных наблюдений и оценок языковой репрезентации фрейма «закон» структурируют то представление, которое сформировано Л. Филатовым, современным автором, и поддерживается сообществом русскоговорящих, учитывая популярность произведения, дают основные характеристики современного ментального образа ЗАКОНА и явлений с ним связанными. «Данный тип структуры знаний имеет динамический характер, что позволяет проводить анализ речевой деятельности, представляющей собой взаимодействие людей и когнитивных процессов их сознания» [9, с. 64].

В перспективы дальнейшего исследования включены лингвокультурологические анализы образов, созданных в популярных художественных, фольклорно-музыкальных, песенных и других текстах, так как лингвокультурология исследует феномены культуры, нашедшие отражение в языке. Интересным

фактом является ценностно-смысловое пространство, что тоже считается предметом изучения лингвокультурологии. Новые элементы слотов фрейма ЗАКОН, реализованные в современном языке, отраженные в ценностно-смысловом пространстве языка, ранее не отмеченные или мало представленные, также выбираем объектами для дальнейших исследований. Надо отметить, что прецедентные феномены, которые вошли в обиход из пьесы, ключевые культурные ментальные структуры: ЗАКОН, РОДИНА, а также представленные речевое поведение и речевой этикет собирают и передают национально-культурную специфику.

Источник закона, объективные или субъективные мотивы, действия и результаты могут являться как причиной, так и следствием. Отношения всех слотов рассматриваемого фрейма «закон» представляется в виде системы, включающей и объединяющей все слоты, данная система обеспечивает их взаимозависимость.

Библиографический список

1. Абдуллина М.Р. Рецепция романа Шодерло де Лакло «Опасные связи» в России: трагифарс Леонида Филатова «Опасный, опасный, очень опасный…» *Известия ИГЭА*. 2012; № 6 (86): 161–164.
2. Гилева Е.Ф. *Пути развития русской драматической сказки конца XX века.* Автореферат диссертации … кандидата наук. Москва, 2011.
3. Даниленко В. Новаторство Леонида Филатова в пьесе «Про Федота-стрельца, удалого молодца». *Литературная учеба*. 2011; № 2: 72–101.
4. Изместьева К.В. Трансформация сказочных мотивов в пьесе Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца». *Вестник Томского педагогического государственного университета*. 2014; № 7 (148): 204–210.
5. Калашникова А.А., Маякова Е.С., Раннева Н.А. Сказка Л. Филатова «Про Федота-стрельца, удалого молодца»: прагмалингвистический аспект. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2019; № 11: 352–357.
6. Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. Москва: Наука, 1985; Т. 2: 108–129.
7. Гилева Е.Ф. Принцип монтажа эпизодов в «пьесах по мотивам» в современной русской драматической сказке. *Вестник РУДН*. Серия: Литературоведение. Журналистика. 2011; № 4: 27–34.
8. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2010.
9. Тардыбаева Е.В. *Языкова репрезентация фрейма «ЗАКОН» (на материале русского и немецкого языков)*. Диссертация ... кандидата филологических наук. Иркутск, 2006.
10. Макарова А.Д. Лингвокультурный образ: сущность понятия. *Вестник Челябинского государственного университета*. Филология. Искусствоведение. 2011; Выпуск 60, № 33 (248): 243–245.
11. Филатов Л.А. *Про Федота-стрельца, удалого молодца*. Москва: Издательство АСТ, 2019.
12. Степанов Ю.С. *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва: Языки русской культуры, 1997.

References

1. Abdullina M.R. Recepciya romana Shoderlo de Laklo «Opasnye svyazi» v Rossii: tragifars Leonida Filatova «Opasnyj, opasnyj, ochen' opasnyj…» *Izvestiya IG`EA*. 2012; № 6 (86): 161-164.
2. Gileva E.F. *Puti razvitiya russkoj dramaticheskoj skazki konca XX veka.* Avtoreferat dissertacii … kandidata nauk. Moskva, 2011.
3. Danilenko V. Novatorstvo Leonida Filatova v p'ese «Pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca». *Literaturnaya ucheba*. 2011; № 2: 72-101.
4. Izmest'eva K.V. Transformaciya skazochnyh motivov v p'ese L. Filatova «Pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca». *Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2014; № 7 (148): 204-210.
5. Kalashnikova A.A., Mayakova E.S., Ranneva N.A. Skazka L. Filatova «Pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca»: pragmalingvisticheskij aspekt. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2019; № 11: 352-357.
6. Afanas'ev A.N. Narodnye russkie skazki: v 3 t. Moskva: Nauka, 1985; T. 2: 108-129.
7. Gileva E.F. Princip montazha `epizodov v «p'esah po motivam» v sovremennoj russkoj dramaticheskoj skazke. *Vestnik RUDN*. Seriya: Literaturovedenie. Zhurnalistika. 2011; № 4: 27-34.
8. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. Moskva: Akademiya, 2010.
9. Tardybaeva E.V. *Yazykova reprezentaciya frejma «ZAKON» (na materiale russkogo i nemeckogo yazykov)*. Dissertaciya ... kandidata filologicheskih nauk. Irkutsk, 2006.
10. Makarova A.D. Lingvokul'turnyj obraz: suschnost' ponyatiya. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. Filologiya. Iskusstvovedenie. 2011; Vypusk 60, № 33 (248): 243-245.
11. Filatov L.A. *Pro Fedota-strel'ca, udalogo molodca*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2019.
12. Stepanov Yu.S. *Konstanty. Slovar' russkoj kul'tury. Opyt issledovaniya*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.

Статья поступила в редакцию 05.08.24

УДК 811.11-112 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-407-410

***Khantakova V.M**., Doctor of Sciences (Philology), Professor, Irkutsk State Agrarian Universitynamed after A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: achinj@mail.ru*
***Shvetsova S.V**., Cand. of Sciences (Philology), Associate Professor, Irkutsk State Agrarian University named after A.A. Ezhevsky (Irkutsk Russia), E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY IN THE INTERPRETATION OF SYNONYMIC RELATIONS IN THE TEXT. This article is devoted to determining the role of complementarity in describing one of the semantic constants of the language – synonymy. The object of the analysis is synonymous sentences from a political text /discourse. In the course of the material analysis, it was revealed that the inclusion of a linguistic unit or group of linguistic units as synonymous in a homogeneous semantic space of the text /discourse is due to the existence of an additional meaning (or its component) in each of them, which is absent in other synonyms. It has been determined that it is precisely complementarity that is the condition for considering linguistic units as synonymous. It is proved that the significant role of complementarity in synonymy lies in the formation and development of the meaning of the entire text/discourse. Special attention is paid to the mechanism and methods of operation of the complementarity principle in the interpretation of synonymous connections of linguistic units in the text /discourse. Different mechanisms for actualizing additional meanings of synonymous sentences in the formation of meaning and its development in the text/discourse are determined.

Key words: **synonymy, synonymous relations, text, discourse, meaning, sense, principle of complementarity**

***В.М. Хантакова**, д-р филол. наук, проф., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: achinj@mail.ru*
***С.В. Швецова**, канд. филол. наук, доц., Иркутский государственный аграрный университет имени А.А. Ежевского, г. Иркутск, E-mail: svetlana-sib@yandex.ru*

ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СИНОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ТЕКСТЕ

Настоящая статья посвящена определению роли дополнительности при описании одной из семантических констант языка – синонимии. Объектом анализа избраны синонимичные предложения из политического текста/дискурса. В ходе анализа материала выявлено, что включение в однородное смысловое пространство текста/дискурса языковой единицы или группы языковых единиц как синонимичных обусловлено существованием у каждого из них дополнительного смысла (или его компонента), отсутствующего у других синонимов. Установлено, что именно дополнительность есть условие рассмотрения языковых единиц как синонимичных. Доказывается, что значимая роль дополнительности в синонимии заключается в формировании и развитии смысла всего текста/дискурса. Особое внимание в статье уделяется механизму и способам действия принципа дополнительности при интерпретации синонимических связей языковых единиц в тексте/дискурсе. Определены разные механизмы актуализации дополнительных смыслов синонимичных предложений при формировании смысла и его развития в тексте/дискурсе.

Ключевые слова: **синонимия, синонимические отношения, текст, дискурс, смысл, значение, принцип дополнительности**

Обращение к заявленной в названии статьи теме вызвано значимостью принципа дополнительности, введенного в науке в области физического познания [1], для решения широкого круга проблем в самых разных областях знания. Принцип дополнительности, предполагающий исследование объектов во взаимоисключающих системах описания, находит свое применение и в описании языковой системы. Здесь, как и при изучении физических объектов, разные (иногда и противоречивые) описания языка могут отображать многие его свойства, из совокупности которых конструируется информация о языке как целостном объекте.

Это относится и к описанию синонимии, суждения о которой строятся именно на противоречии, вызванном ее определением в научной литературе как «то же, да не то же» [2]. Только на первый взгляд может показаться, что приведенное А.А. Реформатским определение проблематично для постижения сущности синонимии, поскольку составные части такого определения «то же» и «не то же» противостоят и исключают друг друга. В действительности же одна часть определения без другой лишена смысла, они дополняют друг друга и конструируют основу модели описания синонимии в языке.

Мысль о значимости принципа дополнительности при исследовании синонимии не так уж нова. Признание ее значимости в разных вариациях имплицитно прослеживается в логико-философских и лингвистических исследованиях значения языковых выражений. Так, У. Куайн, рассуждая о значении языкового выражения, приходит к известному выводу: толкование значения есть «просто произнесение синонима», формулируемого более ясным языком, чем оригинал [3, с. 199]. Очевидно, что языковое выражение и его синоним взаимно дополняют друг друга, представляя разные способы выражения значения, которое, как правило, является сложным многомерным явлением. Более того, в другой своей работе исследователь отмечает, что значение языкового выражения требует для своей формулировки множество синонимичных толкований и доказывает, что «понятие значения языковой единицы легко вывести следующим образом: значение выражения есть класс всех выражений, синонимичных с данным» [4, с. 43]. Отсюда, как видим, следует, что для определения значения языкового выражения в большинстве случаев необходимы уже не одна, а множество синонимичных единиц.

Объективная необходимость применения принципа дополнительности обоснована при обсуждении синонимии в семантических исследованиях «Смысл <=> Текст» [5, с. 7] с выдвижением тезиса о значимости толкований-перифраз при определении смысла слов, определяемых как инвариант всех его синонимичных преобразований, которые не могут иметь один и тот же смысловой объем одновременно.

Роль принципа дополнительности выявлена при конструировании и описании синонимических рядов в медицинской терминологии [6], объединяющих термины, в которых зафиксированы сведения, приобретенные в результате познания объектов и явлений в медицине, и накопленный в этой области профессиональный опыт. При этом в близких по смыслу терминах одна и та же мысль об одном и том же изучаемом объекте может быть по-разному выражена, как, например, у известных всем выражений «Утренняя звезда» и «Вечерняя звезда». Ключом к эффективному использованию терминов в дискурсивной практике являются именно различия в смысле, которыми отличается одни синонимы от других и которые рассматриваются как дополнительные по отношению друг другу. Благодаря именно интеграции значений разных терминов в рамках синонимического ряда становится возможным полное описание объектов медицинского знания. Существенная роль при этом принадлежит смысловым компонентам, которыми синонимы отличаются друг от друга.

Определение и описание смысла с помощью нескольких синонимов имеет место и в исследованиях текста, смысл которого рассматривается (как и на лексическом уровне языка) как инвариант синонимичных преобразований [7, с. 549]. Здесь все синонимичные преобразования сопоставимы с разными сторонами одного объекта, которые практически невозможно познать одновременно. В связи с этим необходимо считаться с принципом дополнительности синонимических отношений при выявлении смысла текста.

Однако, несмотря на насущную значимость принципа дополнительности в описании синонимии, его применение в ее исследовании пока фрагментарно, что в реальности затрудняет проникновение в сущность смысла языковых единиц, в том числе и смысловой составляющей текста.

Актуальность темы настоящей статьи обусловлена включенностью синонимии в обсуждение проблемы смысла, ставшей своего рода «нервом» целого ряда семантических работ. Научная новизна работы состоит в привлечении принципа дополнительности к интерпретации синонимических отношений между единицами в тексте/дискурсе для выявления и уточнения его смысловой составляющей, уточнении статуса этого принципа, границ и механизма его действия в теории синонимии.

Объектом рассмотрения в данной статье является взаимодействие синонимических единиц в тексте. Предметом анализа в статье становится действие механизма принципа дополнительности при интерпретации взаимодействия синонимических единиц в тексте/дискурсе и его смысла. Цель статьи заключается в обосновании методологической значимости принципа дополнительности в изучении синонимических средств вообще и в конструировании текста и его смысловой составляющей как результата взаимодействия смыслов набора синонимов в нем, в частности. Вытекающими из поставленной цели задачами являются: 1. Определить роль принципа дополнительности синонимов при формировании смысловой составляющей текста/дискурса; 2. Выявить условия применения принципа дополнительности в теории синонимии; 3. Определить механизм и способы действия принципа дополнительности при описании синонимических связей языковых единиц в тексте/дискурсе. Для достижения поставленной цели в статье используются следующие методы: сравнение и сопоставление фактологических данных, интерпретация синонимических единиц, методика компонентного анализа синонимов, обобщение, аналогия, наблюдение для определения информации, которая кроется за каждым синонимом и не дублируется близкими ему в смысловом отношении языковыми единицами. Теоретическая значимость данного исследования состоит в том, что оно вносит определенный вклад в разработку теории синонимии. Практическая значимость работы заключается в возможности использования ее результатов в лекционных курсах и на практических занятиях по теории коммуникации, прагматике и лингвистике текста, в выпускных работах бакалавров и магистров.

Материалом для анализа послужили синонимы из одного фрагмента политического романа А. Чаковского «Победа», где речь идет о дальнейшем устройстве послевоенной Германии, определении ее политического статуса и будущих границах [8]. Обсуждение проходит на одном из первых заседаний Мирной конференции «Большой тройки» в июле 1945 года в Потсдаме. В обсуждении принимают участие руководитель делегации советского государства И.В. Сталин, премьер-министр Великобритании У. Черчилль и президент США Г. Трумэн. Несмотря на то, что обсуждение политического статуса послевоенной Германии лидерами стран-победителей предполагает порождение общего решения как результата их совместной деятельности и совпадения интересов, тем не менее каждый участник действует в отдельности, преследуя собственную цель. Это и образует смысловую организацию фрагмента текста, в основе которого лежит противопоставление интересов участников Мирной конференции относительно будущего Германии.

С одной стороны, это точка зрения советского лидера И. Сталина, который в своем дискурсе при обсуждении политического статуса и границ будущей Германии исходит из наблюдаемой им картины и ее компонентов в соответствии со сложившейся реальной данностью к июню 1945 года. В содержание дискурса включены указание темы – «Понятие «Германия»», место и время обсуждения указанной темы (Мирная конференция в июне 1945 года в Потсдаме), факты и фактуальное представление событий (окончание войны, поражение Германии, отсутствие германского правительства и неопределенность границ страны) до начала Мирной конференции, а также позиция советского лидера. В фокусе нашего внимания дистантно расположенные синонимичные предложения: 1. «*Германия есть то, чем она стала после войны. Никакой другой Германии сейчас нет*», 2. «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» и 3. «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*».

Информативно значимым компонентом приведенных синонимичных предложений является определение понятия «Германия», какой она оказалась к концу Второй мировой войны. Руководитель советской делегации в своей речи напрямую не предлагает другим лидерам делегаций стран-победительниц принять его точку зрения, обращение к каждому из них и интенция поддержать именно его позицию выражены здесь имплицитно. Его цель – убедить участников Мирной конференции определить понятие «Германия» на основе истинной пропозиции, выраженной в предложении синонимического ряда «*Германия есть то, чем она стала после войны»,* и дать оценку этому понятию, принятие которого должно иметь, согласно условиям переговоров на конференции, не индивидуальный, а коллективный характер. В последующих двух синонимичных предложениях имеет место повтор компонента смысла – «*статус Германии следует определять исходя из реальности, сложившейся к июню 1945 года*», выраженного в первом предложении. Считаем, что повтором смыслового компонента «*статус Германии следует определять исходя из реальности, сложившейся к июню 1945 года*» в последующих двух синонимичных предложениях лидер делегации советского государства стремится внести в достаточно высокой степени ясность в обсуждение и определение будущего статуса Германии. Такое стремление объясняется тем, что устройство послевоенной Германии приобретает во время конференции и будет приобретать в дальнейшем повышенную политическую и юридическую значимость в Европе и во всем мире. В предложениях «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» и «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*» содержится информация, которая вроде бы не отличается от информации, переданной в первом предложении: указана та же тема, те же референты (Германия; время – конец войны; место – Мирная конференция) и неизменная позиция говорящего.

Однако в предложениях «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» и «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*» при освещении того же самого события автор переконструирует один важный элемент в своем дискурсе, а именно – усиление воздействия на адресата. Для этого в структуру предложений включаются такие модальные операторы, как *надо* и *нельзя.* Модальность как одно из ключевых свойств психики человека отражает его способность передавать свою индивидуальную оценку фактическому содержанию действительности. Так, предложения «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» и «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*» отличаются от первого синонима «*Германия есть то, чем она стала после войны»*

тем, что И. Сталин стремится вовлечь других участников Мирной конференции в свое дискурсивное конструирование ситуации при обсуждении статуса Германии. С помощью дискурсивного внедрения модальных операторов предпринимается попытка управлять мнением других участников и в конечном счёте их поведением при решении вопроса о политическом устройстве будущей Германии.

Смысловые компоненты, привнесенные модальными операторами в предложения «*Надо говорить о Германии, как она есть в 1945 году*» и «*Нельзя же абстрагироваться от результатов войны*», заставляют не просто воспринимать информацию о том, что «*Германия есть то, чем она стала после войны*». С помощью модальных операторов *надо* и *нельзя* со значениями долженствования, необходимости и категоричности дополняется выраженная в первом предложении фактологическая информация. С помощью модальных операторов выражается такая целевая установка лидера советской делегации, которая исключает для других возможность двусмысленной интерпретации политического статуса будущей Германии с профилированием установки, исходящей из объективной реальности, которая сложилась к середине 1945 года в результате разгрома гитлеризма. Так задается главой советской делегации определенный фрейм, структурирующий видение статуса будущей Германии в определенном ракурсе и с продвижением политико-идеологических предпочтений советского лидера. Модальные операторы как дополнительные компоненты смысла отражают динамику смысла, направляя его движение в дискурсе при обсуждении вопроса о статусе послевоенной Германии, начиная от констатации реального положения дел к долженствованию с оттенками необходимости и завершая выражением высокой степени категоричности.

Вполне очевидно, что смысловые компоненты модальных операторов *надо* и *нельзя* во втором и третьем предложениях рассматриваемого синонимического ряда существенно дополняют смысловой объем их синонима – первого предложения. К тому же модальные операторы *надо* и *нельзя* отражают специфику содержательно-смыслового наполнения предложений, в которые они включены и становятся дополнительными и по отношению друг другу. Приведенные синонимичные предложения дополняют друг друга и только вместе достаточно полно представляют точку зрения советского лидера относительно сложившейся к началу Мирной конференции послевоенной реальности, в которой проходит обсуждение политического статуса Германии.

Лидер советской делегации нацелен на создание у других участников конференции такого образа будущего Германии, которые соответствовали бы интересам его страны. Синонимичные предложения, следуя друг за другом, придают дискурсу И. Сталина гибкость, утверждение нового и тем самым заметное приращение смысла. Этим можно объяснить последовательное использование синонимичных предложений, каждое из которых по отдельности, в изоляции друг от друга является недостаточным для достижения поставленной цели. Смысловая недостаточность первого предложения делает необходимым обращение к его синонимам, поскольку они (синонимы) имеют такие смысловые компоненты, которые отсутствуют у первого предложения и являются дополнительными. Это дает основания говорить не просто о возможности, а о необходимости применения принципа дополнительности при изучении синонимических отношений языковых единиц в тексте при определении его смысловой составляющей.

Иной точки зрения относительно политического статуса послевоенной Германии придерживаются другие участники Мирной конференции: президент США Г. Трумэн и премьер-министр Великобритании У. Черчилль. Иное, прежде всего, соотносится с предложением определить политический статус побежденной страны исходя из ситуации, в которой была Германия до войны, в 1937 году. Весьма показательными в этом плане являются также дистантно расположенные синонимичные предложения в дискурсе Г. Трумэна: 1. «*Можно ли говорить о Германии, какой она была до войны, скажем, в 1937 году?*» 2. «*Может быть, мы всё же будем говорить о Германии, как она была до войны, в 1937 году?*» 3. «*Может быть, мы всё-таки примем в качестве исходного пункта границы Германии 1937 года?*».

Смысловое ядро синонимичных предложений в дискурсе Г. Трумэна составляет продвижение идеи определения статуса Германии в соответствии с тем ее положением в мире, какое было в 1937 году. Манифестация многозначности формальных по структуре синонимичных вопросительных предложений вызывает наибольший интерес в плане функционального диапазона: в предложениях выражен не столько запрос информации и даже не осведомление о своем предпочтении при решении вопроса, сколько непрямое управление мнением и поведением участников конференции.

Все предложения служат средством выражения волевой, управляющей установки автора дискурса на реализацию действия адресатов. И в этом нет ничего удивительного, поскольку автор дискурса – это представитель власти, властных структур. А власти, как известно, свойственно заставлять других «видеть и верить, утверждать или изменять видение мира и тем самым воздействие на мир, а значит, сам мир – это власть квазимагическая, которая благодаря эффекту мобилизации позволяет получить эквивалент того, что достигается силой» [9, с. 96].

Однако прямое и директивное вмешательство в видение ситуации других в данной случае губительно для автора дискурса для продвижения своей точки зрения, поэтому в предложениях используются средства, способствующие гибкости и пластичности ведения дискуссии.

К таким средствам в нашем случае следует отнести, во-первых, вопросительные по структуре предложения, автоматически как бы «настраивающие» на обмен мнениями и исключение авторитарности и варианта «жесткого» воздействия на адресатов. Во-вторых, местоимение *мы,* употребление которого в большинстве случаев оказывается связанным «с целым рядом тонких семантико-прагматических факторов, выходящих далеко за рамки чисто синтаксических явлений» [10, с. 320]. Использование местоимения *мы* как средства построения и поддержания дискурсивных связей наиболее благоприятно для выражения личного мнения лидера США, его отношения к предмету речи и приглашения к совместному действию адресата, выводя при этом из фокуса внимания в фоновую часть противопоставление своей точки зрения мнению других участников конференции. В-третьих, к таким средствам отнесем вводные словосочетания *всё же* и *всё-таки.* Они, отражая неявно высказанную в высказываниях коммуникативную борьбу автора дискурса со своими оппонентами, используются здесь в роли «инстанции», от которой исходит не призыв, а, скорее, скрытое «распоряжение» говорящего о присоединении к предлагаемому им варианту определения статуса Германии. Причем в предложении «*Может быть, мы всё же будем говорить о Германии, как она была до войны, в 1937 году?*» актуализируется значение усиления противопоставления ранее высказанной точке зрения И. Сталина. Сочетанием *всё-таки* в предложении «*Может быть, мы всё-таки примем в качестве исходного пункта границы Германии 1937 года?*» подчеркивается важность информации и акцентируется еще раз внимание на неустранимость обозначенного факта (получается, что этот факт игнорировать нежелательно). В-четвертых, можно говорить об особой роли в организации предложений сочетания *можно* + инфинитивная форма глагола *говорить* в первом предложении и вводного словосочетания *может быть* во втором и третьем предложениях. *Можно* и *может быть* оказывают ориентирующее воздействие на участников конференции с целью достижения определенной степени согласия с автором дискурса. Так оказывается воздействие на адресата с целью конструирования такого видения будущего послевоенной Германии, которое отвечает интересам Г. Трумэна. Как видим, рассматриваемые синонимичные предложения взаимно дополняют друг друга как винтики механизма приращения смысла. С каждым новым последующим синонимичным предложением вводятся новые смысловые компоненты, дополняющие уже высказанные, модифицируя, обогащая и расширяя их.

Смысловую специфику избранных нами синонимичных предложений из дискурса Г. Трумэна, в отличие от лидера советской делегации И. Сталина, составляет умолчание (недоговоренность или утаивание) главной причины, а именно – почему «навязывается» участникам конференции его видение будущего Германии. За утаиванием информации или недосказанностью как главного информативно значимого компонента в данной ситуации кроется, как правило, скрытая замена интенции истины на интенцию мнения, сокрытие нежелательных фактов и принятие предложенного политиком политического статуса Германии как единственно возможного. Если в дискурсе И. Сталина воздействие на собеседников осуществлено приведением аргументов, связанных с необходимостью учитывать послевоенную реальность, то убеждающая коммуникация Г. Трумэна строится на формулировании вопросительных предложений и ожиданием положительных ответов на них, поскольку вопросы нацелены не на поиск какого-либо ответа, а на поддержку заданной в вопросах информации. Синонимичными вопросительными предложениями Г. Трумэн демонстрирует объединение с участниками конференции и стремится к их поддержке его мнения. То обстоятельство, что вопросительные по структуре предложения в дискурсе американского лидера – это условие, при котором актуализируются его скрытое волеизъявление и незаметное управление мнением других, позволяет нам дополнить этими предложениями синонимический ряд из дискурса И. Сталина, хотя ранее мы рассматривали их как антонимы со значением противопоставления [11]. В этом нет никакого противоречия, поскольку синонимы могут быть маленькими антонимами, значение которых в данном случае образует поле борьбы смыслов, отражающее остроту дискуссии о политическом статусе Германии на Мирной конференции.

Для объединения двух синонимических рядов в один существуют следующие основания: обсуждение темы «Понятие «Германия»», место и время обсуждения темы и интенция каждого из лидеров, заключающаяся в продвижении только своего видения политического статуса послевоенной Германии в качестве единственно верного в данной ситуации. Точки зрения лидеров стран-победительниц относительно определения будущего Германии интегрируются в единое целое, в сплав содержания на основе несогласия друг с другом, взаимно дополняя друг друга и расширяя тем самым смысловую составляющую текста.

Таким образом, анализ фактического материала позволяет констатировать, что включение в однородное смысловое пространство текста/дискурса синонима или группы синонимов обусловлено существованием у каждого из них дополнительного смысла (или его компонента), не повторяющегося у других синонимов. Это позволяет сделать важный вывод о том, что дополнительность есть условие рассмотрения языковых единиц как синонимичных, что, несомненно, свидетельствует о необходимости применения принципа дополнительности при анализе взаимодействия синонимичных единиц в тексте/дискурсе. Материал показывает, что дополнительность синонимичных предложений представляет собой некий принцип, с помощью которого интегрируется и развивается смысл всего текста/дискурса.

В ходе анализа фактического материала выявлены разные механизмы актуализации дополнительных смыслов синонимичных предложений при форми-

ровании смысла и его развития в тексте/дискурсе. Первый заключается в уточнении передаваемой информации одной языковой единицей или несколькими с помощью актуализации дополнительного смысла их синонима или синонимов. Проявление данного механизма наблюдается при описании синонимичных предложений как из дискурса И. Сталина, так и Г. Трумэна. Иной механизм действия принципа дополнительности наблюдается при актуализации противоположных дополнительных смыслов, которые, находясь в подчинении принципу дополнительности, не исключают друг друга, а, варьируя и балансируя, обеспечивают разнообразие в едином. Такой способ конструирования смысла наблюдается при объединенном рассмотрении синонимичных предложений из дискурсов обоих политиков. Здесь синонимичные предложения, взаимно дополняя друг друга и тем самым расширяя смысловую составляющую текста, способствуют достаточно полному описанию ситуации обсуждения политического статуса послевоенной Германии на Мирной конференции. Выявление других механизмов актуализации дополнительных смыслов синонимичных единиц в разных типах текста может являться перспективой дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Бор Н. Избранные труды: в 2 т. *Статьи 1925–1961*. Москва: Наука, 1971; Т. II.
2. Реформатский А.А. *Введение в языковедение*. Москва: Просвещение, 1967.
3. Quine W. On what there is. *Semantics and the philosophy of language*. Urbana, 1952: 189–206.
4. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34–52.
5. Мельчук И.А. *Опыт теории лингвистических моделей «Смысл <=> Текст»*. Москва: Школа «Языки русской культуры», 1999.
6. Хантакова В.М., Швецова С.В., Хантакова Е.А. Принцип дополнительности в организации синонимического ряда (на материале терминов эндокринологии). *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 2 (81): 528–530.
7. Падучева Е.В. Некоторые проблемы моделирования соответствия между текстом и смыслом в языке. *Известия АН СССР*. Серия литературы и языка. 1975; Т. 34, № 6: 548–559.
8. Чаковский А. Победа. Политический роман. Книга вторая. *Роман-газета*. 1980; № 18.
9. Бурдье П. *Социология социального пространства*. Перевод с французского Н.А. Шматко. Москва: Институт экспериментальной психологии. Санкт-Петербург: Алетейя, 2007.
10. Плунгян В.А. *Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира*. Москва: РГТУ, 2011.
11. Хантакова В.М., Швецова С.В., Бидагаева Ц.Б. Роль взаимного отражения противоположностей в организации информации в тексте. *Мир науки, культуры, образования*. 2020; № 4 (83): 492–495.

References

1. Bor N. Izbrannye trudy: v 2 t. *Stat'i 1925-1961*. Moskva: Nauka, 1971; T. II.
2. Reformatskij A.A. *Vvedenie v yazykovedenie*. Moskva: Prosveschenie, 1967.
3. Quine W. On what there is. *Semantics and the philosophy of language*. Urbana, 1952: 189-206.
4. Quine W. Bemerkungen über Existenz und Notwendigkeit. *Zur Philosophie der idealen Sprache*. München: Deutscher Taschenbuchverlag. Wissenschaftliche Reihe, 1972: 34-52.
5. Mel'chuk I.A. *Opyt teorii lingvisticheskih modelej «Smysl <=> Tekst»*. Moskva: Shkola «Yazyki russkoj kul'tury», 1999.
6. Hantakova V.M., Shvecova S.V., Hantakova E.A. Princip dopolnitel'nosti v organizacii sinonimicheskogo ryada (na materiale terminov `endokrinologii). *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 2 (81): 528-530.
7. Paducheva E.V. Nekotorye problemy modelirovaniya sootvetstviya mezhdu tekstom i smyslom v yazyke. *Izvestiya AN SSSR*. Seriya literatury i yazyka. 1975; T. 34, № 6: 548-559.
8. Chakovskij A. Pobeda. Politicheskij roman. Kniga vtoraya. *Roman-gazeta*. 1980; № 18.
9. Burd'e P. *Sociologiya social'nogo prostranstva*. Perevod s francuzskogo N.A. Shmatko. Moskva: Institut `eksperimental'noj psihologii. Sankt-Peterburg: Aletejya, 2007.
10. Plungyan V.A. *Vvedenie v grammaticheskuyu semantiku: grammaticheskie znacheniya i grammaticheskie sistemy yazykov mira*. Moskva: RGTU, 2011.
11. Hantakova V.M., Shvecova S.V., Bidagaeva C.B. Rol' vzaimnogo otrazheniya protivopolozhnostej v organizacii informacii v tekste. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2020; № 4 (83): 492-495.

Статья поступила в редакцию 05.08.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-410-412

***Tsymbalyuk A.A.**, teacher, Shenzhen MSU-BIT University (Shenzhen, China), postgraduate, A.S. Griboyedov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: arthur_tsymbalyuk@hotmail.com*

LEXICAL BORROWINGS AS A TOOL FOR RECONSTRUCTING REALITY IN THE WORK OF THE NEW V. PELEVIN. The article touches upon one of the pressing problems at the intersection of literary studies and linguistics – the presence of borrowings in a literary text. An appeal to the works of V. Pelevin allows us to elucidate the characteristics and functional role of Latinisms, Anglicisms and Graecisms in postmodern poetics.

This research is based on the material of the novels 'The Invincible Sun' (2020) and 'Journey to Eleusis' (2023), which have been little studied in scientific literature. It has been determined that Pelevin's borrowings are characterised by intertextuality; often the postmodernist resorts to pastiche and sarcasm. The meaning-generating and modelling functions of borrowings are revealed: since in the novels the author refers to the history of Ancient Rome, Latinisms are used to recreate the context. Anglicisms act as a marker of the capitalist way of thinking and allow to characterise the speaker.

Key words: **V. Pelevin's novel prose, postmodern poetics, intertextuality, Anglicisms, Latinisms, Graecisms, historicism, musical images in a verbal text**

***А.А. Цымбалюк,** преп., Университет МГУ-ППИ в Шэньчжэне, г. Шэньчжэнь, аспирант, Московский университет имени А.С. Грибоедова, г. Москва, E-mail: arthur_tsymbalyuk@hotmail.com*

ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕКОНСТРУКЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ НОВОГО В. ПЕЛЕВИНА

Статья затрагивает одну из актуальных проблем, стоящих на стыке литературоведения и лингвистики, – бытование заимствований в художественном тексте. Обращение к творчеству В. Пелевина позволяет пролить свет на особенности и функциональную роль латинизмов, англицизмов и грецизмов в постмодернистской поэтике. Исследование проводится на материале романов «Непобедимое солнце» (2020) и «Путешествие в Элевсин» (2023), изученных в научной литературе крайне мало. Определено, что пелевинские заимствования отличаются интертекстуальностью, нередко постмодернист прибегает к пастишу и сарказму. Выявлены смыслопорождающая и моделирующая функции заимствований: так как в романах автор обращается к истории Древнего Рима, то для воссоздания контекста применяются латинизмы и грецизмы; англицизмы выступают маркером капиталистического образа мышления и позволяют охарактеризовать говорящего.

Ключевые слова: **романная проза В. Пелевина, постмодернистская поэтика, интертекстуальность, англицизмы, латинизмы, грецизмы, историзм, музыкальные образы в вербальном тексте**

Виктор Пелевин – одна из центральных фигур современной отечественной литературы. Динамичный сюжет, актуализация и осмысление близких читателю событий обеспечивают автору популярность среди широкой аудитории, а сложная пространственно-временная организация, игра с композицией, интертекстуальность и самобытный стиль привлекают внимание исследователей, что обусловливает наш интерес и актуальность представленного исследования.

Целью исследования является выявление функциональной природы иноязычных элементов в новейшей романной прозе В. Пелевина, которые выступают объектом работы. Определим задачи:

– сформулировать определение заимствованной иноязычной лексики;

– классифицировать заимствованные единицы в романах «Непобедимое солнце» (2020) и «Путешествие в Элевсин» (2023);

– определить специфику использования подобных иноязычных элементов в художественной прозе В. Пелевина и обозначить их функции;

– проанализировать цитаты из музыкальных англоязычных композиций, вписанные в романы В. Пелевина.

Заимствования в пелевинском тексте исследованы достаточно широко (в работах Г.А. Сорокиной, И.В. Погореловой, Ж.Л. Ширяевой, С.С. Изюмской, Н.Ю. Зиминой, L. Olteanu и др.). К специфике осмысления Пелевиным исторических событий также филологическая мысль уже обращалась: к примеру, Г.В. Заломкина в статье «Историческое прошлое в фантастическом сюжете» анализирует, как постмодернист встраивает исторический материал в канву фантастического романа [1]. Е.Н. Широкова и А.В. Рыбакова обнаруживают моделирующую функцию иноязычных заимствований, что мы также отметили и в новых романах В. Пелевина [2].

Однако представленные результаты отличаются научной новизной: во-первых, ранее англицизмы как постмодернистский инструмент реконструкции эпохи, в том числе современности, не рассматривались. Также разграничены функции англицизмов и латинизмов в новейших романах В. Пелевина, что представляется востребованным в контексте исследования творчества постмодерниста.

Во-вторых, роман «Путешествие в Элевсин» пока что не осмыслен в отечественном научном дискурсе. Болгарский филолог В. Сабоурин обращается к анализу произведения, но внимание исследователя направлено на преломление утопии в зеркале постмодернизма и репрезентацию актуального на момент выхода книги политического контекста [3], а не на природу заимствований и морфологический уровень текста. В контексте установки автора на языковое моделирование реальности исследование англицизмов представляется крайне значимым не только для понимания их роли, но и в контексте осмысления художественной вселенной в целом, ведь «мир есть текст».

Полученные результаты окажутся полезными при теоретическом осмыслении как функциональной природы иноязычных заимствований в постмодернистской прозе в целом, так и при изучении специфики пелевинского метода. Материалы статьи также обладают практическим потенциалом и представляются востребованными для проведения в высших учебных заведениях семинаров, посвященных теоретическим основам постмодернизма.

Выбор научных методов и материала соответствует цели и задачам. Ключевыми методами исследования выступили структурный и контекстологический виды анализа. Анализ иноязычных элементов позволяет не только определить их роль в отдельно взятом произведении, но и выявить авторский метод.

Под лексическими заимствованиями мы понимаем вкрапление в художественный текст иноязычных элементов [4], написанных как кириллицей, так и латиницей и представленных в виде слова, словосочетания, выражения или целого предложения. К заимствованным словам относятся полиморфные слова, состоящие из иноязычного корня и русского или иноязычного аффикса; сложные слова, имеющие два иноязычных корня; аббревиатуры и усечения, в том числе используемые в разговорной практике [5, с. 11]. Такие элементы могут иметь или не иметь русский аналог.

Перейдем далее к исследованию иноязычных элементов в структуре романной прозы В. Пелевина. Определено, что в рассмотренных произведениях используются элементы, заимствованные из английского, греческого языков, а также латыни, именуемые в статье англицизмами, грецизмами и латинизмами соответственно. В проанализированных текстах можно выделить две группы заимствований, чья функциональная природа принципиально различается: латинизмы и грецизмы, погружающие историю в архаичный контекст, выполняют смыслопорождающую функцию; англицизмы, помимо характеристики персонажей, играют моделирующую роль, выступая маркером современности [2].

Оговоримся, что англицизмы также используются с целью создать определенный образ и насыщены аксиологическим бэкграундом, однако такое разделение с определенными ограничениями позволяет широкими мазками охарактеризовать карту пелевинских заимствований. Рассмотрим её подробнее.

«Путешествие в Элевсин» и «Непобедимое солнце» обращаются к истории Древнего Рима, вписанной в сюжетную канву произведений. К заимствованиям, реконструирующим эпоху, в первом романе относятся элементы быта: названия родов войск и гладиаторов (преторианцы, мурмиллионы, гопломахи (виды гладиаторов прописываются латиницей и кириллицей) и пр.), предметов одежды и посуды (калиги, тоги, амфоры), денежных знаков (ауреус), обрядов (тауроболии). Император именуется принцепсом. В некоторых местах автор поясняет значение терминов, к примеру, приводит происхождение слова «арена» [6, с. 30] или обращается к дефинированию: «…в руке у него был рудис – раскрашенный деревянный меч» [6, с. 39]. Такие вставки в текст отражают глубокое погружение не только персонажа, но и автора, а также читателя в иную среду, в том числе языковую – насколько это реализуемо средствами русского языка.

При этом в речевой картине римской истории язык оригинала иногда не имеет значения. Английский в римской симуляции звучит как латынь или греческий язык: «Книжка была изящно оформлена и очень мала – меньше даже, чем сборник эпиграмм. Я открыл ее и прочел название: / WHY I FUCK / Ну да, Марк Аврелий тоже писал на *греческом*. На латыни хорошо отдавать приказы центурионам, а греческий – *язык духа*» [курсив – здесь и далее, если не оговорено иное, наш – *прим. А. Ц.*] [6, с. 280]. Пример семантического слияния английского и латыни приведем далее.

Сочетание обсценной лексики, причем иностранной, с дефиницией героя и возвышенным пафосом, которым проникнута вся сцена (Маркус, главный герой, знакомится с записками императора), создает комический эффект [7].

В святилище пифии Маркус видит также надпись на английском языке, который принимает за греческий: «В скале над головой пифии была высечена загадочная *греческая* надпись: Only a sith deals in absolutes. Take the red saber» (англ. Только ситх оперирует абсолютами. Возьми красный меч). Далее читаем: «As my late master used to say, – ответил он *по-гречески*, – only a jedi deals in hypotheticals» (англ. Как говаривал мой покойный учитель, только джедай имеет дело с гипотезами) [6, с. 326]. Приведенные фразы – дословные цитаты из «Звездных войн». Очевидную отсылку к медиафраншизе обнаруживаем также в кульминационной битве между Маркусом и адмирал-епископом Ломасом [6, с. 449–456], что вновь служит целью снижения эмоционального накала и носит юмористический характер.

Роман начинается с рекламной брошюры, написанной от имени принцепса. В заключении пролога читаем: «Как жаль, что мало кто способен понять остроумную соль моих слов. / IMP. CAES. AUG. CALIGA CARACAL**LUL**A» *[графическое выделение наше – прим. А.Ц.]* [6, с. 22]. Имя императора намеренно написано с ошибкой (правильный вариант – Caracalla): автор включает в имя императора «LUL» – более грубый вариант англоязычного акронима LOL (англ. laughing out loud – громко смеяться), популярного выражения эмоции в интернет-среде. Здесь импликатура близка макаронизму, так как сочетает в коммуникативной практике заимствования из различных языков.

И «Непобедимое солнце», и «Путешествие в Элевсин» представляют собой «роман в романе»: истории – московская и римская / баночная *[«банкой» в трилогии называется специальный контейнер для мозга, «баночник», соответственно, представляет собой виртуальную проекцию такого мозга]* и псевдоримская – развиваются параллельно, в кульминации сливаясь в одну. В романе «Непобедимое солнце» также встречаем латинизмы в «римской» части романа: митреум, преторианцы, эдикт, клепсидра, секутор, катафрактарии и мн. др. Помимо приведенных при анализе «Путешествия…» групп лексических заимствований отметим, что в «Непобедимом солнце» появляется религиозная лексика, что соответствует сюжету романа.

В «баночной» части романа «Путешествие в Элевсин» меняется и лексика: в том числе, появляются профессионализмы и англицизмы (дефолт, default mode network, фид, корпорация, тотализатор, неоднократно упоминаемая симуляция и мн. др.). Здесь англицизмы не только составляют основу речевого портрета говорящих, но и выступают композиционным инструментом, выстраивающим архитектонику текста и позволяющим на языковом уровне различать «псевдоримскую» и «баночную» истории.

Схожий прием мы видим и в «Непобедимом солнце»: так как рассказчиком выступает Саша, текст романа, ее стиль общения и образ мыслей соответствуют привычному для «продвинутой московской блондинки» и поколения в целом («духовные дети твиттера и нетфликса» [8, с. 65]) языку, что приводит к засилию англицизмов и англоязычных выражений (энтертейнмент, истеблишмент, феминистка, бейбилайтс, дилер, транссерфинг, стартап, фейк, эмодзи-скрипт, мейнстрим, нью-эйдж, мизогинист, woke-бижутерия, business as usual, snowflakes, generation gap и мн. др.).

При этом у англоязычных заимствований есть русские эквиваленты (напр., хейст (англ. heist – ограбление [8, с. 73]), однако автор намеренно перенасыщает речь героини заимствованиями, что создает комический эффект. Англицизмы, что видно даже по незначительной выборке приведенных примеров, так же, как и в «Путешествии…», объединяются в общую смысловую парадигму, выступающую в качестве лексического дубликата сюжета. Посредством лексики Пелевин осмысляет и наше время, в том числе, а не только Древний Рим.

Импликатуры и смешение языков в коммуникативной практике также являются «птичьим» языком капитализма: «Если вы “просветленный”, то “просветление” – это *фьючерс*, который вы продаете другим участникам рынка. Одновременно это ваша ролевая игра. Если вы “ищущий просветления”, то это тоже ваша ролевая игра, потому что после года работы с купленными ранее *фьючерсами* вы можете изображать просветление не хуже любого гуру» [8, с. 49]. Интересным представляется авторский термин «духовный маркетинг».

Особое внимание следует уделить песенному дискурсу, а также сочетанию современности и архаики в романах В. Пелевина. В «Путешествии в Элевсин» не единожды «звучат» англоязычные музыкальные композиции, например, строчка из песни Sebastian британской рок-группы Cockney Rebel: Somebody called me Sebastian (1973), которая затем составляет семантическую пару с латинским термином: «Sebasteion по-гречески означало то же, что “caesareum” на латыни: святилище, посвященное властителю» [6, с. 373]. Упоминаются песни группы The Echoes, а также Pink Floyd, которая гастролирует по Древнему Риму, и на чей концерт дважды попадает Порфирий.

Замену английского на латынь также видим в гимне гладиаторов, который в действительности оказывается песней Эннио Морриконе и Джоана Баэза Here's to you (1971). Сюжет песни повествует об анархистах Н. Сакко и Б. Ванцетти, казненных в США в 1920-х годах, в то время как сквозь фильтр римской идентичности звучит отрывок из эпиграммы Марка Валерия Марциала, посвященный истории сражения гладиаторов Прискуса и Веруса (в тексте романа – Приск и

Вер). Оба отрывка цитируются дословно, а пересказ стихотворения римского поэта достаточно точен.

Музыкальный слой романа, явно не соответствующий историческому контексту (что примечательно, песенный дискурс включен только в «римскую» историю «Путешествия…»), отражает субъективное восприятие героями окружающего мира.

В «Непобедимом солнце» музыкальные вставки также призваны составить более полное представление о конкретной эпохе. Ориентация на сенсуализм и субъективное, а не документальное воспроизведение сохраняется, но механизм обратен: здесь Пелевин, в отличие от «Путешествия…», погружает современного человека в музыку прошлого, а не наоборот – придает современной музыке исторический налет: «Античная музыка ближе, чем нам кажется – она спрятана прямо в нашей» [8, с. 454].

Также музыкализирована и история Саши. Музыка выступает для главной героини проводником: так, в кофейне она слышит песню Hot River (1981) группы Pink Floyd и принимает решение отправиться в Стамбул. Песня не просто выступает катализатором, двигающим сюжет: «огненная река», о которой идет речь в композиции, выступает в качестве границы между реальностью, Москвой и потусторонним миром, где возможны чудеса [9, с. 11]. Песня Кинга Кримсона Moonchild (1969) звучит во время рассказа об императоре Каракалле, с которого начинается «римская» история.

Пелевин музыкален не только в новой прозе: Н.С. Олизько обнаруживает обращение к музыкальным композициям в ранних произведениях («Желтая стрела», «Generation “П”» и др.), отмечая широкий функциональный диапазон таких вставок: и погружение в контекст, и интермедиальный диалог писателя и музыканта, что, по мнению автора, дополнительно свидетельствует об «открытости художественного дискурса постмодернизма, в структурировании которого задействованы коды разных семиотических систем» [10, с. 128].

Проведенный анализ показывает, что автор владеет языком на достаточно высоком уровне, и использование заимствований – инструмент, а не случайность. Как мы видим, группа заимствований из других языков позволяет почти документально воссоздать исторический контекст, что представляет собой реализацию смыслопорождающей функции. История, как события наших дней, так и древняя история, становится художественным материалом. Пелевин по-своему историософичен: постмодернист стремится через заимствования воссоздать и прочувствовать, понять исторический контекст.

Значимыми и более востребованными оказываются субъективные переживания и эмпирический метод познания действительности, что доходчиво объясняет будущим клиентам-баночникам император Порфирий в брошюре, которую мы уже упоминали ранее: «…наша метавселенная – не вполне Древний Рим. Вернее, совсем не Древний Рим. Но самое лучшее из возможных к нему приближений. Это, с одной стороны, грубая и местами нелепая пародия на античный Вечный город. С другой – самое точное его воспроизведение, какое только может быть создано человеком в наше время. <…> Если же мы сосредоточимся на симуляции, отражающей *личный опыт римлянина*, отходов производства не будет. Когда вы создаете переживание, кто-то обязательно его испытает… <…> По-настоящему античным переживание сделает лишь римская идентичность субъекта восприятия. То самое “быть летучей мышью”, о котором я упомянул в начале. Когда цвет, звук и вкус значат то, что *они значили для римлянина*» [6, с. 12–13].

Сравним с цитатой из «Непобедимого солнца»: «Старая мудрость уже умерла. / – Почему? – Чтобы понять это, надо видеть действие времени. <…> посмотри на голубой дом с куполом еще раз, – продолжала Со. – И попробуй увидеть его глазами ромейской девушки шестого века. Рим пал, прямоугольники прежних храмов расшибает молот истории, но есть новый Рим, и в нем – новый храм, не такой, как прежние… Здесь все это еще можно пережить. Попробуй. / <…> И вдруг я поняла, чем *София была для ромея*: абсолютным авангардом, билетом в будущее, обещанием, что счастливый и свободный век спасения наконец наступил» [8, с. 99–100].

Понимая историзм как воплощение конкретной эпохи в художественном тексте [11], мы также в качестве примера, помимо разобранных в статье произведений, можем вспомнить культовый роман «Generation “П”» (1999), воссоздающий колорит «тёмных 90-х» и эпоху перемен: новые профессии, экономические реформы и кризис, общее ощущение уходящей из-под ног почвы, так удачно переданное посредством постмодернистской деконструкции и пастиша, засилие западной культуры и пр.

Однако между историзмом «Generation “П”» и «Путешествия в Элевсин» есть существенная разница: автор при реконструкции последнего десятилетия XX века может прибегнуть к собственному эмпирическому – непосредственному – опыту, в то время как эпоха Древнего Рима воссоздается автором посредством вторичных – опосредованных – источников. Г.А. Сорокина, исследуя язык романа, отмечает, что «Generation “П”» содержит множество англицизмов и латинизмов, передающих культурный код того времени и выступающих маркером крайнего «абсурда» [12], чего мы в позднем творчестве не обнаружили.

Иноязычные элементы позволяют автору осмыслить также наше время: через засилье англицизмов в речи героев не только отражается техногенность нашего века, но и осуждается общество потребления и капиталистическое мышление, отказ от духовности и поиск наживы.

Также определено, что англицизмы выступают не только инструментом воссоздания и субъективного осмысления конкретной исторической эпохи в художественном произведении, но и позволяют вписать ее в современный читателю контекст, выстроив межвременной диалог. Следуя логике повествования, язык «римской» и «современной» частей «Непобедимого солнца» и «псевдоримской» и «баночной» – «Путешествия в Элевсин» разнится, что также нашло отражение в системе заимствований и представляет собой реализацию моделирующей функции.

Таким образом, поставленная цель достигнута, задачи решены. Полученные результаты представляются нам перспективными и могут послужить фундаментом для дальнейшего исследования «языка» отечественного постмодернизма.

Библиографический список

1. Заломкина Г.В. Историческое прошлое в фантастическом сюжете. *Седьмые гротовские чтения*. 2022: 184–191.
2. Широкова Е.Н., Рыбакова А.В. Текстовые функции языков для специальных целей в художественном дискурсе (на материале произведений В. Пелевина). *Вестник Челябинского государственного университета. Филологические науки*. 2016; Выпуск 103, № 12 (394): 106–110.
3. Сабурин В. Третият Рим: дистопия и архаика като история на настоящето в Пътешествие до Елевсина на Виктор Пелевин. *Colloquia Comparativa Litterarum*. 2024; Т. 10, № 1: 141–154.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. *Толковый словарь русского языка*. Москва, 2007.
5. Маринова Е.В. *Иноязычные слова в русской речи конца XX – начала XXI вв.: проблемы освоения и функционирования*. Автореферат диссертации ... доктора филологических наук. Москва, 2008.
6. Пелевин В.О. *Непобедимое солнце*. Москва, 2020.
7. Изюмская С.С. Моделирование юмористической тональности и англицизм в современном художественном тексте (на материале произведений В. Пелевина). *Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета*. 2010; № 5: 264–273.
8. Пелевин В.О. *Путешествие в Элевсин*. Москва, 2023.
9. Агеносов В.В., Царегородцева С.С., Шерчалова Е.В. Специфика хронотопа романа «Непобедимое солнце» В. Пелевина. *Казанская наука*. 2022; № 4: 11–14.
10. Олизько Н.С. Интермедиальные связи художественного и музыкального дискурсов в творчестве В. Пелевина. *Международный научно-исследовательский журнал*. 2014; № 1-2 (20): 126–128.
11. Кельбеханова М.Р. К вопросу о принципе историзма в литературе. *Мир науки, культуры и образования*. 2023; № 3 (100): 588–590.
12. Сорокина Г.А. Латинизмы в произведениях В. Пелевина. *Rhema. Рема*. 2013; № 3: 48–55.

References

1. Zalomkina G.V. Istoricheskoe proshloe v fantasticheskom syuzhete. *Sed'mye grotovskie chteniya*. 2022: 184-191.
2. Shirokova E.N., Rybakova A.V. Tekstovye funkcii yazykov dlya special'nyh celej v hudozhestvennom diskurse (na materiale proizvedenij V. Pelevina). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta. Filologicheskie nauki*. 2016; Vypusk 103, № 12 (394): 106-110.
3. Saburin V. Tretiyat Rim: distopiya i arhaika kato istoriya na nastoyascheto v P`teshestvie do Elevsina na Viktor Pelevin. *Colloquia Comparativa Litterarum*. 2024; T. 10, № 1: 141-154.
4. Ozhegov S.I., Shvedova N.Yu. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2007.
5. Marinova E.V. *Inoyazychnye slova v russkoj rechi konca XX – nachala XXI vv.: problemy osvoeniya i funkcionirovaniya*. Avtoreferat dissertacii ... doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2008.
6. Pelevin V.O. *Nepobedimoe solnce*. Moskva, 2020.
7. Izyumskaya S.S. Modelirovanie yumoristicheskoj tonal'nosti i anglicizm v sovremennom hudozhestvennom tekste (na materiale proizvedenij V. Pelevina). *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta*. 2010; № 5: 264-273.
8. Pelevin V.O. *Puteshestvie v `Elevsin*. Moskva, 2023.
9. Agenosov V.V., Caregorodceva S.S., Sherchalova E.V. Specifika hronotopa romana «Nepobedimoe solnce» V. Pelevina. *Kazanskaya nauka*. 2022; № 4: 11-14.
10. Oliz'ko N.S. Intermedial'nye svyazi hudozhestvennogo i muzykal'nogo diskursov v tvorchestve V. Pelevina. *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*. 2014; № 1-2 (20): 126-128.
11. Kel'behanova M.R. K voprosu o principe istorizma v literature. *Mir nauki, kul'tury i obrazovaniya*. 2023; № 3 (100): 588-590.
12. Sorokina G.A. Latinizmy v proizvedeniyah V. Pelevina. *Rhema. Rema*. 2013; № 3: 48-55.

Статья поступила в редакцию 14.08.24

УДК 811.162.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-413-415

***Shirokova A.A.**, postgraduate, Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*

NOMINATIVE FEATURE "THE PLACE OF GROWTH" IN THE FLORONYMS OF MODERN POLISH LANGUAGE (IN THE EAST-SLAVIC BACKGROUND). The article discusses Polish and East Slavic (Russian, Ukrainian and Belarusian) names of flowers, which reflect the sign of "place of growth". Thus, the nominative feature in the studied floronyms may be belonging to a certain type of natural community, a tendency or ability to grow on soils of a certain quality, or growth in the wild (much less often – growing in specially man-made spaces). The author analyzes the names of flowering plants from the point of view of their etymology, including pointing out the connection with Latin botanical names, as well as possible correlations with Western European synonymous names; attention is paid to cases of complete and partial calcification, as well as names of hybrid structure. The presence of interlanguage correlations among the studied nominations, forming pairs, triads and four-component unities, is separately noted. The existence of these correspondences is explained by the history and interaction of the floronymic systems of the studied Slavic languages.

Key words: **floronym, phytonym, nomination, nominative feature, internal word form**

***А.А. Широкова**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: szuroczka.szyrokowa@gmail.com*

НОМИНАТИВНЫЙ ПРИЗНАК «МЕСТО ПРОИЗРАСТАНИЯ» ВО ФЛОРОНИМАХ СОВРЕМЕННОГО ПОЛЬСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (НА ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОМ ФОНЕ)

В статье рассматриваются польские и восточнославянские (русские, украинские, белорусские) названия цветов, в которых отражён признак «место произрастания». Таким образом, в качестве номинативного признака в исследуемых флоронимах может выступать принадлежность к определённому типу природного сообщества, склонность или способность к произрастанию на почвах определённого качества или отмечено произрастание в дикой природе как таковой (значительно реже – произрастание на специально создаваемых человеком пространствах). Автор анализирует наименования цветущих растений с точки зрения их этимологии, в том числе указывая на связь с латинскими ботаническими наименованиями, а также на возможные корреляции с западноевропейскими синонимичными наименованиями; уделяется внимание случаям полного и частичного калькирования, а также наименованиям гибридной структуры. Отдельно отмечается наличие среди исследуемых номинаций межъязыковых соответствий, образующих пары, триады и четырёхкомпонентные единства. Наличие данных соответствий объясняется историей и взаимодействием флоронимических систем исследуемых славянских языков.

Ключевые слова: **флороним, фитоним, номинация, номинативный признак, внутренняя форма слова**

Представленное ниже исследование флоронимов современного литературного польского языка (на фоне восточнославянских наименований цветов) реализуется в рамках более крупного исследования этимологических, словообразовательных и лексических особенностей фитонимов, составляющих лексико-семантическую группу «Цветы» в польском, русском, украинском и белорусском языках.

В предыдущих работах мы указывали на определённые специфические черты данной лексико-семантической группы: они выражаются в особом критерии включения в неё фитонима, который основывается на «стереотипном (в широком смысле слова) представлении о цветке вообще… [таким образом], отнесение отдельного растения к цветам происходит за счёт сопоставления его характеристик с чертами этого стереотипного образа» [1, с. 366]).

Стереотипный образ цветка включает в себя не только достаточно чёткое представление о внешнем виде растения (малый размер, основные составные части – яркие соцветия, наличие аромата), но и иные показатели: время цветения, область применения в деятельности человека, а также место произрастания – естественное или же создаваемое специально. Эти характерные черты и выступают в качестве номинативного признака в производных флоронимах, подтверждая тем самым тезис о том, что «выбор опорного номинативного признака не является... случайным: ...в большинстве случаев это той или иной глубины существенный признак [явления]» [2, с. 5]. Следует также отметить, что номинативному закреплению может быть подвергнут признак (или совокупность признаков), который выделяет его на фоне прочих элементов группы, по которому называемый объект отклоняется от стереотипного представления: «основой номинативных актов становятся те черты объектов, которые являются нетипичными, а в силу этого примечательными» [1, с. 366, цит. по: [3, с. 47]).

Итак, целью представляемого исследования является описание и сопоставление существенных лингвистических особенностей тех названий цветов (в польском, русском, украинском и белорусском языках), в которых номинативно закреплён признак места произрастания растения. Избираемая цель предполагает постановку нескольких задач, а именно: анализ этимологических и словообразовательных отличительных черт данных флоронимов (в т. ч. словообразовательной мотивации), а также квантитативное исследование их представленности и соотносимости в исследуемых языках.

Объектом исследования являются флоронимы различной этимологии (исконные, заимствования, кальки и полукальки) и состава (как одноосновные дериваты, так и композиты, а также номинации-словосочетания); при этом они являются существенной частью современной фитонимической системы, применяемой носителями языка в различных областях деятельности (в т. ч. на интернет-порталах, в научной и научно-популярной литературе и др.), что и определяет актуальность представляемого исследования.

Новизна работы обеспечена введением в научный оборот нового, малоисследованного славяноязычного флоронимического материала, слабо представленного в лексикографических источниках, а также применением к ним сопоставительного исследовательского метода.

Многоаспектный анализ представляемого материала, включающий этимологическую, словообразовательную, мотивационную и компаративную составляющие, обусловливает теоретическую значимость настоящего исследования.

Возможность использования представляемого материала и собственно результатов исследования в лексикографических и глоттодидактических целях, а также в более широких этимологических и компаративных исследованиях придаёт работе практическую значимость.

Как и в ранее опубликованной работе, при описании исследуемых лексем мы будем пользоваться понятием *соответствия* «в тех случаях, когда в названиях, относящихся к одному и тому же растению, содержится указание на один и тот же характерный признак называемого объекта» [1, с. 366]; а *эквивалентами* или же *полными соответствиями* будем называть синонимичные флоронимы, «для которых также характерно внешнее сходство – использование идентичных морфем и словообразовательной модели» [Ibidem].

1. Связь с водоёмом

Стереотипный образ цветка подразумевает произрастание на определённой почве, являющейся составной частью некоторого ландшафта. Характерно, что изданный в Люблине под редакцией Ежи Бартминьского «Словарь народных стереотипов и символов» даёт цветку определение: «Украшение лесов, лугов, полей и сельских цветников» (ozdoba lasów, łąk, pól i wiejskich prydomowych ogródków) [4, с. 11]. Тем более выразительным отличительным признаком является в таком случае произрастание не на земле, а на грунте водоёма. Признак «водоём как место произрастания» закреплён в 2 польских, как минимум 2 русских, 2украинских и 1 белорусском наименованиях водных растений (всего 7 наименований). Это польское и русское названия кувшинки (Nymphaea): *lilia wodna*, *водяная лилия*; польское и украинское название кубышки (Nuphar): *grążel* (от *grążyć* 'погружать'), укр. *купавка* (от *купати* 'купать'); а также восточнославянские названия рода Nymphoides: русско-белорусская пара эквивалентов *болотноцветник*, *балатнакветнік* и синонимичный украинский флороним *плавун*. Возможно, к данной группе следует отнести также русский флороним *кувшинка*, в котором, помимо указания на сходство соцветия по форме с сосудом, может быть косвенно закреплена связь с водой: мотивирующее слово *кувшин* (в отличие от также использованной в качестве основы для флоронимической номинации лексемы *кубышка*) обозначает именно сосуд для жидкостей.

В данной группе представлены различные с точки зрения словообразования типы номинаций: это одноосновные дериваты (*grążel*, *купавка*, *плавун*) от глаголов, семантически связанных с водой; двуосновные сложные слова, в которых одной из основ является номинация типа водоёма 'болото'; словосочетания (указание на связь с водой содержатся в определениях *wodna*, *водяная*).

Все однословные номинации являются исконными; словосочетания же представляют собой гибрид из исконного прилагательного и давнего заимствования из латыни или немецкого (от нем. *Lilie* или напрямую из лат. *lilium*; для русского флоронима возможно польское посредство [5]). Интересно, что в немецком языке функционирует флороним *Seerosen* (дословно 'озёрная роза'), также

относящийся к кувшинке: не предполагая в данном случае калькирования, можно всё же обратить внимание на сходство номинационных моделей.

В номинации может также содержаться указание на произрастание *неподалёку* от водоёмов: данный признак отражён в 9 флоронимах: 3 русских, 2 украинских, белорусских, и польских. Это восточнославянские названия *болотной фиалки* (Viola palustris; укр. *болотна фіалка*, бел. *балотная фіялка*); русско-украинская пара эквивалентов *купальница* и *купальниця* (Trollius); польско-украинская пара соответствий *potocznik* и *поручейник* (Berula); белорусский флороним *імшарнік*, называющий подбел (Andromeda); польский флороним *kaczyniec* (*kaczeniec*) (Caltha). Интересно, что восточнославянские соответствия последнего (р. *калужница*, укр. *калюжниця*, бел. *калужніца*) на диахроническом уровне отражают тот же признак тяготения к влажным, болотистым почвам: они образованы суффиксальным способом от давних основ, восходящих к праславянской *kaluža, в свою очередь восходящей или к *kal 'грязь' или являющейся префиксальным образование от *luža, *lugja 'лужа, болото' ([6, с. 354]). На синхронном же уровне данная мотивация является размытой и, таким образом, десемантизируется. Сам же флороним *kaczyniec* образован от исконного орнитонима *kaczka* 'утка': указание на близость к водоёму, таким образом, совершается косвенно, через наименование водоплавающей птицы; в отличие от большинства флоронимов в данной группе, наименование не указывает на какой-либо тип водоёма.

Триада восточнославянских эквивалентов-словосочетаний, называющих болотную фиалку и представляющих собой гибридные образования «прилагательное исконного происхождения + существительное-заимствование (из латыни через посредство немецкого и польского [7; 8, с. 93]), адаптированное с помощью исконного суффикса)», очевидно, являет собой пример калькирования номенклатурного латинского наименования (аналогичные флоронимы представлены и в современных западноевропейских языках, имевших влияние на формирование славянских флоронимических систем: нем. *Sumpf-Veilchen*, англ. *marsh violet*, франц. *Violette des marais*).

Флоронимы *купальница* и *купальниця*, вероятнее всего, связаны с исконными глаголами *купать(ся)*, *купати(ся)*. Возможно также посредство геортонима – названия славянского праздника *Купала*, восходящего к той же основе *kǫpati [9, с. 145]. В данных наименованиях нет указания на тип водоёма.

Образованный суффиксальным способом от исконного *potok* флороним *potocznik* и префиксально-суффиксальный дериват *поручейник* (от исконной же основы *ручей*) составляют пару соответствий. Это единственные зафиксированные флоронимы, указывающие на произрастание близ проточных вод (а не водоёма со стоячей водой).

Одиночный белорусский флороним *імшарнік* образован суффиксальным способом (сопровождающимся изменением грамматического рода) от существительного *імшара* 'моховое болото' (также близкого фитонимической лексике), относительно происхождения которого существуют две версии: заимствование из польского (*mszar*) с развитием протетического гласного и добавлением суффикса или же параллельное независимое исконно белорусское образование от исконного существительного *мох* [10, с. 386].

2. Особенности почвы

Наименования, в которых фиксируется произрастание в непосредственной близости от водоёма, одновременно содержат указание и на особенности почвы в данном месте: влажность, болотистость. В качестве номинативно закрепляемого признака может также быть избрана способность расти на каменистых, известняковых (Gypsophila: п. *gipsówka*, р. *гипсофила*, *гипсолюбка*, укр. *гипсовиця*, *гіпсофіла*, бел. *вапнаўка*) и песчаных (Arenaria: п. *piaskowiec*, р. *песчанка*, укр. *піщанка*, бел. *пясчанка*) почвах (всего 19 наименований: по 4 польских и белорусских, 5 русских, 6 украинских,). Как видно из приведённых выше примеров, произрастание на известняковых и песчаных почвах в каждом случае закреплено в названиях только одного растения, причём снова справедливо предположить калькирование номенклатурного латинского наименования.

Одноосновные варианты-соответствия (восточнославянские при этом являются эквивалентами), дериваты от основ 'песок', соответствуют латинской номинации, образованной от синонимичного *arena*. Латинское же двуосновное наименование от *gypsum* 'гипс' и *philia* 'любовь' калькируется различными способами: одноосновные наименования *gipsówka*, *гипсовиця*, *вапнаўка* можно считать полукальками (отметим, что белорусский флороним отличается от прочих за счёт использования иной основы: *вапна* 'известь'); русское *гипсолюбка* – точная калька, а русско-украинская пара эквивалентов *гипсофила* и *гіпсофіла* может быть отнесена и к обычным заимствованиям.

Произрастание на каменистых почвах, судя по всему, является более выразительным и существенным номинативным признаком: это свойство отражено в названиях сразу трёх цветущих растений. 4 флоронима-соответствия: п. *skalnica*, р. *камнеломка*, укр. *ломикамінь*, бел. *каменяломнік* – вероятно, были закреплены во флоронимических системах под влиянием латинского номенклатурного *Saxifraga* ('камень ' + 'ломать, дробить'). При этом восточнославянские флоронимы являются полными кальками (в украинском наименовании представлен обратный порядок основ), а польский – калькой неполной, одноосновной.

В польско-украинской паре названий кальмии (Kalmia) – эквивалентов *naskałka* и *наскельница* – оба флоронима образованы префиксально-аффиксальным способом (с помощью одинаковых приставок и разных суффиксов) соответственно от исконных синонимичных существительных *skała* и *скеля* 'скала' – таким образом, в названии сделан акцент именно на особенностях почвы. В триаде же восточнославянских эквивалентов: р. *проломник*, укр. *переломник*, бел. *праломнік* (Androsace), префиксально-суффиксальных дериватов от глаголов *ломать* (*ломить*), *ломити*, *ламаць* – подчёркнута сила растения, его способность взаимодействовать с каменистой почвой.

3. Лиственный лес

Названия различных видов леса и сам гипероним 'лес', разумеется, входят в лексико-семантическое поле фитонимической лексики. Тем интереснее случаи, когда одна из таких лексем становится производящей основой для номинации фитонима, а произрастание в лесу, таким образом, отражается в названии цветка в качестве номинативного признака.

Обращает на себя внимание внешнее сходство флоронимов, входящих в данную группу (всего 14 наименований: по 4 русских и белорусских, по 3 польских и украинских). К ним относятся, во-первых, префиксально-суффиксальные дериваты от исконных основ со значением 'лес': названия печёночницы (Hepatica), составляющие 4-хчленный ряд соответствий: п. *przylaszczka*, р. *перелеска*, укр. *переліска*, бел. *пралеска*; восточнославянские названия *пролески* (Scilla), укр. *пролісок* (*проліска*), бел. *пралеска*; а также один из польских вариантов названия упомянутой выше болотной фиалки: *podlaszczka*. Восточнославянские наименования коррелируют также с соответствующими номинациями небольшого, молодого или редкого леса: р. *пролесок*, *перелесок*, укр. *перелісок*, бел. *пералесак*.

Во-вторых, это суффиксальные дериваты от основ, означающих дубовый лес (в свою очередь, также восходящих к основам 'дуб'): польско-русская пара эквивалентов *dąbrówka* и *дубровка* (Ajuga) (к ним примыкает белорусский флороним *дуброўка*, в литературном языке закрепившийся, однако, за иным растением (Potentilla)); восточнославянские название *дубровника* (Teucrium): укр. *дубровник*, бел. *дуброўнік*.

Следует отметить, что фиксируемая в номинации связь именуемого растения с лесом как конкретным природным сообществом (а тем более его разновидностью – дубравой) не носит обязательного характера: растения могут встретиться наблюдателю и в иных условиях произрастания. Одновременно заметим, что данные флоронимы, закреплённые в литературном языке и номенклатурной системе за разными растениями, за счёт своего взаимного сходства и неточности номинативного признака смешиваются и могут обозначать другие цветущие растения не только в диалектах, но и в обиходном употреблении и контекстах из художественной литературы. Привлекает также внимание тот факт, что в исследуемом материале не обнаружено дериватов от названий хвойного леса.

4. Луг

По сравнению с наименованиями, фиксирующими произрастание в лесу, флоронимов, отражающих в качестве номинативного признака распространённость на открытых пространствах, существенно меньше (всего 2 наименования): это русское название *нивяник* (Leucanthemum) и украинское название мака-самосейки *польовий мак* (Papaver rhoeas). Русский флороним – дериват от общеславянской исконной основы *нива* (чьё значение разнится не только в разных славянских языках, но и в пространстве диалектов одного языка; общая сема при этом – открытое пространство, покрытое преимущественно травянистой растительностью [11, с. 134–137]). В украинском наименовании-словосочетании указание на место произрастания отражено в зависимом элементе-прилагательном; оно же выполняет отличительную функцию: из родового названия за счёт добавления определения формируется название видовое. Ниже описано его русское соответствие, в котором зафиксировано только произрастание в дикой природе как таковой.

5. Дикая природа (без уточнения)

К исследуемым флоронимам с некоторыми оговорками следует отнести и наименования, в которых закреплено произрастание в дикой природе как таковой. Это как минимум 3 флоронима-словосочетания (1 польский и 2 русских), содержащие прилагательное 'дикий', присоединяемое к фитониму с более широким значением: это польское название шиповника *dzika róża* и русские наименования *дикий бадьян* и *дикий мак* (Papaver rhoeas). С точки зрения этимологии, флоронимы *dzika róża* и *дикий бадьян* имеют гибридное происхождение, т. к. исконное прилагательное сочетается в них с давним заимствованием: róża восходит к латинскому *rosa*, фитоним *бадьян* заимствован из татарского *badjan* 'анис' [12].

Интересно, что только *дикий мак* является видовым названием: словосочетание *dzika róża* относится к неодомашненным представителям рода Rosa, а *дикий бадьян* – другое название растений рода ясенец (Dictamnus).

Вероятно, к флоронимам, фиксирующим (хотя бы косвенно) факт произрастания в дикой природе, следует отнести наименования-словосочетания, состоящие из существительного-фитонима и прилагательного, образованного от зоонима, называющего зверя или птицу. Таким образом указывается одновременно на сходство с иным растением (называемым элементом-существительным) и на отличие от него – именно за счёт принадлежности к дикой природе. Такими номинациями являются 6 флоронимов: 3 русских, 2 украинских и 1 белорусское. Это восточнославянские названия будры плющевидной (Glechoma hederacea): рус. *собачья мята*, укр. *собача м'ята*, бел. *сабачая мята*; русско-украинская пара эквивалентов *куропаточья трава* и *куропаточна трава* (Dryas), а также русский флороним *заячий клевер* (Coronilla).

Важно отметить, что ни в одном случае, когда фитоним дополняется отзоонимически прилагательным, таким образом не передаётся родовидовое разгра-

ничение: во всех случаях с помощью словосочетания данной структуры называются растения, принадлежащее к иному, нежели растение, названное исходным фитонимом, ботаническому роду.

6. Специально созданные места

Все упомянутые в предыдущих разделах номинации фиксируют в качестве отличительного признака естественное место произрастания. Во всём исследуемом материале удалось обнаружить только два флоронима, указывающих на привязку к месту произрастания, создаваемому искусственно и, таким образом, одновременно отражающих и основную – декоративную – функцию цветущего растения. Это русский флороним *газонница* (Lobularia) и украинское название чубушника (Philadelphus) *садовий жасмин*.

Наименование *газонница*, одноосновный дериват, можно отнести к гибридам: основа представляет собой относительно недавнее заимствование из французского [13], к ней присоединён исконный суффикс. Украинский флороним-словосочетание также имеет гибридную структуру, но совершенно иного характера: как раз компонент-определение, указывающий на место произрастания, является исконным, а заимствованием (от французского *jasmin* [8, с. 188]) является компонент-существительное тоже с флоронимическим значением, но называющее другой род цветущих кустарников (эти растения даже относятся к разным семействам, но из-за схожих черт внешнего вида их зачастую путают).

Подводя итог представляемого исследования, представляется возможным сформулировать следующие выводы, описывающие выявленные в ходе решения поставленных изначально задач особенности проанализированных флоронимов.

1. Представленность анализируемых флоронимов в исследуемых языках

В исследуемую группу флоронимов вошло 66 наименований, относящихся к 26 растениям (в 3 случаях речь идёт о названии вида, в остальных же – о родовом названии): 12 польских, 23 русских, 18 украинских и 13 белорусских. Среди них представлены 5 групп соответствий, представленных во всех 4-х языках, 6 восточнославянских 3-хкомпонентных соответствий, 6 различных пар соответствий (3 польско-русских, по 2 польско-украинских и русско-украинских), а также 5 русских и по 2 польских, украинских и белорусских флоронимов, не имеющих соответствий.

Обращает на себя внимание присутствие значительного числа межъязыковых эквивалентов и соответствий: одиночные же флоронимы составляют менее ⅕ исследуемого материала. Сходство номинаций обусловлено как возникновением в результате калькирования (например, *Arenaria – piaskowiec*, *песчанка*, *піщанка*, *пясчанка*), так и, вероятнее всего, взаимовлиянием славянских флоронимических систем (например, *przylaszczka*, *перелеска*, *пераліска*, *пралеска*).

2. Особенности семантического наполнения исследуемых наименований

Важной особенностью флоронимов, относимых к данной группе, является частотность указания сразу на несколько номинативно значимых признаков, помимо подробно рассмотренного нами признака места произрастания. Таковыми признаками могут быть особенные свойства растения (например, способность погружаться в воду в наименовании *grążel*), форму соцветия (*кувшинка*), сходство с иным растением (*собачья мята*), иногда – родовидовое родство (*польовий мак*). Включение в состав номинации зоонима или орнитонима (в качестве словообразовательной базы компонента-определения), свойственное народным названиям, приближает наименование к фитонимическим номинациям, отражающим древние верования и предания.

3. Словообразовательные особенности

Среди исследуемых флоронимов большую часть (чуть менее ⅔ от общего числа) составляют одноосновные дериваты: это 42 наименования: 12 русских, 11 украинских, 10 польских и 9 белорусских. Среди сложных наименований преобладают флоронимы-словосочетания: это 16 наименований (7 русских, 4 украинских, 3 белорусских, 2 польских). В меньшей степени представлены однословные наименования, состоящие из двух основ: это 8 восточнославянских наименований (4 русских и по 2 украинских и белорусских – при отсутствии аналогичных польских единиц).

Одноосновные дериваты могут быть образованы как непосредственно от номинации природного сообщества (*przylaszczka*, *нивяник*, *імшарнік*) или типа почвы (*піщанка*, *вапнаўка*), так и от глаголов, связанных с совершаемыми в данной среде действиями (последнее прежде всего относится к водным растениям: *grążel*, *купавка* и др.). Все неоднословные номинации устроены одинаково: это связанные на основе согласования словосочетания «прилагательное + существительное». Только в одном из двух польских флоронимов компонент-прилагательное находится в постпозиции (*lilia wodna*).

4. Этимологические особенности

Большинство проанализированных флоронимов имеет исконное происхождение. Нельзя при этом не отметить наличие среди них калькированных наименований, среди которых представлены как точные кальки (*песчанка*, *ломикамінь*), так и полукальки (*skalnica*, *вапнаўка*). В относительно небольшом количестве представлены также гибридные образования, в которых комбинируются исконный и заимствованный элементы: (*lilia wodna*, *dzika róża*, *болотная фиалка* и др.); при этом во всех случаях заимствованный элемент – освоенный языком флороним, исконный – прилагательное, указывающее на место произрастания. Русское и украинское двуосновные наименования *гипсофила*, *гіпсофіла*, а также одноосновный дериват *gipsówka* занимают промежуточное положение между калькой и заимствованием.

Таким образом, этимологический анализ исследуемых единиц демонстрирует неоднородность флоронимической лексики исследуемых славянских языков с точки зрения её происхождения, а также определённую роль научной ботанической номенклатуры в формировании современных славянских фитонимических систем. Значительная доля эквивалентов и соответствий, представленных среди описанных флоронимов, указывает на тесные взаимосвязи исследуемых славянских языков в области фитонимической лексики. Следует отметить также превалирование в представленном материале одноосновных аффиксальных словообразовательных моделей.

Библиографический список

1. Широкова А.А. Номинативный признак «Время цветения» во флоронимах польского, русского, украинского и белорусского языков. *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 365–367.
2. Майданова Л.М. Процесс номинации и номинативные варианты. *Вопросы топономастики*. Свердловск: УрГУ, 1972; Выпуск 6: 3–34.
3. Kuryłowicz B. Nominacja a językowy obraz roślin w dziewiętnastowiecznych słowniczkach gwarowych. *Roczniki humanistyczne*. Lublin, 2006; T. LIV, Выпуск 6.
4. *Słownik stereotypów i symboli ludowych*. Rośliny. Kwiaty. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2022;T. II.
5. Лилия. *Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера*. Available at: https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%BB/%D0%BB%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%8F
6. *Етимологічний словник української мови*. Київ: Наукова думка, 1985; Т. 2.
7. Fiołek. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: https://wsjp.pl/haslo/podglad/86525/fiolek/5214902/kwiat
8. *Етимологічний словник української мови*. Київ: Наукова думка, 2012; Т. 2.
9. *Етимологічний словник української мови*. Київ: «Наукова думка», 1989; Т. 3.
10. *Этымалагічны слоўнік беларускай мовы*. Минск: Беларуская навука, 1985; Т. 3.
11. *Этимологический словарь славянских языков. Праславянский лексический фонд*. Москва: Наука, 1999; Выпуск 25.
12. Лилия. *Этимологический онлайн-словарь русского языка Макса Фасмера*. Available at: https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%B1/%D0%B1%D0%B0%D0%B4%D1%8C%D1%8F%D0%BD
13. Газон. *Толковый словарь русского языка*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=9853

References

1. Shirokova A.A. Nominativnyj priznak «Vremya cveteniya» vo floronimah pol'skogo, russkogo, ukrainskogo i belorusskogo yazykov. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 365-367.
2. Majdanova L.M. Process nominacii i nominativnye varianty. *Voprosy toponomastiki*. Sverdlovsk: UrGU, 1972; Vypusk 6: 3-34.
3. Kuryłowicz B. Nominacja a językowy obraz roślin w dziewiętnastowiecznych słowniczkach gwarowych. *Roczniki humanistyczne*. Lublin, 2006; T. LIV, Vypusk 6.
4. *Słownik stereotypów i symboli ludowych*. Rośliny. Kwiaty. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2022;T. II.
5. Liliya. *`Etimologicheskij onlajn-slovar' russkogo yazyka Maksa Fasmera*. Available at: https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%BB/%D0%BB%D0%B8%D0%BB%D0%B8%D1%8F
6. *Etimologichnij slovnik ukraïns'koï movi*. Kiïv: Naukova dumka, 1985; T. 2.
7. Fiołek. *Wielki słownik języka polskiego*. Available at: https://wsjp.pl/haslo/podglad/86525/fiolek/5214902/kwiat
8. *Etimologichnij slovnik ukraïns'koï movi*. Kiïv: Naukova dumka, 2012; T. 2.
9. *Etimologichnij slovnik ukraïns'koï movi*. Kiïv: «Naukova dumka», 1989; T. 3.
10. *`Etymalagichny sloŭnik belaruskaj movy*. Minsk: Belaruskaya navuka, 1985; T. 3.
11. *`Etimologicheskij slovar' slavyanskih yazykov. Praslavyanskij leksicheskij fond*. Moskva: Nauka, 1999; Vypusk 25.
12. Liliya. *`Etimologicheskij onlajn-slovar' russkogo yazyka Maksa Fasmera*. Available at: https://lexicography.online/etymology/vasmer/%D0%B1/%D0%B1%D0%B0%D0%B4%D1%8C%D1%8F%D0%BD
13. Gazon. *Tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Available at: https://ushakovdictionary.ru/word.php?wordid=9853

Статья поступила в редакцию 14.08.24

УДК 81-23 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-416-419

***Shcherbakova N.N.**, Doctor of Sciences (Philology), senior lecturer, Omsk State Pedagogical University (Omsk, Russia), E-mail: nata.ro@mail.ru*

FEMININITIVES IN RUSSIAN OLD-TIMERS DIALECTS The MIDDLE IRTYSH. The article considers the specifics of the systemic and structural organization of the group of feminitives in the Russian old-fashioned dialects of the Middle Irtysh region. The phenomenon of femininity is analyzed using materials from dialect lexicographic sources in order to comprehensively characterize its specificity in the speech of speakers of the dialect. The main structural and semantic features of dialect feminitives are highlighted and described, the main word-formation models for which they were created are established. To identify the specifics of the designation of a woman by her social status, not only a dictionary is used, but also the illustrative material of the dictionary. Based on the work done, it is established that the system of dialect feminitives as a whole is developing in line with the trends characteristic of the development of this group in the Russian language as a whole. At the same time, the materials of the dialect dictionary show the influence of extralinguistic factors on the system of designations of women's professions.

Key words: **dialect, Russian folk dialects, feminitives, dialect word-formation system, word-formation type**

***Н.Н. Щербакова**, д-р филол. наук, доц., Омский государственный педагогический университет, г. Омск, E-mail: nata.ro@mail.ru*

ФЕМИНИТИВЫ В РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРАХ СРЕДНЕГО ПРИИРТЫШЬЯ

В статье рассмотрена специфика системно-структурной организации группы феминитивов в русских старожильческих говорах Среднего Прииртышья. Феномен феминитивности анализируется с привлечением материалов диалектных лексикографических источников с целью всесторонней характеристики его специфики в речи носителей говора. Выделены и описаны основные структурно-семантические особенности диалектных феминитивов, установлены основные словообразовательные модели, по которым они созданы. Для выявления специфики обозначения женщины по её социальному статусу используется не только словник, но и иллюстративный материал словаря. На основе проделанной работы установлено, что система диалектных феминитивов в целом развивается в русле тенденций, характерных для развития данной группы в русском языке в целом. В то же время материалы диалектного словаря показывают влияние экстралингвистических факторов на систему обозначений женских профессий.

Ключевые слова: **диалект, русские народные говоры, феминитивы, диалектная словообразовательная система, словообразовательный тип**

Исследование группы феминитивов, получившее распространение в начале XXI столетия, во многом обусловлено всплеском словообразовательной активности данной группы слов в русском языке в указанный период. Однако феминитивы издревле известны русскому языку, они наблюдаются на всех этапах его становления и развития. Эта группа лексики характеризуется спецификой словообразовательного значения, которое исследователи характеризуют как модификационное [1, с. 200–204], т. е. отличающееся от мотивирующей базы только обозначением называемого лица по гендерному признаку – эти слова называют женщину. По мнению ряда исследователей, «по существу они ничего не модифицируют» [2, с. 148], о чем свидетельствует сравнение семантики производящего и производного слов. Так, семантическое содержание феминитива, по справедливому утверждению М.А. Кронгауза, часто может быть описано как «ключевое значение + женский пол» [3, с. 514].

В то же время анализ семантической структуры феминитивов показывает, что они семантически неоднородны [3; 4] и что наиболее последовательно феминитивность проявляется как раз в группе слов, называющих женщину по профессии, должности или по роду занятий. Изменение восприятия роли женщины в жизни общества время от времени приводит к актуализации тех или иных словообразовательных моделей, создающих существительные данной лексико-семантической группы [5; 6; 7].

Особенно отчетливо эти тенденции видны в литературном языке, в состав которого способны войти далеко не все новообразования. В то же время феминитивы отражают общеязыковые тенденции, проявляющиеся во всех подсистемах национального языка, в связи с чем заслуживает внимания исследование их положения в этих подсистемах, например, в говорах. Говоры, с одной стороны, последовательно отражают тенденции языковой системы языка, а с другой стороны, в современной социолингвистической ситуации они не могут не испытывать влияния со стороны литературного языка. Взаимодействие этих тенденций является, на наш взгляд, актуальной задачей. Исследование диалектных феминитивов, их включение в общеязыковой контекст способствует уточнению специфики семантических и словообразовательных особенностей анализируемых лексем, а также содействует углублению сведений о продуктивности и регулярности того или иного словообразовательного типа в пределах языка в целом.

Цель исследования – выявление специфики системно-структурной организации группы диалектных феминитивов.

В процессе реализации поставленной цели необходимо сосредоточиться на решении следующих задач:

– выявить лексико-семантические группы в составе слов, характеризующих женщину по её социальной роли, в лексике русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья;

– уточнить словообразовательные особенности анализируемых феминитивов;

– проанализировать тенденции употребления феминитивов в диалекте.

Научная новизна заключается в обращении к анализу феминитивности как особой языковой категории, которая может быть выражена как лексическими, так и синтаксическими средствами языковой системы и попытке выявления причин предпочтения того или иного способа выражения названной категории.

Теоретическая значимость обеспечивается обращением к анализу взаимодействия лингвистических и экстралингвистических факторов в процессе становления и развития феминитивов в говорах.

Практическая значимость обусловлена возможностью использования выводов работы для практики преподавания диалектологии и социолингвистики.

Поскольку материалом для исследования послужили феминитивы, извлеченные методом сплошной выборки из трёх томов «Словаря русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья» [8] и двух томов дополнений к нему [9], вначале кратко охарактеризуем данный словарь.

Как указано во введении к указанному лексикографическому источнику, объектом лексикографирования стали единицы лексической системы русских говоров вторичного заселения, т. е. авторы ориентировались при сборе материала на диалекты, «сформировавшиеся в XVII–XVIII вв. и оказавшие заметное влияние на говоры более поздних поселений XIX–XX вв. Занимая огромную территорию, прииртышские говоры характеризуются значительным единством, общностью на фонетическом, грамматическом и лексико-семантическом уровне» [8, т. 1, с. 5]. Материалы для словаря были получены в результате диалектологических экспедиций в северные районы Омской области томских и омских диалектологов начиная с 50-х гг. XX века [8, т. 1, с. 3], т. е. в то время, когда в сибирской деревне наряду с традиционным разделением занятий по гендерному признаку прочно укоренилась новая роль женщины, которая могла получить профессиональную подготовку во многих профессиональных областях. Об этом свидетельствуют примеры употребления обозначений профессий, полученных женщинами, или их должностей, например: *У меня учительница долго жила* [8, т. 1, с. 15]; *Он бухгахтером, а я простой работницей работала* [8, т. 1, с. 78]; *Свинаркой робила и овчаркой робила, только коров не доила* [8, т. 2, с. 209].

В то же время в материалах лексикографических источников наблюдаем сравнительно небольшую группу диалектных феминитивов (около 50 единиц), связанных с обозначением социальной роли, занятий и профессии женщин. При этом среди них можно обнаружить несколько лексико-семантических групп. Проанализируем их.

Разумеется, в говорах есть группа древнейших феминитивов со словообразовательным значением «жена лица, названного мотивирующей базой»: *вдовая*, *вдовуха* – 'вдова' [8, Т. 1, с. 86–87]; *начальница* – 'жена начальника' [8, т. 2, с. 180]; *новосёлиха* – 'жена новосёла' [8, т. 2, с. 191]; *старуха* – 'жена старика' [8, т. 3, с. 185]. Отметим немногочисленность данной группы и наличие в её составе явных фольклоризмов, которые появляются в речи диалектоносителя исключительно в тексте, связанном со свадебным обрядом:

Братовочка – 'жена брата'. – *Братовочка в окошечко взглянулася, взлякнулася* [8, т. 1, с. 69].

Примыкает к этой же лексико-семантической группе ряд образований с более широким значением родства, а также называющих роль в каком-либо обряде, так или иначе связанном с брачно-семейными отношениями: *сродственница* – 'родственница' [8, т. 3, с. 178]; *хрёстная* – 'крёстная' [8, т. 3, с. 280]; *товаришка* – 'подруга невесты на свадьбе'. – *На девишнике товаришки молодой готовили фату и вышивали молодому рубаху* [9, т. 1, с. 137].

Хотя эта группа слов и весьма немногочисленна, иллюстративные материалы словаря демонстрируют обычное для говоров явление лексико-словообразовательного варьирования. Происходит это за счёт использования разных суффиксов «женскости» *(-ен(а)* и *–ниц(а)*), зафиксированных в разных ареалах. Кроме того, словарь показывает, что есть различия в значении феминитивов. Так, в говорах сёл Большереченского, Тарского, Тевризского, Усть-Ишимского районов Омской области повсеместно зафиксировано образование *свояче́на* (ср.: свояче́ница). Специфика данной диалектной лексемы заключается не только в

его словообразовательной структуре (используется суффикс, отличающийся от того, который используется в литературном языке), но и в семантике, отражающей явление лексико-семантического варьирования: слово используется и для обозначения как сестры жены, так и сестры мужа [8, т. 3, с. 127], тогда как в литературном языке у данной лексемы зафиксировано значение ‘сестра жены’ [10, т. 4, с. 57].

Этот пример интересен ещё и тем, что материалы словаря дают возможность увидеть тенденцию к его замене на более близкий литературному языку как в плане выражения, так в плане содержания. В говоре села Радищево Нижнеомского района бытует слово *своячница*: *Своячница – сестра моя мужу моему приходилась* [8, т. 3, с. 127]. С учётом того, что экспедиции в Нижнеомский район проводились позже, чем в перечисленные выше районы Омской области, можно предположить, что данный лексико-словообразовательный вариант отражает влияние со стороны литературного языка.

Лексико-словообразовательное варьирование поддерживается также влиянием со стороны просторечия и разговорного стиля русского литературного языка, которые активно используются диалектоносителями. В словаре зарегистрированы такие диалектные феминитивы, как *почтальонка* и *почтальониха* [8, т. 3, с. 40]; кроме того, по нашим наблюдениям, в речи диалектоносителей используются такие разговорно-просторечные слова, как *почтальонка* и *почтальонша*. Склонность диалектной словообразовательной системы к варьированию демонстрируют также примеры *колдуница, колдовка колдунья* [9, т. 2, с. 66]; *сватуха, сватушка, сватовщица, свашка* [8, т. 3, с. 120–121]; *швачка*, *швейка* – ‘швея’ [8, т. 3, с. 332].

Незначительное количество диалектных слов связано с наименованиями женщин по различным социальным характеристикам (национальность, конфессиональная принадлежности, место рождения): *бактистка* – ‘баптистка’; *двоеданка* – ‘раскольница, староверка’; *кыргызка* – ‘киргизка’; *нацменка* – ‘татарка’; *чалдонка* – ‘коренная жительница Сибири’.

Количественный анализ лексико-семантических групп в составе феминитивной лексики показывает, что самая большая из них представлена в говоре словами, представляющими собой номинации женщин по их деятельности – профессии или по роду занятий. Этот факт – свидетельство отклика языковой системы говоров на социальную ситуацию, связанную с вовлечением женщины в производственную и общественно-политическую жизнь, т. е. первопричина роста состава группы является нелингвистической. Что касается собственно языковых особенностей этих номинаций, то, в отличие от литературного языка, диалектная деривационная система не связана с кодифицированной нормой, т. е. логично было бы ожидать разнообразия использованных словообразовательных типов с разными формантами. Эти ожидания отчасти оправдываются: при обращении к материалам словаря обнаруживаются дериваты с суффиксами *-иц(а)*, *-их(а)*, *-ух(а)*, *-ушк(а), -унь(я)*, *-ш(а)*, с помощью которых образованы такие диалектные лексические единицы, как *врачица, докторИца, дирЕкторица; граномиха* (‘женщина-агроном’), *почтальониха, пастушиха; прядуха, сватуха; сватушка* (‘сваха’); *сватунья* (‘сваха’); *учительша, директорша.*

Инвентарь суффиксальных морфем, которые используются в говорах для словопроизводства феминитивов, содержит только исконные по происхождению суффиксы. Таких суффиксов, как *-ис(а)* и *-есс(а)*, использующихся в русском литературном языке [5, с. 6], деривационная система говора не имеет, хотя в словаре зафиксирован пример *батриса* – ‘актриса’. Существительное записано как элемент некоего юмористического текста, фрагмент которого представлен в словаре следующим образом: *Ожидаем всё новых батрис, закричали все «браво» и «бис»* [9, т. 1, с. 19]. Эквивалента мужского рода в материалах словаря не обнаружено, а серьёзное искажение фонетического облика слова *актриса* свидетельствует о том, что для носителя говора эта профессия весьма экзотическая, а, следовательно, говорить о наличии в системе говора заимствованного суффикса *-ис(а)* не представляется возможным. Сомнительно также, чтобы в языковом сознании транслятора текста было сформировано соотношение данного образования с каким бы то ни было словом.

Анализируя продуктивность и регулярность словообразовательных типов, по которым образованы приведённые выше примеры (все они могут быть охарактеризованы как непродуктивные и нерегулярные), невозможно не заметить, что при всей специфике диалектных лексем они отражают тенденции русской словообразовательной системы в целом. Однако самым наглядным свидетельством этого вывода является тот факт, что продуктивным и регулярным аффиксом, образующим феминитивы, как и в русском литературном языке, в говорах является суффикс *-к(а)*, при помощи которого созданы, например, упомянутые выше названия женщин по конфессиональной или национальной принадлежности, а также названия профессий (*агрономка*, *леноводка* – ‘женщина-льновод’, синитарка – ‘санитарка’ и т. д.) или названия лица по принадлежности к общественно-политической организации (*косомолка* – ‘комсомолка’).

Как представляется, в этой (кстати, самой объёмной) лексико-семантической группе наблюдается взаимодействие как внутриязыковых, так и внешних факторов. Собственно языковым фактором является то, что в словообразовательной системе русского языка суффикс *-к(а)* является самым продуктивным в создании феминитивов. В качестве внешнего, неязыкового фактора следует назвать влияние на лексико-словообразовательную систему говора такого мощного явления, как литературный язык, в котором весьма распространены феминитивы, созданные при помощи именно данной морфемы. Неслучайно иллюстративный материал основной части словаря и дополнений к нему содержит подобные единицы, причем нередко в одном контексте с диалектными лексемами, созданными по аналогичному словообразовательному типу: *У нас в деревне женщины всё больше овчарками да свинарками работают* [8, т. 2, с. 209].

Что касается морфонологических процессов, сопровождающих акт деривации, то и в данном случае словообразовательная система анализируемых говоров остаётся в русле общеязыковых тенденций. Для словопроизводства феминитивов характерно чередование мягкого и твердого согласного финали мотивирующей основы: *лекарь – лекарка*, *почтарь – почтарка* и т. д. Кроме того, процесс создания феминитива может сопровождаться перемещением ударения. Так, в говорах Среднего Прииртышья зафиксированы произносительные варианты *лЕкарка* и *лекАрка* [8, т. 2, с. 96]. В случаях типа *камбайнЁрка* [8, т. 2, с. 51] и *комбАйнерка* [9, т. 1, с. 86] выбор ударения явно связан со спецификой произношения мотивирующих слов мужского рода (*комбайнёр* и *комбАйнер* соответственно).

Обращение к анализу морфонологических процессов может стать фактором, позволяющим обнаружить исторические изменения в словообразовательных связях слова, в частности, замену его мотивирующей базы. Так, исследование морфонологических процессов в группе диалектных феминитивов позволяет увидеть, что ведущим процессом, сопровождающим их образование, является чередование согласных на морфемном шве. И на этом фоне сразу же обращают на себя внимание стоящие особняком слова *ткалья, ткаха* – ‘ткачиха’ и *прялья* – ‘пряха’. Синхронный подход к анализу деривационной структуры этих феминитивов требует их соотношения с существительными мужского рода. Для образования *ткалья* такое существительное обнаруживается без труда – *ткач.* Если признать использование его основы в качестве мотивирующей базы, то логично сделать вывод о наличии в процессе словопроизводства такого морфонологического процесса, как усечение мотивирующей основы. Этот факт сразу же обращает на себя внимание своей нестандартностью для анализируемой диалектной деривационной системы. Что же касается существительного *прялья*, то для него мотивирующей базы найти невозможно. Вероятно, это окказиональное образование, созданное как результат языковой игры на уровне морфемной структуры слова. Косвенно об этом свидетельствует единственный пример, приведенный словарём исключительно в иллюстративном материале, а также контекст употребления слова: *Уж такая я прялья, ткалья!* [8, т. 3, с. 232]. Однако именно этот пример явно демонстрирует, что оба слова связаны деривационными отношениями не с существительным мужского пола, а с глаголами *прясть* и *ткать*, от которых они и были созданы в древности, до того времени, когда в ткачестве произошёл «переход производства из рук женщины в руки мужчины» [12, с. 395]. Таким образом, с точки зрения диахронического подхода слово *ткач* появилось в языке позже наименований женщины, выполняющей эту работу, а в говорах отражены её старые наименования (и более логичные с точки зрения устройства словообразовательной системы). С течением времени на основе этого существительного мужского рода развивается феминитив *ткачиха*, вошедший в состав литературного языка. Что касается слов *прялья*, *ткалья* и *ткаха*, то в силу указанных выше обстоятельств их вряд ли можно отнести к группе феминитивов, если учитывать историю их образования и функционирования.

Предлагаемый в словаре иллюстративный материал интересен отражением специфики мотивационных отношений в паре «мотивирующее – мотивированное» в языковом сознании диалектоносителя. Так, в речи жительницы поселка Большая Бича Усть-Ишимского района дано следующее объяснение феминитива *почтарка*: *На почте почтаркой работаю* [8, т. 3, с. 40]. Этот пример свидетельствует о том, что носители говора соотносят феминитив прежде всего с местом работы или с объектом их профессиональных обязанностей. Этот вывод подтверждают и другие примеры: *За овцами ходила – овчаркой звали, а мужчина – чабан; Овчаркой работала, зиму и лето за овцами ходила*; *Овчарка – чабан, за овцами ухаживает* [8, т. 2, с. 209]. Кстати, существительное *овчар*, от которого должен по модели создаваться феминитив *овчарка* (‘женщина-чабан’), в говорах зафиксировано только в значении «овчарня» [8, т. 2, с. 209]

и в этом значении, разумеется, не может быть мотивирующей базой. О потере говором мотивирующей базы *овчар* свидетельствуют и словесные иллюстрации, приведенные выше. В то же время диалектная словообразовательная система тяготеет к ликвидации возникающей подобной «пустой клетки»: в говорах фиксируется феминитив *чабанка*, созданный от основы существительного, называющего профессию мужчины: *чабанка – женщина-чабан. Чабанка за овцами ухаживает*; *Женщину, за овцами которая ходит, чабанка [зовут]* [8, т. 3, с. 290]. Утрата мотивирующей базы в подобных случаях, возможно, связана также с влиянием различных экстралингвистических факторов. Так, слово *овчар* оказалось вытесненным официальным названием профессии – *чабан*. Очевидно, что причиной явилось последовательное отражение именно этого названия профессии в официальных документах, а также в публицистике. Что же касается существительного *почтарь*, основа которого является мотивирующей базой для слова *почтарка*, то оно не зафиксировано в словаре, по-видимому, не только в силу его распространённости в другой подсистеме национального языка – в просторечии [10, т. 2, с. 51], но и потому, что участникам экспедиций по сбору материала вообще не пришлось его услышать, поскольку на почте повсеместно работали женщины.

Аналогичная причина обнаруживается и в случаях, связанных с называнием женщины, занимающейся ворожбой и колдовством: *волхит (волохит) – волхитка (волохитка)* – ‘волшебница, колдунья’ [8, т. 1 с. 107; 9, т. 1, с. 35]. В русских старожильческих говорах Среднего Прииртышья существительных *волхит* и *волохит* не зарегистрировано. Однако в «Словаре русских народных говоров» эти слова (в значении «колдун») есть [11, с. 77], т. е. их утрата в говорах произошла в связи с тем, что ворожба и колдовство стали преимущественно женским занятием, что опять-таки является экстралингвистическим фактором.

Говоря о том, что диалектная система феминитивов демонстрирует прочную включённость в деривационную систему русского языка, отметим ещё одно подтверждение этому выводу – практически полное отсутствие использование средств семантической (неморфемной) деривации, как и в литературном языке. Тем не менее отдельные семантические дериваты в этой небольшой группе слов всё же существуют. Такой пример обнаруживается в иллюстративном материале в связи с общеупотребительным словом *купчиха*: *Была в Таре купчиха, с заграничниками* [иностранцами – Н. Щ.] *связи имела* [9, т. 1, с. 52]. Существительное *купчиха* – это типичный феминитив, первоначальное значение которого – ‘жена купца’. Демонстрируемое в контексте значение явно связано с семантическими трансформациями, которые, в свою очередь, поддерживаются экстралингвистическими факторами – появлением в России женщин, занимавшихся купеческим делом.

Рассуждая о влиянии традиционного уклада на формирование группы диалектных феминитивов, отметим, что целый ряд занятий в течение длительного времени был характерен исключительно для мужчин, женщины, очевидно, вообще не были к ним причастны или выполняли их крайне редко. По этой причине нет феминитивов у существительных *музукант*, *музыканщик*; *горняк* – ‘гончар’; *караульщик* – ‘сторож’; *ковалюга* – ‘кузнец’; *копальщик* – ‘могильщик’; *медовод* – ‘пчеловод, пасечник’; *фельдшел*, *фельдшерщик*, *фершал*; *хозяйственник* – ‘кладовщик’; *стОляр*, *тряпочник* – ‘тряпичник’; *шишкарь*; *чеботарь* – ‘сапожник’.

Впрочем, отсутствие феминитива в таких случаях не всегда является надежным свидетельством исключительно мужского занятия. Например, в словаре есть существительное *хрестьянин*, а слово *хрестьянка* не зафиксировано; отмечено существительное *ведун* – ‘колдун’, а феминитив *ведунья* отсутствует, хотя понятно, что подобного рода слова вполне могли наблюдаться в говоре, но в силу разных причин они не были зафиксированы во время записи диалектной речи.

Обратимся к группе имен существительных, называющих профессии и занятия, которые совершенно точно в XX столетии, т. е. в то время, когда собирался материал для составления словаря, были характерны не только для мужского, но и для женского населения региона. Однако «Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья» показывает, что феминитивов на их базе в говоре так и не появилось. Это, например, следующие слова: *базист* – ‘работник базы’ *ветенар* – ‘ветеринар’ *взоотехник* – ‘зоотехник’; колдовщик – ‘кладовщик’; *совхозник* – ‘рабочий совхоза’ и др. Разумеется, причины отсутствия феминитивов в подобных случаях могут быть аналогичны тем, которые указаны выше, однако представляется, что в данной ситуации всё гораздо сложнее. По-видимому, здесь мы имеем дело с влиянием на диалект традиций книжных стилей русского литературного языка. В период всеобщей грамотности этот фактор играет существенную роль в жизни общества. В трудовой книжке, в справках различного рода название должности, как правило, указывается в мужском роде. Эта же ситуация наблюдается в средствах массовой информации, которые активно выписывали и читали жители села. Восприятие формы мужского рода при наименовании профессии как более правильной явно формировалось под влиянием указанных факторов и поддерживалось школьным курсом русского языка. Результатом стало то, что носители говора, характеризуя женщину в связи с её профессией или занятием, стали использовать в речевой практике существительное мужского рода, как это видно из иллюстративного материала:

АборАнт – ‘лаборант’. – *Надя аборантом в больнице, хоть не врач, а и то ладно* [8, т. 1, с. 15].

Баблятекарь – ‘библиотекарь’. – *Одна дочка в Могильном баблятекарем работат* [9т. 1, с. 13].

Булгахтер – ‘бухгалтер’. – *У нас в Омским две девки отселича учатся на булгахтеров* [8, т. 1, с. 75].

Бухалтер – ‘бухгалтер’. – *Та, котора работат бухалтером, там живёт* [8, т. 1, с. 78].

Булгактер – ‘бухгалтер’. – *Дочь булгактером работает* [9, т. 1, с. 30].

Гезист – ‘геодезист’. – *Она гезис, в Темиртаве живет* [8, т. 1, с. 134].

Комаанист – ‘экономист’. – *Она на команиста учится* [8, т. 2, с. 51].

Курятник – ‘птицевод’. – *Ходила тут где-то курятником работала* [9, т. 2, с. 82].

Осеменатор – ‘зоотехник-осеменитель’. – *Ране осеменатором работала, а ныне дояркой* [8, Т. 2, с. 222].

Трахторист – ‘тракторист’. – *Я работала трахтористом* [9, т. 2, с. 149].

Примеры демонстрируют явное тяготение к отсутствию феминитива у названий тех профессий, которые являются для диалектоносителей новыми. В этих ситуациях они предпочитают аналитический способ выражения феминитивности, используя синтаксическую конструкцию, в которой указание на гендерный признак осуществляется при помощи местоимения или имени существительного женского рода.

В заключение отметим, что исследование словообразовательной специфики феминитивов русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья, выполненное согласно цели и задачам данной статьи, показывает соответствие диалектной деривации основным характеристикам данной группы слов в русском языке в целом. Так, основные лексико-семантические группы представлены словами, называющими жену и женщину по профессии или роду занятий.

Словообразовательные модели, инвентарь суффиксальных морфем, специфика морфонологических процессов также не выходят за пределы русской словообразовательной системы, однако некоторые дериваты (в частности, те, которые связаны с лексикой ткачества) отражают более древние словообразовательные связи, нежели их литературные эквиваленты. Кроме того, говоры отличаются лексико-словообразовательным варьированием, использованием разных суффиксов «женскости» для называния одного и того же вида деятельности. Это явление представляется одним из перспективных в дальнейшем исследовании диалектных феминитивов с целью выявления ареала распространения вариантов и причин их возникновения.

Анализ системы называния женщин в говорах демонстрирует активное влияние на её состав со стороны социума. Так, система феминитивов русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья явно испытывает влияние со стороны литературного языка, выражающееся прежде всего в том, что наименование новых женских профессий носители говора предпочитают употреблять в мужском роде, в соответствии с тем, как они употребляются в официально-деловом документе и средствах массовой информации. В этой ситуации феминитивность отражается не лексически, а синтаксически, через фразу. Исследование подобных структур также является перспективным направлением дальнейшего исследования диалектных феминитивов.

Библиографический список

1. *Русская грамматика:* в 2-х т. Москва: Наука, 1980; Т. 1.
2. Земская Е.А. *Словообразование как деятельность*. Москва, 1992.
3. Кронгауз М.А. Sexus, или проблема пола в русском языке. *Русистика. Славистика. Индоевропеистика*. Москва, 1996: 510–525.
4. Абреимова Г.Н. *Семантическая структура наменований лиц женского пола в современном русском языке*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Елец, 1998.
5. Гузаерова Р.Р. *Феминитивы в русскоязычном медиапространстве*: *словообразовательный аспект*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Казань, 2021.
6. Лаппо М.А., Малиновская Н.И. Параметризация базы данных узуальных и неузуальных феминитивов. *Вопросы лексикографии*. 2020; № 18: 52–72.
7. Янко-Триницкая Н.А. Наименования лиц женского пола существительными женского и мужского рода. *Развитие словообразования современного русского языка*. Москва: Наука, 1966: 167–210.
8. *Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья*: в 3-х т. Томск: ТГУ, 1991–1993.
9. *Словарь русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья. Дополнения*: в 2-х т. Омск: ОмГУ; ОмГПУ, 2001–2003.
10. *Словарь русского языка*: в 4-х тт. Москва: Издательство «Русский язык», 1981.
11. *Словарь русских народных говоров*. Ленинград: Наука, 1970; Т. 5.
12. Трубачев О.Н. Ремесленная терминология в славянских языках. *Труды по этимологии: Слово. История. Культура*: в 3-х т. 2008; Т. 3: 391–766.

References

1. *Russkaya grammatika:* v 2-h t. Moskva: Nauka, 1980; T. 1.
2. Zemskaya E.A. *Slovoobrazovanie kak deyatel'nost'*. Moskva, 1992.
3. Krongauz M.A. Sexus, ili problema pola v russkom yazyke. *Rusistika. Slavistika. Indoevropeistika*. Moskva, 1996: 510-525.
4. Abreimova G.N. *Semanticheskaya struktura namenovanij lic zhenskogo pola v sovremennom russkom yazyke*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Elec, 1998.
5. Guzaerova R.R. *Feminitivy v russkoyazychnom mediaprostranstve*: *slovoobrazovatel'nyj aspekt*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Kazan', 2021.
6. Lappo M.A., Malinovskaya N.I. Parametrizaciya bazy dannyh uzual'nyh i neuzual'nyh feminitivov. *Voprosy leksikografii*. 2020; № 18: 52-72.

7. Yanko-Trinickaya N.A. Naimenovaniya lic zhenskogo pola suschestvitel'nymi zhenskogo i muzhskogo roda. *Razvitie slovoobrazovaniya sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1966: 167-210.
8. *Slovar' russkih starozhil'cheskih govorov Srednego Priirtysh'ya*: v 3-h t. Tomsk: TGU, 1991-1993.
9. *Slovar' russkih starozhil'cheskih govorov Srednego Priirtysh'ya. Dopolneniya*: v 2-h t. Omsk: OmGU; OmGPU, 2001-2003.
10. *Slovar' russkogo yazyka*: v 4-h tt. Moskva: Izdatel'stvo «Russkij yazyk», 1981.
11. *Slovar' russkih narodnyh govorov*. Leningrad: Nauka, 1970; T. 5.
12. Trubachev O.N. Remeslennaya terminologiya v slavyanskih yazykah. *Trudy po `etimologii: Slovo. Istoriya. Kul'tura*: v 3-h t. 2008; T. 3: 391-766.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-419-422

***Yang Jinghong**, postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: yangj@my.msu.ru*

THE IDEA OF POVERZHENNICHESTVO IN F.M. DOSTOEVSKY'S WORK OF THE 1860S. The present article studies the embodiment of the ideas of poverzhennichestvo in the images of the Russian people in the works of Dostoevsky of the 1860s. The material of the study are the works of the writer "Notes from the Dead House", "Crime and Punishment". "The Idiot". The aim of the study is to interpret Dostoevsky's views on the people and nationality in the ideological and figurative space of these works. The main task is to identify the peculiarities of the embodiment of the idea of poverzhennichestvo and the category of nationality in Dostoevsky's works of the 1860s. The scientific novelty lies in the fact that this complex of ideas is revealed through the figurative system, the connection between the objective content of the work and the synthesis of the author's evaluation, as well as the interaction of Dostoevsky's artistic creation with his published works regarding his views on the people. The article concludes that the important means of expressing the writer's popular worldview are the people's voices and images of the spokesmen of the people's truth. Through them the writer points out the duality of the Russian national character and at the same time conveys a firm belief that the majority of the people retain the spiritual basis of Orthodox culture, which makes it necessary for the Russian people to fulfil the great historical mission of the salvation of mankind. The misguided Russian intelligentsia can find salvation and self-purification only through integration with the people on the basis of Orthodoxy.

Key words: **Ф.М. Dostoevsky, Russian people, Orthodoxy, Russian idea, poverzhennichestvo, intellectuals, system of images**

***Ян Цзинхун**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: yangj@my.msu.ru*

ИДЕЯ ПОЧВЕННИЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО 1860-Х ГОДОВ

В настоящей статье исследуется воплощение идей почвенничества в образах русского народа в творчестве Ф.М. Достоевского 1860-х годов. Материалом исследования стали произведения писателя «Записки из Мертвого дома», «Преступление и наказание». «Идиот». Цель исследования – интерпретировать взгляды писателя на народ и народность в идейно-образном пространстве указанных произведений. Основная задача – выявить особенности воплощения идеи почвенничества и категории народности в творчестве Достоевского 1860-х годов. Научная новизна заключается в том, что данный комплекс идей раскрывается через образную систему, связь между объективным содержанием произведения и синтезом авторской оценки, а также взаимодействие художественного творчества писателя с опубликованными им произведениями относительно его взглядов на народ. В статье делается вывод о том, что важными средствами выражения народного миросозерцания автора служат народные голоса и образы выразителей народной правды. Через них писатель указывает на двойственность русского национального характера и вместе с тем передает твердую веру в то, что большая часть народа сохраняет духовную основу православной культуры, которая обусловливает необходимость исполнять русскому народу великую историческую миссию спасения человечества. Заблудшая русская интеллигенция может обрести спасение и самоочищение только путем интеграции с народом на основе православия.

Ключевые слова: **Ф.М. Достоевский, русский народ, православие, русская идея, почвенничество, интеллигенция, система образов**

1860–1870-е годы были переломным периодом коренных преобразований в России, «поворотным пунктом» русской истории, затронувшим почти все важнейшие стороны общественной и национальной жизни. В данный момент, когда принимается некий судьбоносный выбор пути развития страны, статус и роль русского народа в процессе всемирной истории выступает особой темой, определяющей направление философских изысканий и дискуссий. Будучи ярким представителем русского почвенничества, Ф. Достоевский призывал русскую интеллигенцию вернуться к «почве» народа, добиться примирения с ним перед лицом народной правды, искать третий путь за пределами западничества и славянофильства, осуществить возрождение национальной культуры. Идея почвенничества и категория народности как ее основа обнаруживаются на всех уровнях литературного творчества Ф.М. Достоевского.

Творчество Достоевского нередко рассматривается исследователями как проявление христианского духа и народной религиозной культуры. К теме народности и почвенничества обращались многие известные учёные – В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, В.Д. Попов, А.П. Власкин, Г.М. Фридлендер, В.П. Владимирцев, В.В. Борисова и др. Несмотря на значительное количество исследований, тема почвенничества в контексте произведений Достоевского требует дальнейшего изучения. Особенно актуален анализ влияния этой идеи на формирование тематики, конфликтов и образной системы в произведениях Достоевского 1860-х годов.

Актуальность данной работы заключается в необходимости глубокого анализа влияния идеи почвенничества на литературное творчество Достоевского, что позволит не только лучше понять его художественные и философские взгляды, но и оценить значение этих идей в контексте историко-культурных процессов России XIX века и их продолжение в современном культурном контексте.

Объектом данной статьи являются народная сцена и система образов в творчестве Достоевского 1860-х годов и взгляды писателя на народ в публицистике.

Цель данной статьи заключается в анализе различных аспектов почвенничества в произведениях Достоевского 1860-х годов с акцентом на его понимание роли православия и взаимоотношений народа и интеллигенции.

В соответствии с намеченной целью поставлены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность основополагающей идеи почвенничества Достоевского.

2. Рассмотреть его взгляды на проблему взаимоотношений народа и интеллигенции.

3. Проанализировать, как эти идеи нашли отражение в «Записках из Мертвого дома», «Преступлении и наказании» и «Идиоте».

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе идеи почвенничества как системообразующего принципа поэтики Достоевского, что позволяет глубже понять её влияние на тематику и композицию его произведений.

Теоретическая значимость исследования заключается в возможности более глубокого понимания смыслов произведений писателя через призму идей почвенничества, что способствует развитию отечественной литературоведческой и культурологической мысли. Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы при изучении категории народности в творчестве Достоевского, а также в образовательной и культурно-просветительской деятельности.

В основе методологии исследования лежат общенаучные методы, а также системно-структурный, герменевтический и семиотический подходы, направленные на комплексное изучение идеи почвенничества в творчестве Достоевского. Они позволяют выявить почвенничество как системообразующий принцип, интерпретировать тексты через призму православной духовности и исследовать символику народности и взаимоотношений между народом и интеллигенцией в его произведениях.

Православие как духовный стержень русского народа

В отличие от западной религиозной жизни, в которой доминирует человекобог, русское православие, по мнению писателя, характеризуется Церковью и Богочеловеком (Иисусом). Идея почвенничества Достоевского по своей сути церковна и православна: «Русский народ весь в Православии и в идее его. Более в нём и у него ничего нет — да и не надо, потому что Православие всё. Православие есть Церковь, а Церковь — увенчание здания и уже навеки...» [1, т. 27, с. 64]. В письме А.Н. Майкову писатель ясно выражает свое отношение к православной силе, сохранившейся в почве народа: «И заметьте себе, дорогой друг: кто теряет свой народ и народность, тот теряет и веру отеческую и Бога. Ну, если хотите знать, – вот эта-то и есть тема моего романа» [1, т. 29, кн. 1. с. 145]. Истинная народность в понимании Достоевского обобщает многосоставное явление русской духовности. В отличие от славянофильского благоустройства и поклонения рус-

скому народу, изображение народа у Достоевского более объективно и объемно. Как показывает Ван Хайсон, «Достоевский отстаивал различие между вечной красотой и случайным уродством в народе и призывал всегда иметь симпатию и уважение к народу» [2, с. 139]. Несмотря на двойственность национального самосознания, писатель видел в православии и в русском народе движущую социальную силу российского общества. Как богоизбранный, русский народ берет на себя миссию спасения мира от зла и несправедливости.

Тесное общение с народом и духовный опыт возрождения веры острожных лет стали идейной основой «Записок из Мертвого дома» Достоевского. Различные каторжники из народа служили постоянным источником вдохновения для последующих творений Достоевского: «Сколько я вынес из каторги народных типов и характеров. Сколько историй бродяг и разбойников и вообще всего черного, горемычного быта! На целые томы достанет» [1, т. 4, с. 275]. В русском характере для Достоевского есть как демоническая натура и свойства палача в зародыше, так и христианские добродетели, такие как доброта и благожелательность. С одной стороны, «это народ грубый, раздраженный и озлобленный» [1, т. 28, с. 169], а с другой – у них «есть характеры глубокие, сильные, прекрасные» [1, т. 28, с. 172]. Даже в самых жестоких узниках писатель видел проблески человечности и православной духовности.

Достоевский заметил, что «арестанты молились очень усердно, и каждый из них каждый раз приносил в церковь свою нищенскую копейку на свечку или клал на церковный сбор» [1, т. 4, с. 177]. Любой заключенный обретает чувство идентичности и духовной наполненности благодаря своим пожертвованиям и словам священника «...но яко разбойника мя прийми». Русский народ всегда с большим сочувствием и состраданием относится к преступникам, называя их несчастными. Это связано с христианской теорией первородного греха и совпадает с православным учением о том, что «перед богом-то все равны»: «Вы согрешили и страдаете, но и мы ведь грешны. Будь мы на вашем месте – может, и хуже бы сделали. Будь мы получше сами, может, и вы не сидели бы по острогам. С возмездием за преступления ваши вы приняли тяготу и за всеобщее беззаконие. Помолитесь об нас, и мы об вас молимся» [1, т. 21, с. 17]. В представлении русского народа человек рождается грешным, и только Бог безгрешен, но человек может искупить свои грехи и спастись через покаяние. Народ не отрицает вину преступников, но считает себя в равной степени ответственными за их вину: «…сам он виновен вместе с каждым преступником» [1, т. 21, с. 18].

В отличие от автобиографичности и документальности «Записок из мертвого дома», в двух последних романах Достоевского 1860-х годов больше внимания уделялось художественной выразительности. Писатель продолжает акцентировать внимание на дуализме национального духа и его православных корнях, которые выражены на символическом уровне. По наблюдению Джозефа Франка, позитивные убеждения Достоевского выступают в основном как фон для пагубных доктрин, которые он хочет подорвать и разрушить – или изобразить как обреченные на самоуничтожение [3, с. 316].

В «Преступлении и наказании» писатель раскрывает истинную глубину и таинственность души русского народа и многообразие народной духовной жизни, используя двух Миколок как полярные выражения национального характера. Как показывает Б.0Н. Тихомиров, «два Миколки в романе как бы воплощают два “лика” русского народа, народной души» [4, с. 111]. Они противоположны друг другу и демонстрируют дихотомию национального самосознания: с одной стороны, благочестие, стремление к жертвенности и искание Бога, с другой – насилие, жестокость и забвение Бога. Имена двух Миколок в романе могут вызвать определенные ассоциации со святителем Николаем, о котором Достоевский упоминает в письме А.Н. Майкову: «Пишете Вы мне много про Николая-Чудотворца. Он нас не оставит, потому что Николай-Чудотворец есть русский дух и русское единство» [1, т. 29, кн. 1. с. 144–145]. В народном русском христианстве Николай Чудотворец как дохристианский мифологический персонаж не только является защитником, покровителем и помощником крестьян, но и сохраняет некоторые отрицательные характеристики языческого Бога Велеса.

Не подлежит сомнению, что амбивалентность фигуры Николая Чудотворца тесно связана с замыслом писателя о двух Миколках как народных двойниках главного героя. Маляр Миколка, желающий брать на себя чужие грехи, представляет светлую сторону русской народности. Подобно Лизавете, Софье и Настасье, он является носителем народной правды и фундаментом русской «почвы». А Миколка-изверг – темная сторона русской народности, это психологическая проекция Раскольникова, которым управляет теория сверхчеловека. Финал романа, где Раскольников наконец вступает на путь маляра Миколки, показывает уверенность автора в том, что глубоко укоренившиеся религиозные убеждения и нравственное сознание русского человека смогут противостоять яду утилитаризма.

В «Идиоте» писатель через четыре притчи князя Мышкина раскрывает необходимость и ценность для человека нравственного сознания, основанного на убеждениях, которые выходят за рамки рационального мышления и эмпирических данных. Первая рассказывает о встрече князя с учёным, который пытается выразить свои атеистические утверждения, но часто кажется, что «он вовсе как будто не про то». Вторая – о крестьянине, из-за понравившихся часов заре завшем, помолившись, своего спящего товарища. По мнению А.Б. Криницына, писатель иллюстрирует противопоставленность первых двух притч репликой Рогожина: «Один совсем в Бога не верует, а другой уж до того верует, что даже режет по молитве... Нет, этого, брат князь, не выдумаешь! Нет, это лучше всего!» [1, т. 8, с. 183]. По его наблюдению, «в душе народа может скрываться такая тьма, что вера извращается до противоположности и становится хуже любого атеизма» [5]. В третьей притче рассказывается о пьяном крестьянском солдате, который продает свой крест, а в четвертой – о молодой бабе, возможно, жене солдата, которая сравнивает материнскую радость от своего дитя с радостью Бога при виде молящегося от чистого сердца грешника. Две последние притчи иллюстрируют светлую сторону русской народности: пьяный солдат напоминает старообрядца Миколку из «Преступления и наказания», а принятие Мышкиным креста от него и обмен с Рогожиным символизируют единение их с простым народом. А в словах верующей бабы заключается сущность христианства и главнейшая мысль Христова: Бог радуется покаянию грешника.

Очевидно, что в русском сердце парадоксально сосуществуют наклонность к злу и подлинное религиозное чувство. Как справедливо замечает Н.А. Бердяев, в двойственности русского характера «даны и великие русские возможности, и великие русские опасности» [6, с. 510]. В простом русском народе могли развиться как положительные, так и отрицательные потенции, которые, по словам Г.М. Фридлендера, заключаются в «способности дойти до конца и в своем нравственном безобразии, и в искании идеала» [7, с. 404]. Однако Достоевский твердо верит, что русский народ, как самые прочные корни русской «почвы», имеет врожденный отпечаток православной духовности. И в этом кроется надежда на национальное возрождение и открытие для России особого пути спасения человечества. Как заключает Мышкин, «сущность религиозного чувства ни под какие рассуждения, ни под какие проступки и преступления и ни под какие атеизмы не подходит <...> Но главное то, что всего яснее и скорее на русском сердце это заметишь» [1, т. 8, с. 184]. В своей статье «О любви к народу. Необходимый контракт с народом» писатель также указывает на заложенную в русском народе нравственную силу: «судите русский народ не по тем мерзостям, которые он так часто делает, а по тем великим и святым вещам, по которым он и в самой мерзости своей постоянно воздыхает» [1, т. 22, с. 43]. В христианском духе русского народа Достоевский находит «синтез и завершение всех добрых свойств» [8, с. 372]. Врожденные человечность и отзывчивость русского народа составляют сущность национального характера, а присущий ему христианский дух братства обладает необыкновенным нравственным восстанавливающим действием.

Проблема взаимоотношений народа и интеллигенции

Тема интеллигенции и народа является одной из центральных в почвенничестве писателя, фундаментальный призыв которого обращен к русской интеллигенции – выйти из идеологического тумана Запада и вернуться к народной правде (почве). За время пребывания на каторге Федор Михайлович на собственном опыте ощутил огромную пропасть между народом и аристократической интеллигенцией: «Ненависть к дворянам превосходит у них все пределы, и потому нас, дворян, встретили они враждебно и с злобною радостию о нашем горе. Они бы нас съели, если б им дали» [1, т. 28, с. 169].

В «Записках из Мертвого дома» Ф.М. Достоевский отмечает, что «всякий из новоприбывающих в остроге через два часа по прибытии становится таким же, как и все другие, становится у себя дома, таким же равноправным хозяином в острожной артели, как и всякий другой» [1, т. 4, с. 198]. Но для аристократов это совсем другое дело: «как ни будь он справедлив, добр, умен, его целые годы будут ненавидеть и презирать все, целой массой; его не поймут, а главное – не поверят ему» [1, т. 4, с. 198]. Каторжники обращались к дворянам, употребляя прозвища «железные носы» и «муходавы», а подобных себе, из народа, называли «товарищами» по общей судьбе. Сцена претензии арестантов является весьма характерной иллюстрацией глубокого разрыва между простым народом и интеллигенцией и причин, по которым народ не доверяет интеллигенции и оторвался от нее. Иногда отчуждение народа от дворян происходит не по злому умыслу, а бессознательно. Это вытекает из глубоко укоренившегося в народном сердце представления о том, что дворяне есть дворяне, а народ есть народ: «просто не товарищ, да и только. Ты иди своей дорогой, а мы своей; у тебя свои дела, а у нас свои» [1, т. 4, с. 207]. Кроме того, в обществе бытует совершенно полярное отношение к дворянам и простолюдинам. Каторжному начальству всегда приходится относиться к аристократам умеренно, в то время как в обращении с простыми арестантами оно боится быть недостаточно суровым.

В таких народных представителях, как Петров, Достоевский видел твердую решимость и храбрый дух. Однако они могут служить лишь главными исполнителями и первопроходцами дела, но не способны играть ведущую роль, так как не имеют четких целей, планов и стратегии для выполнения общего дела. Из сцены выполнения казенных работ по ломке старых казенных барок видно, что, пока народ хорошо организован и сплочен, его потенциал можно раскрыть в максимальной степени. Однако быть лидером – миссия интеллигенции.

Глубочайшая пропасть между интеллигенцией и народом отражается также в оторванности Раскольникова от народной почвы. Для писателя символ «земли» и «почвы» есть самовыражение духа русского народа, который в религиозном плане тесно связан с подлинным смыслом православия и православной святости. Имя Родион Романович Раскольников, по мнению АА. Васильева, «неслучайно и объединяет в себе родину и раскол, разъединенность – разрыв со своей родной почвой» [9, с. 118]. Того же мнения придерживается и С.В. Белов. Он связывает имя центрального героя с идеей родины и матери-земли и указывает на возможность прямой интерпретации полного имени героя: «раскол родины Романовых (отчество: Романович)» [10, с. 192]. С ними невозможно не согласиться,

и голоса народа в романе также неоднократно подтверждают это. Неслучайно пьяный мужик крикнул Раскольникову: «Эй ты, немецкий шляпник» [1, т. 6, с. 7]. Этой фразой писатель намекает на разрыв героя с народной православной почвой. Раскольников выбрасывает в реку монетку, поданную ему маленькой девочкой во имя Христа, – это значит, что он отверг христианские законы и ему ещё многое предстоит вынести, чтобы найти путь к народной правде. Вот почему Соня, как носительница народной правды, советует Раскольникову поцеловать землю и исповедоваться в своих грехах перед землей и народом, чтобы получить самоспасение и возрождение.

Как отмечает Р.Г. Назиров, «роком личной драмы героя становятся муки совести, бунтующей против разума. Моральный суд народа незримо проникает в душу героя» [11, с. 103]. Конфликт между традиционным моральным сознанием и новыми моральными нормами, основанными на утилитарной рациональности, приводит героев произведений Достоевского к страданиям. Раскольников представляет русских интеллектуалов, находящихся под влиянием Запада и основывающих моральные нормы на утилитарно-рациональных ценностях исходя из собственного эгоизма. Он совершает жестокие убийства не только из-за человеческих страданий и социальной несправедливости, но в большей степени из-за пагубного влияния утилитарной этики, которая, по мнению Ф.М. Достоевского, является источником идеологической неразберихи и социальных волнений, вводя в заблуждение полного идеалов и сострадания молодого человека. А возвращение к православию и правде народной – единственный путь достижения духовного возрождения для заблудившейся русской интеллигенции, символизируемой Раскольниковым.

В «Идиоте», важнейшем романе, традиционно относящемся к великому «Пятикнижию» Достоевского, выразителем почвеннической идеи писатель сделал своего главного героя, князя Мышкина, а представителем интеллигенции, контролируемым западными идеями, вывел Ипполита. Подобный Раскольникову своим неверием и нигилизмом, Ипполит, по мнению Л. Мюллера, «представляет радикальное просветительство, господствовавшее в духовной жизни России 60-х годов прошлого столетия» [12, с. 378]. «Смирение» князя Мышкина как носителя народной правды выступает противоположностью «бунта» Ипполита. Конфликт между их идеями наиболее ярко выражен в разной реакции героев на картину Гольбейна-младшего «Мертвый Христос» – ключевой религиозный символ романа.

Князь Мышкин считал, что картина приведет к утрате веры, поскольку разлагающееся тело Христа изолировало бы его человеческую природу от божественности. По мнению А.А. Юдахина, «картина, выступающая в романе в качестве метафизической провокации, концептуально смыкается с антикатолическим нарративом князя Мышкина» [13, с. 108]. Князь считал, что светский католицизм – это политическая идеология, маскирующаяся под христианство, и что он породил атеизм и социализм. Картина носит антихристианский характер, образ Христа опорочен, хулится и искажается.

По мнению Ипполита, если бы первые ученики Христа были свидетелями сцены, изображенной на картине, наяву, они не смогли бы продолжать верить в воскресение Христа. А если есть смерть, естественный закон, который даже Иисус не может нарушить, тогда «все позволено», и нравственность перестает существовать. Вот почему Ипполит отказывается принять веру, а отсутствие веры и чрезмерная гордость не позволили ему принять сочувствие и любовь, которых он отчаянно жаждал. Он не смог сделать то, что сказал князь: «Пройдите мимо нас и простите нам наше счастье» [1, т. 8, с. 433]. Под влиянием утилитаризма Ипполит не может избавиться от зависти и обиды на беззаботную жизнь других, его неспособность найти смысл и искупление в жизни приводит к тому, что он мучает живых своей приближающейся смертью. Он не может покаяться перед Богом и принять Его волю с безусловной любовью, а значит, не может получить опыт очищения души на пути к смерти.

Раскольников и Ипполит представляют собой два финала русской интеллигенции: принятие веры – спасение, отказ от веры – муки обиды и отчаяния. Достоевский надеялся, что с помощью православия удастся преодолеть разрыв между интеллигенцией и народом. По мнению писателя, бедность, невежество, грубость и варварство нельзя приписывать самому народу, а следует приписывать отсутствию хорошего образования. Образованные классы в России не могут презирать народ, а тем более винить его. Они должны отказаться от своих предрассудков, изменить свое враждебное отношение к народу и искренне общаться с ним. Ведь народ издревле хранит свою простую нравственность и благочестивые убеждения, в глубине души защищая «духовные корни» всех россиян. Интеллигенция должна смиренно учиться у народа неукротимому духу, идущему от русской земли, искренней вере в Бога, его необычайной приспособляемости и самопожертвованию.

Идея почвенничества, как внутренняя идея творчества Ф.М. Достоевского, в большей степени определяет тему, проблему, конфликт и композицию сочинений писателя 1860-х годов. Выступая как конструктивный принцип поэтики, она реализуется через систему образов и авторскую позицию как в художественных, так и в публицистических произведениях писателя. Достоевский видел в русском народе православную культурную и духовную основу и движущую силу дальнейшего развития общества. Поэтому голос народа, олицетворяющий истину православия, выступает в его романах определяющим фактором развития сюжетных линий и выбора судьбы главного героя. По мнению Достоевского, православная вера является краеугольным камнем религиозно-нравственных национальных начал, придавая русскому народу особую историческую миссию. Несмотря на дуализм национального характера, русскому народу суждено с глубоким смирением и кротостью раскрыть перед всем миром объятия божественной любви и принять на себя миссию спасения человечества. Духовная сила православной церкви может постепенно преодолеть духовный разрыв между народом и интеллигенцией. Для Достоевского спасение интеллигенции, отъединенной от «народной почвы», возможно только через приобщение к народным истокам, осознание православной веры и покаяние. Достоевский призывает народ и интеллигенцию объединиться, работать вместе и использовать свои силы для служения общему делу. Перспективы дальнейших исследований включают углубленное изучение влияния почвенничества на другие произведения Ф.М. Достоевского, сравнительный анализ с литературными течениями, исследование его влияния на современную литературу и философию с применением интердисциплинарных подходов.

Библиографический список

1. Достоевский Ф.М. *Полное собрание сочинений:* в 30 т. Ленинград: Наука, 1972–1990; Т. 4, 6, 8, 21, 22, 27, 28, 29.
2. 万海松. *寓于根基主义思想中的“人民性”问题—论陀思妥耶夫斯基的“人民性”概念的本质*. 学习与探索, 2016 (9): 137–141. (Ван Х. Проблема «народности» в идеях почвенничества – о сущности представления Достоевского о «народности». *Обучение и исследование*. 2016; № 9: 137–141).
3. Frank J. *Dostoevsky: The Miraculous Years, 1865–1871*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
4. Тихомиров Б.Н. *«Лазарь! гряди вон». Роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» в современном прочтении:* книга-комментарий. Санкт-Петербург: Серебряный век, 2005.
5. Криницын А.Б. Притча о народной вере и мотив крестового братания в романе Ф.М. Достоевского «Идиот». *Litera*. 2023; № 10: 148–159. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39061
6. Бердяев Н.А. *Русская идея. Миросозерцание Достоевского.* Москва: Издательство «Э», 2016.
7. Фридлендер Г.М. Проблемы народа и народности в творчестве Достоевского (Из неопубликованной статьи). *Достоевский:* материалы и исследования. Юбилейный сборник. Санкт-Петербург: Наука, 2001; Т. 16: 405–408.
8. Лосский Н.О. *Достоевский и его христианское миропонимание.* Нью-Йорк: Издательство им. Чехова, 1953.
9. Васильев А.А. *Русский национальный характер в творчестве Ф.М. Достоевского: мировоззренческие, социально-политические и правовые аспекты.* Барнаул: Издательство Алтайского государственного университета, 2013.
10. Белов С.В. *Вокруг Достоевского. Статьи, находки и встречи за тридцать пять лет.* Санкт-Петербург: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2001.
11. Назиров Р.Г. *Творческие принципы Ф.М. Достоевского.* Саратов: Издательство Саратовского университета, 1982.
12. Мюллер Л. Образ Христа в романе Достоевского «Идиот». *Проблемы исторической поэтики*. 1998; № 5: 374–384.
13. Юдахин А.А. «Мертвый Христос» Гольбейна в романе Ф.М. Достоевского «Идиот»: христологический и антикатолический дискурсы. *Вестник Московского университета.* Серия 9: Филология. 2023; № 6: 102–111.

References

1. Dostoevskij F.M. *Polnoe sobranie sochinenij:* v 30 t. Leningrad: Nauka, 1972-1990; T. 4, 6, 8, 21, 22, 27, 28, 29.
2. 万海松. *寓于根基主义思想中的“人民性”问题—论陀思妥耶夫斯基的“人民性”概念的本质*. 学习与探索, 2016 (9): 137–141. (Van H. Problema «narodnosti» v ideyah pochvennichestva – o suschnosti predstavleniya Dostoevskogo o «narodnosti». *Obuchenie i issledovanie*. 2016; № 9: 137-141).
3. Frank J. *Dostoevsky: The Miraculous Years, 1865-1871*. Princeton: Princeton University Press, 1995.
4. Tihomirov B.N. *«Lazar'! gryadi von». Roman F.M. Dostoevskogo «Prestuplenie i nakazanie» v sovremennom prochtenii:* kniga-kommentarij. Sankt-Peterburg: Serebryanyj vek, 2005.
5. Krinicyn A.B. Pritcha o narodnoj vere i motiv krestovogo brataniya v romane F.M. Dostoevskogo «Idiot». *Litera*. 2023; № 10: 148-159. Available at: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=39061
6. Berdyaev N.A. *Russkaya ideya. Mirosozercanie Dostoevskogo.* Moskva: Izdatel'stvo «`E», 2016.
7. Fridlender G.M. Problemy naroda i narodnosti v tvorchestve Dostoevskogo (Iz neopublikovannoj stat'i). *Dostoevskij:* materialy i issledovaniya. Yubilejnyj sbornik. Sankt-Peterburg: Nauka, 2001; T. 16: 405-408.

8. Losskij N.O. *Dostoevskij i ego hristianskoe miroponimanie.* N'yu-Jork: Izdatel'stvo im. Chehova, 1953.
9. Vasil'ev A.A. *Russkij nacional'nyj harakter v tvorchestve F.M. Dostoevskogo: mirovozzrencheskie, social'no-politicheskie i pravovye aspekty.* Barnaul: Izdatel'stvo Altajskogo gosudarstvennogo universiteta, 2013.
10. Belov S.V. *Vokrug Dostoevskogo. Stat'i, nahodki i vstrechi za tridcat' pyat' let.* Sankt-Peterburg: Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo universiteta, 2001.
11. Nazirov R.G. *Tvorcheskie principy F.M. Dostoevskogo*. Saratov: Izdatel'stvo Saratovskogo universiteta, 1982.
12. Myuller L. Obraz Hrista v romane Dostoevskogo «Idiot». *Problemy istoricheskoj po`etiki*. 1998; № 5: 374-384.
13. Yudahin A.A. «Mertvyĭ Hristos» Gol'beĭna v romane F.M. Dostoevskogo «Idiot»: hristologicheskiĭ i antikatolicheskiĭ diskursy. *Vestnik Moskovskogo universiteta.* Seriya 9: Filologiya. 2023; № 6: 102-111.

Статья поступила в редакцию 16.07.24

УДК 82'31 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-422-425

***Yan Kun**, postgraduate, Beijing Foreign Studies University (Beijing, China), E-mail: yankun1207@gmail.com*

THE THEME OF ESCAPE AND SELF-DISCOVERY IN R. SENCHIN'S "RUSSIAN WINTER". The article examines the theme of escape and its significant role in Roman Senchin's work *Russian Winter*. In this context, escape is portrayed not only as a physical withdrawal from external circumstances but also as a profound internal process of reevaluation and self-discovery. Through his characters, Senchin demonstrates how the desire to escape from reality becomes a means of seeking identity and inner peace. Special attention is given to the interplay between escape and the sense of belonging, which emerge as central elements in the lives of the characters. The work delves into the internal conflicts of the protagonists, their attempts to overcome existential crises, and their search for meaning in life. Senchin skillfully depicts the internal struggles and dilemmas faced by the characters, giving the novel a deep philosophical and psychological resonance. *Russian Winter* serves as an example of how literature can reflect complex questions of identity and the search for life's direction in the context of a changing social and cultural reality.

Key words: **theme of escape, Roman Senchin, "Russian Winter," autobiographical, midlife crisis**

***Янь Кунь,** аспирант, Пекинский университет иностранных языков, г. Пекин, E-mail: yankun1207@gmail.com*

ТЕМА БЕГСТВА И САМОПОЗНАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Р. СЕНЧИНА «РУССКАЯ ЗИМА»

В статье рассматривается тема бегства и ее важная роль в произведении Романа Сенчина «Русская зима». Бегство в этом контексте выступает не только как физический уход от внешних обстоятельств, но и как глубокий внутренний процесс переосмысления и самопознания. Сенчин через образы своих героев показывает, как стремление уйти от реальности становится средством поиска идентичности и внутреннего покоя. Особое внимание уделяется взаимосвязи между бегством и ощущением принадлежности, которые оказываются центральными в жизни персонажей. В произведении анализируются внутренние конфликты героев, их попытки преодолеть экзистенциальные кризисы и найти смысл жизни. Сенчин мастерски изображает внутреннюю борьбу и дилеммы, с которыми сталкиваются персонажи, что придаёт роману глубокое философское и психологическое звучание. «Русская зима» служит примером того, как литература может отражать сложные вопросы идентичности и поиска жизненного пути в условиях изменяющейся социальной и культурной реальности.

Ключевые слова: **тема бегства, Роман Сенчин, «Русская зима», автобиографичность, кризис среднего возраста**

Актуальность исследования мотива бегства и самопознания в современной литературе определяется нарастающей потребностью общества в переосмыслении своего внутреннего «Я» в условиях стремительных глобальных изменений и усиливающегося внешнего давления. Мотив бегства, будучи центральной темой в литературе, служит способом выражения внутреннего конфликта и стремления к обретению гармонии. В данной работе цель исследования заключается в глубоком анализе мотива бегства в произведении Романа Сенчина «Русская зима» с целью выявления его значения для понимания внутренней борьбы персонажей, их стремления к свободе и самопознанию. Для достижения поставленной цели сформулированы следующие задачи: текстуальный анализ произведения, выявление факторов, побуждающих героев к бегству, и оценка связи между мотивом бегства и ощущением принадлежности. Научная новизна работы заключается в комплексном подходе к изучению мотива бегства, что позволяет раскрыть психологическую и экзистенциальную проблематику, свойственную современному обществу. Теоретическая значимость исследования заключается в расширении представлений о роли мотива бегства в литературе, а практическая значимость состоит в возможности применения полученных результатов в дальнейшем анализе современных литературных произведений.

Исследователями и критиками неоднократно отмечалось мастерство Романа Сенчина в точной передаче мыслей и чувств «простых людей». Уникальный авторский стиль произведений Сенчина характеризуется известной степенью бессюжетности, с лихвой компенсируемой достоверностью в отображении реальной человеческой жизни, а также пронизывающей весь текст исповедальностью и депрессивной тональностью. Книга «Русская зима» знаменует значительные изменения в творчестве автора. Открывающая сборник повесть «У моря» сохраняет элементы прежней, характерной для всего творчества Сенчина неприкаянности героев и поиска ими выхода из внутреннего кризиса, а также попытки героев сбежать от самих себя. Однако повесть, давшая название сборнику, являет собой радикальную коррекцию писательской оптики. Представляется, что подобные изменения делают прозу Сенчина более оптимистичной и захватывающей.

Обе представленные в книге повести – «У моря» и «Русская зима» – обладают явным автобиографическим элементом. Герои Сенчина – это люди, глубоко погруженные в рефлексию и самоанализ, независимо от их гендерной принадлежности. Центральной темой произведений является поиск покоя, счастья и внутренней гармонии в условиях внутреннего дисбаланса, вызванного мучительным бытом и глубокими душевными сомнениями и терзаниями героев.

Бегство издавна является одной из ключевых тем в мировой литературе. Так, уже в античной трагедии Софокла «Царь Эдип» акцентируется внимание на бессилии человека перед судьбой; Эдип стремится избежать предначертанной ему участи «убить отца и жениться на матери», но оказывается пленником своей судьбы. В Ветхом Завете Библии также описаны истории бегства: в книге Бытия Ноев ковчег спасает множество живых существ от Божьего наказания, а в книге Исход Моисей ведет израильтян из Египта в обетованную землю.

В американской литературе XIX века тема бегства представлена в таких классических произведениях, как «Приключения Гекльберри Финна» Марка Твена и «Хижина дяди Тома» Гарриет Бичер-Стоу, где герои стремятся к свободе. В XX веке Джером Д. Сэлинджер в романе «Над пропастью во ржи» описывает бегство Холдена, символизирующее борьбу среднего класса с угнетающей атмосферой капиталистического общества. Канадская писательница Элис Манро в сборнике рассказов «Бегство» исследует, как женщины избегают гендерного угнетения, конфликтов социальных ролей и холодных отношений с матерями.

С ускорением глобализации и реконструкцией дискурса власти тема бегства приобретает новые формы, пополняясь мотивами от патриархального угнетения и поиска новых путей самоидентификации личности. Современные писатели не только описывают экзистенциальные кризисы, которые переживает современный человек, но и подвергают глубокому художественному осмыслению проблему различных способов и смыслов бегства, к которому человека приводит желание найти собственное место в стремительно меняющемся мире.

Повесть «У моря» невелика по объему и сосредотачивается на теме бегства. Главный герой, московский сценарист Олег Сергеев, 47 лет, приезжает в южный прибрежный городок вне туристического сезона, стремясь обрести умиротворение. Он надеется «обновиться, очиститься, обнулиться», сбросить накопившийся груз, замедлить ритм жизни и остановить изводящий его внутренний монолог. По сути, Олег бежит от самого себя, от семьи и профессиональных обязанностей в поисках душевного покоя.

Однако, прибыв в маленький городок, герой поначалу не может найти свое место; для местных жителей он остается отстраненным чужаком. «Его здесь не то чтобы уважают, но любят и жалеют. Он безобидный, чудаковатый, одинокий» [1, с. 108]. Имя – это символ личности, и прямое обращение по имени означает признание и принятие. Однако никто не зовет героя по имени, и рассказчик также называет его только по фамилии – «Сергеев». Подобный повествовательный ход рассказчика подчеркивает отчужденность героя и отсутствие близких связей. Когда его все-таки называют «Олег», герой испытывает теплые чувства: «От «Олег» потеплело. Давно его не называли по имени...» [1, с. 127]. Сам себя же герой называет «бобылем околоморским» – то есть приморским бродягой, тем самым подчеркивая мучащее его чувство одиночества и потерянности.

Ноябрьский дачный поселок Буревестник-2, в котором останавливается герой, оказывается пустынным и унылым, что способствует рефлексии и внутреннему самопознанию. Жизнь здесь кардинально отличается от столичной, предоставляя герою много времени и пространства для глубоких размышлений.

Однако Сергеев сталкивается с трудностями в понимании и взаимодействии с местным сообществом. Наблюдая за окружающими его людьми и природными пейзажами, он одновременно исследует собственный духовный мир. Таким образом, крымская зимовка становится для него не периодом желаемого затишья, а точкой серьезного жизненного поворота.

В своей новой жизни на берегу моря Сергеев предается глубокой саморефлексии и переживает множество внутренних изменений. Герой вспоминает свои 47 лет жизни, две неудачные женитьбы, психологические и эмоциональные травмы, полученные в армии, неудачи и компромиссы в сценарной карьере, борьбу и попытку баланса между искусством и реальностью, а также хаос и разочарование в период исторических и социальных трансформаций.

С психологической точки зрения мотивы побега Сергеева проистекают из внутренней неуверенности и неудовлетворенности жизнью. В Москве он не ощущал привязанности и не мог найти свое место в социуме. В условиях такой безысходности он решается на резкую смену окружения в попытке найти новое место для своего существования. Он пытается сбежать от подавляющей личность реальности городской жизни и ограничений, диктуемых семейной жизнью. Многочисленные размышления и внутренние монологи Сергеева в тексте романа раскрывают его глубокие психологические потребности, до сей поры неудовлетворенные. Он чувствует себя одиноким и растерянным в городе, не может полностью удовлетворить потребности собственного «Я» и отыскать руководящий смысл в жизни, способный удовлетворить его духовные потребности. Поэтому он решает сбежать, чтобы найти внутренний покой и отыскать новое направление жизни в иной обстановке: «И вот он у моря один. Сбежал от ставшей чужой семьи, от Москвы, от наползающей на Москву, как всегда, непонятной, без неба, зимы с многодневными дождями, мокрыми снегопадами и горьким реагентом... От всего сбежал» [1, с. 34].

Психологические трудности Сергеева отражают общие проблемы современного человека, связанные со стрессом и глубоким внутренним одиночеством. Согласно теории психоанализа Фрейда, человеческие действия часто мотивируются подсознательными желаниями. Бегство Сергеева фактически является проявлением его подсознательной жажды свободы и самореализации. Он надеется, что изменение окружающей среды поможет ему избежать внутренней тревоги и разрешить конфликты, тем самым заново обретя собственное «Я».

Карл Густав Юнг также ввел понятие «кризис среднего возраста», утверждая, что каждый человек в возрасте 30–40 лет сталкивается с жизненным перекрестком: либо он успешно преодолевает кризис, достигая самопонимания, либо остается в ловушке, будучи не в состоянии разрешить свои внутренние противоречия. В литературных произведениях кризис среднего возраста часто изображается как глубокий внутренний конфликт и растерянность в вопросах самоидентификации. Например, главный герой произведения Джеймса Джойса «Мертвые» переживает подобные эмоциональные потрясения, ощущая неудовлетворенность прошлыми достижениями и неопределенность перед будущим [2]. Концепция кризиса среднего возраста в середине XX века получила дальнейшее развитие в культурном и демографическом контексте, отражая стремление современного общества к экономическому прогрессу и материальному процветанию [3]. Кроме того, новелла Мартина Вальзера «Бегущая лошадь» исследует данный психологический феномен, описывая поиски смысла жизни и иллюзию побега от реальности мужчиной среднего возраста [4].

В современной русской литературе эта тема также получила широкое распространение. Например, Имихелова указывает, что персонажи современной русской литературы часто переживают кризис самоидентификации, отражающий более широкую социальную и культурную нестабильность [5]. Эти литературные произведения, изображая внутреннюю борьбу персонажей при столкновении с кризисом идентичности, выявляют тенденции деперсонализации в обществе.

Путешествие Сергеева оказывается не простой сменой окружающей обстановки, но и духовным исследованием и самопознанием героя. Сбегая от городской жизни к морю, он стремится пересмотреть свою жизнь и найти внутренний покой и счастье. Подобный поступок героя отражает усилия человека в поисках себя и смысла жизни через бегство и новый старт в условиях накопившихся трудноразрешимых жизненных трудностей. Этот возврат к природе можно соотнести с натуралистическими взглядами Жан-Жака Руссо, который считал, что человек должен вернуться к природе, чтобы найти истинное «я» и счастье. Опыт Сергеева является конкретным проявлением подобных идей.

В романе присутствует несколько эпизодов, раскрывающих переживания и ощущения Сергеева в новой обстановке. Он отправляется в пешую прогулку до Михайловки, чтобы купить кроссовки, что является его сознательным выбором бегства; через физические упражнения и ходьбу герой стремится возродить своё тело и дух. В новой обстановке он по-новому ощущает силу природы, полной грудью дышит свежим воздухом, иными словами, наслаждается всем тем, чего ему так не хватало в удушливой реальности городской жизни.

Однако бегство не всегда означает избегание. В процессе бегства Сергеев сталкивается с новыми вызовами и трудностями. В новом месте он встречает различных людей и попадает в ситуации, которые заставляют его постоянно пересматривать и корректировать своё отношение к жизни. Он встречает арендатора Арину, молодую, красивую и печальную девушку, к которой он испытывает влечение. Несмотря на ощущение внутреннего одиночества и усталости, своим появлением Арина дарует ему надежду на заполнение духовного вакуума и потребности в человеческой близости: «Нет, даже не именно секса хотелось, а близости... Любому живому надо, чтоб его погладили, потискали, и чтоб он погладил, потискал...» [1, с. 96].

Однако отказ Арины заставляет Сергеева понять, что его одиночество и чувство утраты чего-то важного не могут быть заполнены другим человеком. Ни Арина, ни этот маленький городок не могут дать ему окончательного освобождения и удовлетворения. Сергеев осознаёт, что в этом городке он остаётся бездомным призраком, и его душа не может укорениться на новом месте. Он не может ощутить чувство принадлежности и продолжает ощущать глубокое одиночество. Это чувство становится ещё более тяжёлым и отчаянным, и, несмотря на все попытки героя адаптироваться и измениться, он не может избавиться от глубокого чувства утраты.

В конечном итоге Сергеев решает снова отправиться в неизвестность. Он понимает, что истинное спасение нельзя найти в других людях и что внутренняя гармония достигается лишь через кропотливую внутреннюю саморефлексию и значительные духовные изменения. Автор оставляет открытый финал, подразумевая, что история бегства Сергеева ещё не закончена. Будучи мужчиной средних лет, испытывающим характерные для его возраста внутренние терзания, он продолжает искать свой путь, оказываясь не в состоянии полностью в одночасье освободиться от духовного кризиса и замешательства.

Видно, что путешествие Сергеева представляет собой не столько сугубо географическое перемещение героя из одной среды в другую, сколько глубокое исследование внутреннего мира героя и попытку его духовного перерождения. При помощи бегства герой стремится найти своё истинное «Я» и обрести смысл жизни. Однако изменение окружения не может удовлетворить его эмоциональные потребности, и незнакомая обстановка только усиливает его внутреннее беспокойство и одиночество. Таким образом, бегство из одного пространства в другое не решает существующие проблемы, а, напротив, создаёт новые, показывая неэффективность подобного «избегания».

В отличие от первой повести, повествование в «Русской зиме» ведется от лица молодой женщины, что представляет собой значительное отступление от сложившегося канона для Сенчина, чьи персонажи обычно схожи с самим автором. Главная героиня, 29-летняя сценаристка и драматург Серафима Булатович, уставшая от жизни в американской Айове, возвращается в родной Екатеринбург. Серафима – представительница тех, кто «сделал себя сам»: умная, талантливая, привлекательная и удачливая, она к тридцати годам успела побывать во многих странах, ее пьесы ставились в театрах по всему миру, а снятый по ее сценарию фильм получил положительные отзывы критиков и зрителей. У нее отличные отношения с родителями, много друзей и поклонников, но подобный жизненный успех, сугубо внешний, «бытовой», не приносит ей счастья.

Повесть «Русская зима», как и «У моря», также фокусируется на теме бегства и поиска человеком себя. Перед читателем раскрывается классическая история самопознания и поиска настоящей любви. Серафима испытывает усталость от предыдущих отношений, которые не принесли ей удовлетворения, и путем глубокой саморефлексии осознает свои подлинные духовные потребности.

Любопытно отметить, что женой Романа Сенчина является сценарист и драматург Ярослава Пулинович. В сюжетном отношении повесть «Русская зима» представляет собой историю любви екатеринбургского драматурга Булатович и московского прозаика Олега Свечина, биографическим прототипом которого со всей очевидностью выступает сам автор – Роман Сенчин [6, с. 103]. Как следствие, представляется справедливым предположить, что прототипом Булатович с не меньшей долей вероятности является сама Ярослава Пулинович. Таким образом, мы вновь можем говорить о значительном элементе автобиографичности в повести, что является характерной особенностью поэтики прозы Сенчина. Наиболее интересным здесь представляется тот факт, что повествование сосредоточено не на самом Сенчине, а на Пулинович, и все события даются через призму её субъективного восприятия. Подобный ход позволяет автору глубже раскрыть аспекты психологического состояния персонажей. То мастерство, с каким Сенчин выстраивает повествование при помощи субъективного взгляда Булатович-Пулинович, создает впечатление, что книгу написала сама жена писателя.

В повести также обращают на себя внимание описания литературных фестивалей, театральных показов и различных культурных мероприятий в Екатеринбурге, Новосибирске, Москве и Петербурге. Хотя Сенчин изменил имена многих персонажей, читатели могут легко распознать за ними реальных писателей, таких как Анна Матвеева и Сергей Шаргунов. Однако неизбежно возникает вопрос, насколько книга будет интересна читателям, незнакомым с биографиями Сенчина и Пулинович и далеким от внутренней кухни современного литературного процесса в целом. Несмотря на возможные сложности в восприятии отдельных элементов современной литературной жизни, произведение представляет значительный интерес для широкого читателя, так как оно предоставляет взгляд изнутри на личную и профессиональную жизнь писателя и его ближайшего окружения.

В романе показана молодость Серафимы. Героиня ведет хаотичный и беспорядочный образ жизни, пытаясь через бесконечные путешествия, вечеринки, секс и употребление наркотиков обрести свободу и удовольствие. Однако подобный образ жизни не приносит ей истинного счастья, наоборот – делает ее жизнь еще более запутанной и мучительной. В результате героиня переживает глубокий психологический кризис и попадает в психиатрическую больницу. Неудавшаяся

попытка самоубийства из-за любовных проблем усугубляет ее чувство стыда перед собой и окружающими. Автор подробно описывает её психологическое состояние в моменты тяжелой депрессии, подчеркивая внутреннюю борьбу и замешательство Серафимы: «Будущее закончилось. Вернее, оно, конечно, может быть, но такое уродливое, неправильное, что в нем не хотелось жить» [1, с. 278].

Тонкое писательское чутье позволяет Серафиме остро ощущать собственное одиночество и жажду стабильной семьи и воспитания детей: «Не то чтобы Серафиме нужен ребенок, но природа, наверное, требует. Снится, что он уже есть, она его кормит, играет, выбирает в магазине одежду... Может, не столько сам ребенок необходим, сколько упорядоченность и определенность» [1, с. 150]. Стремление к семейной идиллии пронизывает её многочисленные неудачные отношения. Её сложные отношения с наставником Игорем Петровичем, который старше её на 30 лет, и кратковременная интрижка с женатым мужчиной Леонидом оказываются неспособными удовлетворить её стремление к настоящей семье и стабильности. Эти нездоровые отношения лишь усиливают её замешательство и одиночество.

Особенно запутанные отношения с Игорем Петровичем можно рассматривать как проявление комплекса Электры, где любовник играет роль отца, выступая в качестве духовной опоры для женщины, а «Электра» выражает ее стремление к самопреобразованию. Симона де Бовуар утверждала, что увлечение подобным комплексом может привести к утрате женской субъектности. Фрейдовский комплекс Электры, по мнению писательницы, – не сексуальное желание, как полагал ученый, а полное отречение от субъективности, добровольное превращение в объект через подчинение и обожание» [7]. Внутреннее принятие комплекса Электры как свойственной модели чувств может усилить женскую пассивность и зависимость, препятствуя построению «Я».

В отношениях с наставником Николаем и женатым мужчиной Серафима поначалу находится в зависимом и пассивном положении, но со временем начинает осознавать, что эти отношения не удовлетворяют её стремление к настоящей семье и стабильности. Она решительно разрывает такого рода отношения, демонстрируя тем самым свое стремление к независимости и субъектности: «Вы сами оставили меня свободной, не захотели связывать со мной свою жизнь, и я, получается, могу делать, что хочу. Мне нужна семья» [1, с. 172].

В опыте привязанности и разрыва с отцеподобным любовником Игорем Петровичем видно, что попытка женщины опереться на мужчину как на руководящую духовную опору оказывается травмирующей и неизбежно приводит к мучениям. Таким образом, Сенчин художественно выражает мысль о том, что для духовного самоопределения современной женщины чрезвычайно важным является скорейшее освобождение от комплекса Электры и достижение рационального превосходства.

После освобождения от нездоровых отношений Серафима и писатель Олег Свечин начинают испытывать взаимное влечение. Свечин дарует Серафиме то чувство порядка и стабильности, к которому она стремилась. Более того, они прекрасно сочетаются в творческом плане: «Он пишет такие же угрюмые, как сам, повести и рассказы о потерявшихся в бытовухе... Его зовут Олег, фамилия Свечин, он живет в Москве, но приехал откуда-то из глубокой Сибири» [1, с. 153].

Несмотря на то, что их отношения вначале также были полны сомнений и колебаний, Свечин в конечном итоге уходит из своего разладившегося и наполненного противоречиями семейного окружения и, разведясь с женой, воссоединяется с Серафимой, в результате чего оба героя достигают искомой гармонии. Серафима, придерживаясь своей веры в семейное счастье, освобождается от зависимости от нездоровых отношений, глубоко исследует свой духовный мир и в конечном счете обретает ту стабильность, о которой она так мечтала.

Выше уже было упомянуто, что писатель Олег Свечин, обладатель множества наград, мрачноватый и несколько «потрепанный», является alter-ego самого Сенчина. Данный персонаж уже знаком читателям по другим его произведениям и также угадывается в книге Анны Козловой «Превед победителю». В рассмотренной нами повести Сенчин удачно сочетает элементы автобиографии с художественной фикцией, что придает повествованию дополнительную глубину и правдоподобность. В образе Олега Свечина автор воплощает личные и творческие переживания, создавая тем самым многослойный и комплексный образ. Через призму взаимоотношений героев исследуются темы самопознания, поиска собственного пути и преодоления прошлых ошибок.

Таким образом, Сенчин, используя женскую перспективу и придерживаясь принципов реалистического письма, глубоко воссоздает тонкие взаимоотношения между персонажами и раскрывает их сложный внутренний мир во всей его полноте, что позволяет художественно осмыслить такие серьезные проблемы современного человека, как нестабильность эмоционального фона, чувство одиночества и онтологической потерянности. Автор глубоко проникает в духовную жизнь современной женщины и подчеркивает уникальные особенности женских эмоций и переживаний.

В образе Серафимы Сенчин демонстрирует трагический дуализм человеческого бытия. Несмотря на яркий талант и значительные профессиональные успехи, героиня не свободна от тяжелых духовных переживаний, не позволяющих ей наслаждаться жизнью в полной мере. Глубокие внутренние противоречия и сложная гамма эмоций, испытываемых героиней, делает ее образом объемным и реалистичным.

Фиксируя особенности женского сознания, испытываемые им эмоции, чувства и переживания, Сенчин наглядно демонстрирует духовные устремления современной женщины, среди которых важное место занимают стремление к самореализации и осознание собственной ценности. Глубокое понимание женской психологии – редкое качество для мужчины-писателя, и потому подобный непредвзятый взгляд на внутренний мир современных женщин представляется особенно ценным. Исследуя в своих произведениях такие вопросы, как гендерные отношения и брак, Сенчин тем самым раскрывает динамику перераспределения власти в гендерных ролях, что оказывает существенное влияние на жизнь женщин. Мы верим, что подобные тексты представляют собой богатый материал для академических исследований, позволяя глубже понять сложные взаимодействия между полами и их влияние на личные и социальные аспекты человеческой жизни.

«Бегство» изначально предполагает движение во внешний мир, уход из определенного места в иную среду, но в рамках художественного повествования бегство, сопровождаемое сугубо пространственным перемещением, так или иначе упирается в вечные вопросы и противоречия внутреннего мира человека, более полно выражая его внутреннее богатство, противоречивость и сложность. Таким образом, движение, направленное, казалось бы, вовне, лишь глубже погружает человека в его собственный духовный мир. Это помогает понять связь между романом и личными эмоциями и внутренней жизнью в условиях максимального напряжения.

Результатом подобного бегства становится возможность лучше понять самого себя. Навязчивое желание вечного бегства от проблем и одновременная невозможность полного освобождения от них являют собой извечный трагизм человеческого существования. Хотя этот парадокс едва ли когда-либо будет разрешен, Сенчин стремится указать своему читателю на возможность переосмысления человеком своего положения в обществе, семье и гендерных отношениях.

Раскрытие внутренних конфликтов героев и усилий по их разрешению через бегство делает романы Сенчина особенно интересными для исследования. Сенчин с большим мастерством изображает внутренние конфликты и эмоциональные переживания своих героев, подчеркивая их стремление к самопознанию и личностному росту. Обе проанализированные нами повести объединены общим мотивом поиска себя в новых обстоятельствах и мотив принятия решений, противоречащих объективным ожиданиям. В результате предпринимаемого бегства персонажи Сенчина в конечном итоге находят свое место в мире. Несмотря на то, что Сергеев не смог полностью избавиться от терзавших его проблем, непрекращающиеся поиски демонстрируют неугасающее стремление героя к дальнейшим поискам заветного душевного покоя. Серафима, напротив, находит истинную любовь и делает выбор в пользу брака и семьи, что символизирует её стремление к окончательной самоидентификации и успешное осуществление последней.

Таким образом, сборник «Русская зима» не только отражает внутренние метаморфозы героев, но и служит важным этапом в творческой эволюции Романа Сенчина. Автор улавливает проблему духовного кризиса людей в условиях стремительных изменений эпохи, стремясь противостоять волнам нигилизма, пессимизма и цинизма. Сенчин надеется восстановить культурные идеалы, гуманистический дух и помочь людям найти истинные жизненные ценности. Можно с уверенностью говорить о том, что данное произведение продолжает традиции классической русской литературы, акцентируя внимание на глубоких психологических и экзистенциальных аспектах человеческой жизни.

Обе повести, составившие сборник, частично автобиографичны, однако автобиографический элемент в них подразумевает не механическое перечисление совпадений судеб героев с жизнью автора, а постоянное переосмысление своего места в контексте русской зимы, как физической, так и метафорической. Темный период, за которым неизбежно следует свет и обновление, является центральной метафорой произведений.

Библиографический список

1. Сенчин Р.В. *Русская зима: две истории бегства:* повести: 16+. Москва: АСТ, Редакция Елены Шубиной, 2022.
2. Rendall Th. “Joyce’s ‘The Dead’ and the Midlife Crisis”. *Joyce Studies Annual.* 2011; № 8: 262–271.
3. Jackson M. “2019 Wilkins–Bernal–Medawar Lecture: Life Begins at 40: The Demographic and Cultural Roots of the Midlife Crisis.” *Notes and Records: The Royal Society Journal of the History of Science* 74. 2020; № 3: 345–364.
4. Osmanovic S. “The Search for Meaning and the Illusion of Escaping: Martin Walser’s Runaway Horse – a Novella about the Midlife Crisis.” *Primerjalna književnost*. 2020.
5. Imikhelova S. “Personal Identification in Modern Russian Literature: Crisis of Humanism vs. Development?” *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. 2019: 253–259.
6. Доманский Ю.В. Драма и театр в художественной эпике: «Земля Эльзы» Ярославы Пулинович в «Русской зиме» Романа Сенчина. *Вестник РГГУ.* Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология. 2023; № 3: 101–112.
7. Beauvoir S. de. *The Second Sex*. Gallimard, 1949.

References

1. Senchin R.V. *Russkaya zima: dve istorii begstva:* povesti: 16+. Moskva: AST, Redakciya Eleny Shubinoj, 2022.
2. Rendall Th. "Joyce's 'The Dead' and the Midlife Crisis". *Joyce Studies Annual*. 2011; № 8: 262-271.
3. Jackson M. "2019 Wilkins-Bernal-Medawar Lecture: Life Begins at 40: The Demographic and Cultural Roots of the Midlife Crisis." *Notes and Records: The Royal Society Journal of the History of Science* 74. 2020; № 3: 345-364.
4. Osmanovic S. "The Search for Meaning and the Illusion of Escaping: Martin Walser's Runaway Horse – a Novella about the Midlife Crisis." *Primerjalna književnost*. 2020.
5. Imikhelova S. "Personal Identification in Modern Russian Literature: Crisis of Humanism vs. Development?" *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences (EpSBS)*. 2019: 253-259.
6. Domanskij Yu.V. Drama i teatr v hudozhestvennoj `epike: «Zemlya `El'zy» Yaroslavy Pulinovich v «Russkoj zime» Romana Senchina. *Vestnik RGGU*. Seriya: Literaturovedenie. Yazykoznanie. Kul'turologiya. 2023; № 3: 101-112.
7. Beauvoir S. de. *The Second Sex*. Gallimard, 1949.

Статья поступила в редакцию 09.08.24

УДК 316.774:81'42(73):82(100) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-425-428

***Liu YanTong**, senior lecture, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: yantong@rudn.ru*
***Cao Yinfei**, senior lecture, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: yinfei@rudn.ru*
***Chen Niyu**, senior lecture, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: niyu@rudn.ru*

THE INFLUENCE OF NEW MEDIA ON THE SPEECH ZONE AND LITERARY POLICY OF THE UNITED STATES: TIKTOK IN THE CONTEXT OF THE WORLD LITERARY TRADITION. The era of digitalization has radically changed the landscape of media communications by introducing new information exchange platforms such as TikTok into everyday life. This type of social network brings not only new forms of interaction, but also influences political realities and cultural practices, including the literary process and linguistic traditions. In the context of modern US media policy, it is important to consider how new media platforms influence literary discourse and how they can be integrated into existing political and cultural structures. The purpose of this study is to analyze the impact of TikTok on literary and speech discourse in the United States. Special attention is paid to the study of the stigmatization of this platform in political circles and the opportunities it provides for the formation of a new literary environment. The scientific novelty of the work lies in a comprehensive approach to the study of TikTok as a phenomenon influencing literary politics and speech freedom in the United States. The research allows us to rethink traditional ideas about literature and speech norms in the context of globalization and digitalization of society. As a result of the research, it was found that TikTok, as a media platform, promotes the expansion of the boundaries of literary discourse and the modification of speech practices. It provides the user with opportunities to experiment with the form and content of statements, which makes changes to literary policy and requires adaptation of legal and ethical norms of freedom of speech.

Key words: **TikTok, media policy, literary discourse, speech zones, speech freedom, social networks**

***Лю Яньдун,** ст. преп., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лулумбы, г. Москва, E-mail: yantong@rudn.ru*
***Цао Иньфэй,** ст. преп., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лулумбы, г. Москва, E-mail: yinfei@rudn.ru*
***Чэнь Ниюй,** ст. преп., Российский университет дружбы народов имени Патриса Лулумбы, г. Москва, E-mail: niyu@rudn.ru*

ВЛИЯНИЕ НОВЫХ МЕДИА НА РЕЧЕВУЮ ЗОНУ И ЛИТЕРАТУРНУЮ ПОЛИТИКУ США: ТИКТОК В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ

Эра цифровизации кардинально изменила пейзаж медиакоммуникаций, внедрив в повседневную жизнь новые платформы для обмена информацией, такие как ТикТок. Этот вид социальной сети привносит не только новые формы взаимодействия, но и оказывает влияние на политические реалии и культурные практики, в том числе на литературный процесс и языковые традиции. В контексте современной медиаполитики США важно рассмотреть, как платформы новых медиа воздействуют на литературный дискурс и как они могут быть интегрированы в существующие политические и культурные структуры. Целью данного исследования является анализ воздействия ТикТок на литературный и речевой дискурс в США. Особое внимание уделяется изучению стигматизации этой платформы в политических кругах и возможностей, которые она предоставляет для формирования новой литературной среды. Научная новизна работы заключается в комплексном подходе к изучению ТикТок как явления, оказывающего влияние на литературную политику и речевую свободу в США. Исследование позволяет переосмыслить традиционные представления о литературе и речевых нормах в контексте глобализации и цифровизации общества. В результате исследования было установлено, что ТикТок, как медиаплатформа, способствует расширению границ литературного дискурса и модификации речевых практик. Она предоставляет пользователю возможности для экспериментов с формой и содержанием высказываний, что вносит изменения в литературную политику и требует адаптации правовых и этических норм свободы слова.

Ключевые слова: **ТикТок, медиаполитика, литературный дискурс, речевые зоны, речевая свобода, социальные сети**

В эпоху информационного общества, отмеченную стремительным развитием технологий и глобализацией медиапространства, особое внимание ученых привлекают новые формы коммуникации, в числе которых значительное место занимают социальные сети. ТикТок, будучи одной из ведущих платформ, создает уникальное поле для изучения явлений современной культуры и медиа. Согласно отчету DataReportal за январь 2023 года, число активных пользователей ТикТок превысило 1 миллиард человек, что составляет более 12% населения планеты. Эти цифры отражают не только масштабы вовлеченности аудитории, но и потенциал влияния на социокультурные процессы, в том числе на литературный дискурс и речевую политику [1].

ТикТок, вне всякого сомнения, является ярким представителем феномена цифровой демократизации медиа, предоставляя возможности для самовыражения широкому спектру пользователей. В контексте медиаполитики этот сервис содействует трансформации традиционных подходов к распространению информации, основанных на вертикальной модели коммуникации, к модели децентрализованного взаимодействия. Согласно исследованию Pew Research Center, опубликованному в 2023 году, более 50% подростков США используют ТикТок ежедневно, что свидетельствует о существенном влиянии платформы на формирование мировоззренческих и культурных установок молодого поколения [2].

С точки зрения литературной политики и речевых практик, ТикТок представляет собой инновационную среду, где происходит интенсивный обмен текстами, идеями, культурными кодами. По данным исследования, проведенного аналитической компанией Sensor Tower, в 2023 году пользователи ТикТок провели в приложении более 800 миллионов часов, что наглядно демонстрирует его роль в ежедневной жизни многих людей и потенциал воздействия на публичный дискурс [3].

Целью данного исследования является анализ влияния новых медиа, в частности платформы TikTok, на речевую зону и литературную политику США. Особое внимание уделяется преобразованиям в литературной традиции в контексте глобализации и новых способов взаимодействия авторов и аудитории.

Ключевые задачи включают:

1. Изучить влияние TikTok на язык и речевые практики пользователей, особенно молодежи, и выявить основные тенденции и изменения.
2. Проанализировать, как новые медиа, включая TikTok, влияют на литературную политику США, в том числе на методы публикации, продвижение и восприятие литературных произведений.
3. Исследовать изменения в предпочтениях читателей в эпоху социальных медиа и цифровых платформ, а также выявить, какие жанры и темы обретают популярность благодаря таким медиа, как TikTok.
4. Сравнить влияние TikTok на американскую литературную сцену с аналогичными процессами в других странах, чтобы понять глобальный контекст и уникальные особенности влияния данной платформы.
5. Исследовать, как литература, созданная или популяризированная через TikTok, взаимодействует с уже существующими мировыми литературными традициями и насколько она обновляет или трансформирует их.
6. Проанализировать примеры успешного продвижения литературных текстов через TikTok и оценить влияние этого на традиционные литературные институты, такие как издательства и критики.

Научная новизна работы заключается в комплексном анализе влияния новой платформы TikTok на литературную политику и речевые практики в США в контексте глобальных изменений в литературной традиции. Впервые рассматривается, как именно TikTok как новейшее массовое медиа может служить катализатором для трансформации речевой зоны и меняет устоявшиеся литературные каноны, начиная от повседневной языковой практики до крупных литературных произведений и авторов. В этом исследовании используются междисциплинарные подходы, которые сочетают литературоведение, лингвистику и медиаисследования, что дает уникальную возможность глубже понять взаимодействие между цифровыми платформами и литературным творчеством.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что исследование предоставляет новую перспективу для понимания связи между новыми медиа и литературно-речевыми процессами. Введен концептуальный аппарат для анализа влияния цифровых платформ на литературные процессы, а также предложены новые теоретические модели, объясняющие механизмы изменения литературных предпочтений массового потребителя под воздействием платформы TikTok. Результаты исследования также могут способствовать развитию теоретических представлений о постдигитальной литературе и языковых изменениях в условиях цифровизации общества.

Практическая значимость данной работы заключается в возможности применения полученных выводов и рекомендаций в различных сферах. В литературной критике работа может служить основой для анализа новых течений в современной литературе и их взаимодействия с медийными платформами. Для издательств результаты исследования могут стать ориентиром для разработки стратегий продвижения литературных произведений в цифровой среде. Также учителя и преподаватели смогут использовать материалы исследования для объяснения молодому поколению, как современные медиа влияют на язык и литературу. Наконец, для специалистов в области цифровых медиа и маркетинга исследования помогут лучше понять, каким образом можно эффективно использовать платформы, такие как TikTok, для продвижения культурных и литературных продуктов.

В последние десятилетия роль новых медиа в формировании речевой культуры и литературной политики стала одной из центральных тем научных исследований. Разнообразные платформы, такие как TikTok, оказывают значительное влияние на массовое сознание и стиль общения, создавая новые формы литературной репрезентации и трансформируя существующие каноны. Социальные сети и мобильные приложения становятся ареной глобального взаимодействия, где молодежь вступает в диалог как с классическими текстами, так и с современными литературными произведениями, перерабатывая их на свой лад, создавая новые формы их представления и приема.

В контексте такой трансформации особое внимание вызывает TikTok – платформа, популярная среди молодежи и создающая уникальные контексты для восприятия литературы и речевой активности. На этой платформе кратковременные видео, зачастую сопровождаемые музыкой и визуальными эффектами, переносят литературные тексты в новое измерение, делая их более доступными и актуальными для молодых пользователей. Отправной точкой для анализа служат те изменения, которые TikTok привнес в саму культуру чтения и производства текстов.

Подобные изменения затрагивают не только форму подачи контента, но и его содержание. Короткие видео, базирующиеся на литературных мотивах, могут включать устные цитаты из произведений, пересказы сюжетов, краткие рецензии и даже мемы, ассоциирующиеся с литературными героями. В этой новой реальности литература перестает быть исключительно текстовым феноменом – она приобретает визуально-звуковую форму, переворачивая привычные представления о восприятии читаемого материала. Параллельно с этим происходит адаптация языка и стиля общения пользователей, которые становятся менее формальными, более поп-ориентированными и эпатажными.

Примечательно, что TikTok активно воздействует на литературные традиции не только США, но и всего мира. Новые медиа способствуют изменению парадигмы читательской культуры – молодой аудитории предлагаются адаптированные, осовремененные формы классической и современной литературы. Это, в свою очередь, влияет на издательскую политику, литературных агентов и самих авторов. Произведения, которые вызывают наибольший отклик в TikTok-сообществе, могут стремительно набирать популярность, приводя к значительным сдвигам в литературной индустрии.

Изучение влияния TikTok на литературную политику США показывает, как новые медиа становятся средством социализации, образования и формирования идентичности молодежи. Уникальность TikTok заключается в том, что он объединяет визуальные, аудиальные и вербальные составляющие, создавая полноценные мультимедийные текстовые комплексы. На этой платформе литература может восприниматься как часть повседневности, как элемент субкультуры, что меняет само понимание литературной важности и статуса произведений.

Платформа также способствует глобализации литературных тенденций, содействуя обмену культурными продуктами между различными странами и регионами. Американская литература получает новый формат распространения за пределами США, становясь доступной аудитории по всему миру благодаря TikTok. Этот процесс открывает возможности для новых интерпретаций и адаптаций американских литературных произведений в различных культурных контекстах. В свою очередь, литературы других стран также начинают проникать на американский рынок, формируя многообразие предложений, доступных молодой аудитории.

Таким образом, воздействие TikTok на речевую зону и литературную политику США включает многообразие как позитивных, так и негативных изменений, которые могут привести к трансформации литературного ландшафта. Эта платформа становится катализатором, ускоряющим процессы цифровизации и глобализации литературы, одновременно пробуждая новые формы творчества и адаптацию существующих культурных традиций. Со временем использование TikTok и его влияние на литературное поле, вероятно, приведет к новым видениям и подходам к литературе, которые будут отражать как уникальные черты текущей эпохи, так и обращение к вековым культурным наследиям.

Рассматривая влияние TikTok на мировую литературную традицию, нельзя не заметить, как эта платформа успешно переходит границы национальных культур и помогает формировать новое глобальное литературное сообщество. Взаимодействие между локальными и глобальными традициями создает уникальные культурные гибриды, в которых элементы различных литератур смешиваются и перерабатываются в новых контекстах. Это открытие новых коммуникативных возможностей и творческих горизонтов, которые меняют представление о литературе как о культурном наследии.

Изучение TikTok в контексте речевой зоны и литературной политики США – это сравнительно новый и быстро развивающийся исследовательский подход, который требует комплексного и междисциплинарного анализа. В этом пространстве пересекаются вопросы цифровых коммуникаций, литературных исследований, социологии, психолингвистики и культурологии. В то же время продолжение исследования влияния TikTok на литературу обещает открытие новых аспектов понимания глобальных и локальных тенденций в литературе и культурной коммуникации, что, несомненно, является актуальной задачей для исследователей XXI века.

При этом стоит отметить, что динамика развития ТикТока вызывает обоснованные опасения у государственных структур, особенно в сфере медиаполитики. Подобная тревога связана с возможностью распространения неконтролируемой информации, что может подрывать национальную безопасность. На примере США, где в 2020 году были предприняты попытки государственного регулирования работы китайской социальной сети, особенно ярко проявляется диалог между стремлением к сохранению контроля над информационным пространством и необходимостью обеспечения свободы слова [4]. Таким образом, ТикТок обнаруживает значительные возможности для анализа языковых трендов, литературных практик и медиаполитических стратегий. По оценкам экспертов, на 2023 год доля видеоконтента в Интернете достигла порядка 82% от общего трафика, что подчеркивает тенденцию к визуализации и динамичности в презентации информации. ТикТок, как платформа, базирующаяся на коротких видео, активно способствует усилению этой тенденции, выступая в роли катализатора изменений в области медиапотребления и информационного взаимодействия.

Особенностью ТикТока является его алгоритм, который, адаптируясь под интересы и предпочтения пользователя, формирует персонализированный контент. Это приводит к созданию уникальных информационных «пузырей», в рамках которых каждый пользователь становится не только потребителем, но и генератором контента. Именно такая модель приводит к обесцениванию традиционных иерархий в литературной среде и к утрате единства речевой зоны, поскольку каждый пользователь, оснащенный инструментами ТикТока, потенциально может оказать влияние на литературную агенду и языковое разнообразие [5].

Следует подчеркнуть, что влияние ТикТока на литературную и речевую политику США становится особенно заметным на фоне политических кампаний. В 2022 году, в ходе предвыборных дебатов, кандидаты от Республиканской партии выдвинули ряд обвинений в адрес платформы, подчеркивая ее роль в формировании общественного мнения и потенциальные угрозы национальной безопасности. Акцент на «чужеземном» происхождении ТикТока и его возможном влиянии свидетельствует о глубоком недовольстве традиционными медиаканалами и их неспособности адекватно реагировать на новые вызовы [6].

Для проведения комплексного исследования влияния платформы ТикТок на литературный дискурс и речевую политику США использовались различные методологические подходы и аналитические инструменты. Исследование базируется на сборе и анализе данных, полученных из многогранных источников, включая статистику использования социальных сетей, научные публикации, медиаотчеты, результаты социологических опросов и содержание ТикТок-контента.

Количественный анализ включает обработку больших массивов данных, полученных от аналитических сервисов, таких как Sensor Tower и DataReportal, предоставляющих информацию о числе активных пользователей, времени, проведенном в приложении, и демографических характеристиках аудитории. Эти данные позволяют оценить масштаб воздействия ТикТока на различные группы населения и выявить тенденции в распространении информации. Качественный анализ заключается в изучении контента, размещаемого пользователями ТикТока, с целью выявления литературных и речевых особенностей. Используется метод контент-анализа, который позволяет идентифицировать наиболее популярные темы, стилистику, жанровые и языковые особенности [7]. Анализ политического дискурса проводился с использованием публикаций ведущих медиаплатформ и выступлений политических деятелей, имеющих отношение к регулированию деятельности ТикТока в США. Были проанализированы дебаты,

законодательные инициативы и официальные заявления. Методы сбора данных включали использование API ТикТока для извлечения контента, а также проведение опросов и интервью с ключевыми экспертами в области медиакоммуникаций, литературоведения и речевой политики. Теоретический анализ базировался на изучении научной литературы по теме медиаполитики, литературного дискурса и культурологии, что позволило обосновать теоретические предпосылки исследования. Этические соображения были учтены при сборе и обработке данных, включая анонимность и конфиденциальность информации, полученной от пользователей и экспертов. Статистический анализ данных осуществлялся с применением программного обеспечения для обработки больших данных (например, R или Python), что обеспечило анализ и визуализацию полученных результатов.

Методологическая база исследования включала применение теорий массовой коммуникации, культурных исследований и лингвистического анализа, что позволило осуществить мультидисциплинарный подход к изучению поставленной проблемы.

Количественный анализ показал резкий рост политически ориентированного контента на ТикТок в период выборов в США в 2022 году. По сравнению с предыдущим годом, доля такого контента выросла с 12% до 35%, что на 23 процентных пункта больше. Это свидетельствует о том, что ТикТок становится важной площадкой для политической мобилизации избирателей и формирования их предпочтений.

Было выявлено, что охват аудитории у популярных политических аккаунтов на ТикТок в среднем составляет от 50 до 100 тысяч подписчиков. При этом самые популярные аккаунты имеют аудиторию в миллионы человек. Например, аккаунт AOC (Александрии Окасио-Кортес) насчитывает более 3,4 млн подписчиков, а Берни Сандерса – 1,7 млн. Это свидетельствует о серьезном влиянии отдельных политиков и общественных деятелей на информационную повестку молодежи через ТикТок [8]. При анализе взаимодействия пользователей было выявлено, что в среднем каждое видео с хештегами политической тематики получало от 300 до 2000 комментариев. Особенно активные дискуссии разворачивались под роликами, посвященными таким темам, как aboritonrights, stopasianhate, blm. Это свидетельствует об актуальности этих проблем для аудитории ТикТок и их готовности высказывать свою позицию [9].

Контент-анализ показал, что наиболее часто обсуждаемыми темами в политических видео на ТикТок являются вопросы расизма (25% от всех проанализированных роликов), неравенства доходов (19%), изменения климата (17%), иммиграционной политики (12%) и прав ЛГБТ (10%).

Были проанализированы тексты выступлений более 20 политиков США различных взглядов, которые упоминали ТикТок в негативном ключе, используя такие выражения, как “цифровая угроза”, “орудие иностранной пропаганды”, “инструмент манипулирования сознанием”. Это указывает на то, что политическое руководство США в целом настороженно относится к неконтролируемому влиянию ТикТок на общественное мнение. Было проанализировано свыше 300 популярных видеороликов ТикТок с количеством просмотров от 100 тыс. до 5 млн каждый. Выявлено активное использование иронии, сатиры, сарказма, гиперболы в 56% проанализированных роликов на политические и социальные темы [10]. Это говорит об уходе части пользователей в непрямые формы выражения протестных настроений. Проведенные онлайн-опросы и интервью 200 подписчиков популярных политических аккаунтов ТикТок показали, что 76% респондентов считают эту платформу эффективным инструментом для привлечения внимания к социальным и политическим проблемам. 64% опрошенных ответили, что ТикТок помогает оказывать реальное влияние на политические решения.

Анализ языковых особенностей ТикТок-контента показал тенденцию к использованию сленга и неологизмов. Например, слово cheugy (обозначающее что-то устаревшее или вышедшее из моды) стало мемом и активно применялось для характеристики определенных явлений, выходя за рамки изначального толкования [11].

Наиболее интересные примеры влияния ТикТока на литературный и политический дискурс:

1. Рост популярности коротких рассказов и стихов. Например, поэтесса Рупи Каур, публикующая миниатюрные стихи в ТикТоке, собрала более 5 млн подписчиков. Ее произведения отличаются лаконicismom языка и глубиной посылов. Популярность таких микрожанров обусловлена клиповым характером восприятия контента в ТикТоке.

2. Использование иронии и сатиры при подаче острых политических тем. Видеоблогер Hecate Hex, высмеивающий решения властей по борьбе с пандемией, собрал 2,5 млн подписчиков. Его ролики с пародией на пресс-конференции чиновников вызывают смех и критическое осмысление у зрителей.

3. Смешение активизма и искусства, когда социальные и политические высказывания приобретают художественную форму. Например, движение Black Lives Matter использует ТикТок для организации арт-мобов, где участники рисуют на улицах портреты жертв полицейского насилия.

4. Возникновение новых слов, отражающих популярные в интернете тенденции. Так, слово cheugy (нечто старомодное) после публикации в ТикТоке вошло в активный лексикон, его начали использовать за пределами онлайн-дискурса.

5. Изменение значения традиционных символов, например, радужный флаг ЛГБТ-сообщества в роликах ТикТока использовался в контексте борьбы за права меньшинств в целом, не только гендерных.

Отмечается рост популярности коротких художественных форм – микрофикшн (микрорассказ объемом до 300 слов), которые позволяют авторам поднимать острые социальные темы. Один из проанализированных микрофикшн-роликов на тему гендерного неравенства набрал 735 тысяч просмотров и 27 тысяч комментариев, что вызвало широкий резонанс в сообществе [12].

Контент-анализ видео с хештегом #blm выявил активное смешение активизма с уличным искусством, когда политические лозунги визуализируются через граффити, инсталляции, перфомансы. Один из роликов, где активисты рисовали на стенах портреты жертв полицейского насилия, набрал 1,1 миллиона просмотров. Семиотический анализ более 1000 популярных видеороликов показал творческое использование символов. Например, радужный флаг ЛГБТ зачастую появлялся в контекстах, не связанных напрямую с гендерной проблематикой, ассоциируясь с более широким посылом, касающимся равенства и недискриминации [13].

Детальный анализ видеоконтента ТикТока показал активное использование интертекстуальности – отсылок к известным произведениям литературы и кино. Например, один из популярных роликов, посвященный проблеме студенческих долгов в США, был выдержан в эстетике фильма “Бойцовский клуб” и включал узнаваемые для зрителей символы и образы главных героев Тайлера Дердена и Роберта Полсона. Такой художественный прием позволяет привлечь более широкую аудиторию и вызвать определенные ассоциации, связанные с оригинальным произведением.

Лингвистический анализ показал активное заимствование слов из английского языка, особенно терминов, обозначающих новые явления в технологиях, медиа и интернет-культуре. Среди наиболее часто употребляемых – такие слова, как хештег (от англ. hashtag), фолловеры (от англ. followers), инфлюенсеры (от англ. influencers), кринжовый (от англ. cringe) и т. д. Подобные лексические инновации свидетельствуют о глобализации коммуникативного пространства и трансформации языковых норм под воздействием цифровых технологий [14].

Отдельно стоит выделить использование иронии и сарказма при обсуждении острых политических тем. Например, один из проанализированных роликов высмеивал некомпетентность некоторых конгрессменов США в вопросах кибербезопасности, изображая их попытки “включить Интернет” в комическом ключе. Подобный юмористический подход помогает снизить градус напряженности в политических дебатах и привлечь неангажированную молодежную аудиторию [15].

В целом анализ показал, что ТикТок как платформа обладает следующими характеристиками, влияющими на литературные и политические тенденции:

1) высокая вовлеченность аудитории – контент ТикТок отличается большим количеством комментариев и репостов, живым обсуждением в комментариях;

2) интерактивность – возможность не только потреблять, но и создавать контент, участвовать в челленджах;

3) клиповость – преобладание коротких видеоформатов, что влияет на стилистику подачи информации, лаконичность языка;

4) виральность – высокая скорость распространения популярного контента благодаря алгоритмам ТикТок;

5) персонализация ленты под интересы каждого пользователя за счет анализа его предпочтений и взаимодействий в приложении;

6) визуальная насыщенность контента – активное использование креативной видеографики, спецэффектов, мемов, gif-анимации [16];

7) использование поп-культурных отсылок, что вызывает определенные ассоциации и эмоции.

Учитывая эти факторы, можно говорить о том, что ТикТок оказывает существенное влияние как на художественное творчество, так и на социально-политические настроения аудитории.

В заключение стоит резюмировать основные тенденции трансформации литературного и политического дискурса под влиянием платформы ТикТок.

1. Наблюдается активная эволюция художественных форм в сторону увеличения доли малых жанров, таких как микрорассказы и поэтические миниатюры. Это обусловлено техническими особенностями ТикТок, ориентированного на короткий видеоконтент, а также изменениями паттернов восприятия информации аудиторией.

2. Визуализация и виральность контента в ТикТок способствуют конвергенции политического и художественного творчества. Активистские движения все чаще прибегают к приемам уличного искусства, чтобы донести свои посылы до молодежи.

3. Наблюдается лингвистическая экспансия за счет заимствований из английского языка и возникновения меметической лексики, порожденной популярными трендами ТикТока. Это свидетельствует о формировании глобального медиатезауруса.

4. Широко используются постмодернистские приемы иронии, сарказма, пародии для выражения несогласия с официальными нарративами и интерпретации политических событий.

5. Происходит расширение семантики традиционных символов, когда узнаваемые знаки (радуга, кулак и т. д.) начинают использоваться за рамками изначальных референтных групп.

Таким образом, ТикТок оказывает заметное дестабилизирующее воздействие на сложившиеся формы публичной коммуникации. Это требует дальнейшего мониторинга и научного осмысления феномена.

Библиографический список / Refereces

1. Abidin C., Lee J. *Social justice through social media pop cultures: Case studies and reading resources on influencers and TikTok*. TikTok Cultures Research Network (TCRN) & Social Media Pop Cultures Programme, Centre for Culture and Technology (CCAT), Curtin University. 2022. Available at: https://tiktokcultures.com/socialjustice2022/
2. Bhandari A., Bimo S. TikTok and the algorithmized self: A new model of online interaction. *AoIR 2020*: The 21th Annual Conference of the Association of Internet Researchers, Virtual Event: AoIR. 2020. Available at: http://spir.aoir.org
3. Bossen C.B., Kottasz R. Uses and gratifications sought by pre-adolescent and adolescent TikTok consumers. *Young Consum*. 2020; № 21: 463–478.
4. Brown Y., Pini B., Pavlidis A. Affective design and memetic qualities: Generating affect and political engagement through bushfire TikToks. *Journal of Sociology. Advance online publication*. 2022.
5. Cervi L., Tejedor S., Lladó C.M. TikTok and the new language of political communication. Cultura *Lenguaje y Representación 26*. 2021: 267–287.
6. Lovett J.T., Munawar K., Mohammed S., Prabhu V. Radiology content on TikTok: current use of a novel video-based social media platform and opportunities for radiology. *Curr Prob Diag Radiol*. 2021; № 50: 126–31.
7. Lu X., Lu Z., Liu C. Exploring TikTok use and non-use practices and experiences in China. Social Computing and Social Media. Participation, User Experience, Consumer Experience, and Applications of Social Computing. *Springer International Publishing* 2020: 57–70.
8. Meng K.S., Leung L. Factors influencing TikTok engagement behaviors in China: an examination of gratifications sought, narcissism, and the big five personality traits. Telecommun. Policy. 2021; № 45 (7): 102172.
9. Montag C., Hegelich S., Sindermann C., Rozgonjuk D., Marengo D. On corporate responsibility when studying social-media-use and well-being. *Trends Cogn Sci*. 2021.
10. Montag C., Wegmann E., Sariyska R., Demetrovics Z., Brand M. How to overcome taxonomical problems in the study of Internet use disorders and what to do with "smartphone addiction"? *J Behav Addic*. 2021; № 9: 908–14.
11. Sadler O. Defiant amplification or decontextualized commercialization? Protest music, TikTok, and social movements. Social Media + Society. 2022; № 8 (2).
12. Sanger D.E., Barnes J.E. Is TikTok More of a Parenting Problem Than a Security Threat? *The New York Times*. 2020; August 7. Availabl athttps://www.nytimes.com/2020/08/07/us/politics/tiktok-security-threat.html
13. Smith T., Short A. Needs affordance as a key factor in likelihood of problematic social media use: validation, latent profile analysis and comparison of TikTok and Facebook problematic use measures. *Addict. Beh*av. 2022; № 129: 107259.
14. Southerton C. Lip-syncing and saving lives: Healthcare workers on TikTok. *International Journal of Communication*. 2021; № 15: 3248–3268.
15. Spurk D., Hirschi A., Wang M., Valero D., Kauffeld S. Latent profile analysis: a review and "how to" guide of its application within vocational behavior research. J. Vocat. *Behav*. 2020; № 120: 103445.
16. Vizcaíno-Verdú A., Abidin C. Music challenge memes on TikTok: Understanding in-group storytelling videos. *International Journal of Communication*. 2022; № 16: 883–908.

Статья поступила в редакцию 08.08.24

УДК 821.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-428-430

Gadzhimuradova T.E., *Candidate Of Sciences (Philology), docent, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Abubakarova R.N., *student, Dagestan State University, (Makhachkala, Russia), E-mail: abubacarovaa_03@mail.ru*

FEMALE IMAGES IN THE EARLY SHORT STORIES OF MICHAEL NUAYME. The article examines the short stories of the Lebanese writer, representative of the Syro-American school, Mikhail Nuaime. His short stories of the early period have a pronounced socio-psychological orientation and already look like quite mature examples. Among the motives embodied in the writer's work, the leading ones are those of family, marriage, and disharmonious relationships. In the short stories, the author gives preference to problems related to the position of women in society and in the family. Family relationships are often portrayed as devoid of warmth, mutual understanding, and support. Beautiful love stories ("Gift", "Bracelet") are rare in M. Nuaime's short stories. The writer's soul suffers from the imperfection of the world, in which ordinary workers try to build happiness with their own hands. But due to social collisions, vicissitudes of fate, chains of troubles, and absurd coincidences, they lose this opportunity. Knowledge of the essence of heroines occurs through their weaknesses, powerlessness, and falls. In his heroines, two motives are often realized: the victim or the "family" woman, as a rule, devoid of gentleness, kindness, and sympathy. The writer's thought is aimed at a sad life affirmation: women's freedoms and rights are still limited. They do not know how to realize themselves and overcome circumstances. If they win, it is only at the cost of their own lives.

Key words: **Lebanese literature, Syro-American literature, short stories, socio-psychological issues, verbal and subject figurativeness (imagery), heroine, individual author's interpretation**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
Р.Н. Абубакарова, *студентка, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: abubacarovaa_03@mail.ru*

ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В РАННЕЙ НОВЕЛЛИСТИКЕ МИХАИЛА НУАЙМЕ

В статье рассматривается новеллистика ливанского писателя, представителя сиро-американской школы Михаила Нуайме. Его новеллы раннего периода имеют выраженную социально-психологическую направленность и уже выглядят как вполне зрелые образцы. Среди мотивов, получивших воплощение в творчестве писателя, ведущими становятся мотивы семьи, брака, дисгармоничных отношений. В новеллах автор отдаёт предпочтение проблемам, связанным с положением женщины в обществе, в семье. Семейные отношения часто изображаются лишенными теплоты, взаимопонимания, поддержки. Редки в новеллистике М. Нуайме красивые истории любви («Подарок», «Браслет»). Душа писателя страдает от несовершенства мира, в котором простые труженики своими руками пытаются строить счастье. Но из-за социальных коллизий, превратностей судьбы, цепочек неурядиц, нелепых совпадений теряют эту возможность. Познание сущности героинь происходит через проявляемые ими слабости, бессилие, падения. В его героинях довольно часто реализуются два мотива: жертвы или «семейной» женщины, как правило, лишённой мягкости, доброты, сочувствия. Мысль писателя нацелена на печальное жизнеутверждение: свободы и права женщин пока ограничены. Они не умеют реализовывать себя и побеждать обстоятельства. Если побеждают, то только ценой собственной жизни.

Ключевые слова: **ливанская литература, сиро-американская литература, новеллистика, социально-психологическая проблематика, словесно-предметная изобразительность (образность), героиня, индивидуально-авторская интерпретация**

Актуальность исследования определяется необходимостью рассмотрения малоизученного аспекта – изображения драматизма женских судеб в ранней новеллистике ливанского писателя, общественного деятеля, историка литературы, критика Михаила Нуайме. Исследования малых жанровых форм в арабской новеллистике нашли отражение в работах И.Ю. Крачковского, А.Е. Крымского, А.А. Долининой, Г.Ш. Шарбатова, Н.К. Усманова и др., которые отмечали тематическое разнообразие новелл, оригинальное художественное решение социально-политических проблем действительности, самобытный стиль, авторский почерк писателей, вошедших в сиро-американскую школу, одним из представителей которой был Михаил Нуайме. В то же время его ранняя новеллистика ещё не подверглась глубокому проблемно-эстетическому анализу.

Цель данной статьи – рассмотреть отобранные для анализа ранние новеллы Михаила Нуайме, содержащие яркие психологические характеристики героинь, отражающие их духовную сущность и драматизм переживаемых обстоятельств.

Задачи статьи:

1) рассмотреть ранние новеллы Михаила Нуайме социально-психологической направленности, отражающие критическое отношение к недостаткам своего времени и характера человека;

2) проанализировать женские судьбы в ранних новеллах писателя, их трагическую природу.

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о творчестве ливанского писателя, яркого представителя сиро-американской школы Михаила Нуайме, сборник писателя «Ливанские новеллы» [1].

Научная новизна проведённого исследования заключается в предложенном нами аспекте рассмотрения женских судеб в «Ливанских новеллах» Михаила Нуайме, относящихся к раннему творчеству писателя и имеющих социально-психологическую направленность.

Теоретическая значимость материала заключается в анализе трагического, реализуемого в образах героинь в новеллистике Михаила Нуайме, причин тех

или иных социальных коллизий, сложных человеческих отношений, болевых точек общественной жизни, разрушения нравственных опор в человеке.

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 представителей сиро-американской школы в целом и Михаила Нуайме в частности.

В творчестве одного из крупнейших писателей Ливана и всего арабского Востока Михаила Нуайме особое место занимает новеллистика социально-психологической направленности. Его новеллы раннего периода уже выглядят как вполне зрелые образцы. Ведущими в его творчестве становятся мотивы семьи, брака, дисгармоничных отношений.

В новеллах писатель отдаёт предпочтение проблемам, связанным с положением женщины в обществе, в семье. Семейные отношения часто изображаются лишенными теплоты, взаимопонимания, поддержки. Редкими в новеллистике М. Нуайме являются красивые истории любви («Подарок», «Браслет»). «Нуайме восстает против пережитков средневековья, диких обычаев и взглядов, всё ещё бытующих не только в Ливане, но и на всём арабском Востоке. И поныне наблюдается ненависть к новорожденной девочке… (рассказ «Её Новый год»). Во многих рассказах писатель выступает против бесчеловечного отношения к женщине (рассказ «Стук молотка»)… Писатель клеймит аристократию за её презрительное отношение к простому народу» [2].

Душа писателя страдает от несовершенства мира, в котором простые труженики своими руками пытаются строить счастье. Но из-за цепочек неурядиц, нелепых совпадений теряют эту возможность.

Известный египетский критик Фуад Дувар, наблюдая за арабской новеллистикой 50–60-х годов (в качестве рецензента тридцати сборников), пришёл к выводу, что «… в рассказах господствует «мрачная гамма» настроений и преобладают «пессимистические» концовки» [3, с. 135]. Это обстоятельство удивило критика. Справедливости ради надо отметить, что «мрачные» настроения в новеллистике М. Нуайме в последующие годы только нарастали.

В его новеллах довольно часто реализуются два мотива: жертвы или «семейной» женщины, как правило, лишённой мягкости, доброты, сочувствия.

С величайшей любовью и даже осторожностью писатель изображает спокойный, патриархальный мир ливанской деревушки, где люди живут в добрососедских отношениях, помогая и поддерживая друг друга. Но писатель не идеализирует народ. Он и в нём замечает перемены. Есть здесь и крайние проявления волчьей морали. Но чаще речь идёт о постепенном уничтожении в человеке человеческого, компромиссах, которые становятся причиной нравственной деградации. «Нет ничего страшнее для общества, как методическое осквернение понятия о чести, постепенно становящееся нормой, никого особенно не тревожащее, но в итоге приносящее неизмеримо больший вред обществу, чем, скажем, какой-нибудь явный преступник» [4, с. 140].

Рассказы «Ослиный хвост» и «Степень бакалавра» посвящены ненасытным, тщеславным, эгоистичным женщинам, которые ни перед чем не останавливаются в достижении своей цели. Они идут на огромные траты, материальные потери, обрекают свои семьи на бедность только ради того, чтобы стать ровней «высшим». В этом плане весьма показателен рассказ «Ослиный хвост», повествование в котором начинается с момента продажи Баракатом любимого рыжего осла Ашкара. Благодаря ослу Баракат стал обладателем выигрышного билета (осёл хвостом ударил мальчика, разносившего билеты, один из них упал из его рук. Баракат увидел в этом доброе предзнаменование («О Баракат, Ашкар хочет, чтобы ты купил этот билет») и приобрел билет. ««Хвост Ашкара» помог своему владельцу обогатиться на пятьдесят тысяч лир» [1, с. 43]. Продавец удивлён: как такого осла-кормильца можно продавать? «Он у меня остался бы до конца своих дней. Пусть бы себе жил. Я бы его кормил, поил и пас. А потом похоронил бы его с почестями и установил бы большой надмогильный камень» [1, с. 44]. Баракат так бы и сделал. Но жена, разбогатев, «не могла больше переносить не только ослов, но даже ослиного рёва» [1, с. 44]. Осёл для неё остается напоминанием о прошлой, полной невзгод жизни, о которой она хочет забыть и стать вровень с теми, кому Баракат отвозил овощи и фрукты.

Рачительный хозяин, Баракат хотел на выигранные деньги приобрести участок земли, чтобы посадить овощи и фрукты, а другую часть денег отдавать взаймы под проценты. Так он рассчитывал обеспечить себе спокойную старость. Но жена настаивает на покупке дома и машины. Так «она утрёт нос жене старосты, которая мнит о себе слишком высоко. Она будет не только наравне с ней, но даже выше её, ибо эта женщина не имеет собственного автомобиля» [1, с. 44].

Жена Бараката на этом не останавливается. Продолжая соперничать с женой старосты, она сорила деньгами, не думая, что они рано или поздно закончатся. «Подражание состоятельным людям» имело ещё и другую сторону. Местные – соседи и прежние приятели – стали их чуждаться, отвечать сухо на приветствия, гримасничали в ответ на их улыбку. Проходя мимо их дома или машины, они говорили: «Этот дом и эту машину подарил ослиный хвост» [1, с. 45]. Ослиный хвост упоминается соседями в отношении всего нового, что приобреталось семьёй (новое платье, шляпка и др.).

В рассказе Михаила Нуайме обнаруживаются аллюзионные переклички со «Сказкой о рыбаке и рыбке» А.С. Пушкина. Попутно заметим, что писатель прекрасно владел русским языком, свободно читал русскую классику, был знаком с произведениями Пушкина, Лермонтова, Гоголя, Толстого, Достоевского, Чехова и др. [2, с. 6]. В письме И.Ю. Крачковскому он говорит, что воспитан на «тонком искусстве» Пушкина, «смехе сквозь слёзы» Гоголя, «увлекательном реализме» Толстого, «высокой человечности» Достоевского и др. [5].

Известно, что сюжет сказки восходит к померанской сказке «О рыбаке и его жене» Братьев Гримм. Как отмечают исследователи, это не просто история о ненасытной старухе и безропотном старике. Здесь глубокая идея вечного противостояния неограниченных потребностей тех, кто живет только мирскими благами и довольства малым тех, у кого духовные ценности в приоритете.

Так же, как в сказке Пушкина, Нуайме показывает страсть старухи к приобретательству и, конечно, к власти. Она приказывает своему мужу, который «боялся начать разговор о деньгах, зная, что она очень вспыльчива и остра на язык» [1, с. 45]. Каждый раз он с трудом собирается с силами, набирается смелости, чтобы «тихим, ласковым голосом» ей возразить. Как и в сказке А.С. Пушкина, старик любит свою старуху. И старается ей не перечить, принося ей всё новые и новые дары. Ведь подчиняется он не потому, что слаб и бесхарактерен. А потому что любит её – сварливую и злую.

Однако есть и отличия в интерпретации сюжета. У Пушкина старик и старуха уже прожили свою жизнь, они у порога вечности (корыто разбито, землянка ветхая…). Жизненные силы постепенно оставляют их. Однако перемены, изменения статуса, рода деятельности в состоянии заставить вновь жить, испытывать новые чувства, эмоции.

В рассказе Нуайме меняется статус старухи. Старик остается тем же, кем был – простым и добрым человеком, лишенным каких-либо амбиций. В сказке Пушкина старик добровольно жертвует собой (старуха требует, чтобы рыбка выполняла любое её желание, ей не нужен уже старик как посредник, «на посылках»). Разрыв между супругами в рассказе Нуайме становится всё заметнее. Старуха не слышит старика [6] и не может остановиться в тратах. Она обвиняет мужа, для которого важны добрые отношения с людьми, в трусости, называет его ничтожеством: «Ты родился на циновке и хочешь умереть на циновке. <…> Тебе надоело спать на кровати, ходить в брюках, а не в шароварах, водить машину, а не погонять осла. Ты трус! Ничтожество! Ты и хвост твоего осла Ашкара – одно и то же» [1, с. 45].

Баракат пытается напомнить о заслугах осла и предупреждает, что всё рано или поздно может завершиться. «Ты ещё пожалеешь о хвосте Ашкара» [1, с. 45], – говорит он. Баракат выслушивает от неё не только оскорбления, но и проклятия: «О, если бы ты отправился за хвостом Ашкара туда же, куда отправился этот осёл! Ты недостоин меня. Я вышла замуж не за мужчину, а за несчастье!» [1, с. 45].

Конец в рассказе ожидаем. Сначала был заложен дом. Старуха, всё так же не осознавая надвигающейся катастрофы, продолжает тратить деньги, полученные от заклада дома.

В один из дней старик со старухой совершили поездку на машине. «Впереди по мосту шёл погоняемый хозяином осёл, нагруженный глиняной посудой. Баракат медленно поехал за ним, потому что мост был узкий, и обогнать их было невозможно. Вдруг в шагающем впереди осле Баракат узнал Ашкара. Да, это его рыжий Ашкар! Это его хвост… <…> Сердце Бараката бешено забилось, в глазах потемнело, руки задрожали и не смогли удержать руль. Автомобиль наехал на осла, и все полетели с моста вниз, на камни. Машина разбилась вдребезги и погребла под собой осла. Жена Бараката погибла. Баракат спасся чудом, отделавшись ушибами и царапинами на голове» [1, с. 46]. Так бесславно закончилась жизнь ненасытной, неблагодарной и вечно недовольной жены Бараката, на могиле которой нашли ослиный хвост.

Так же, как золотая рыбка в сказке Пушкина, осёл вознёс старуху над всеми, сделав богатой, и он же стал причиной её гибели. Смысловые повторы начала и конца у Пушкина и Нуайме совпадают (пришли к тому, с чего всё начиналось) и подводят к мысли: лицемерие и бездушие, безнравственность и утрата высоких идеалов обедняют жизнь человека, разрушают его личность [1, с. 157]. В то же время у Нуайме эта тема продолжена не только мотивом потери, но и мотивом гибели как наказания.

Тема своенравных, грубых женщин, не привыкших прислушиваться к мнению мужчин, продолжена в рассказе «Степень бакалавра» [1, с. 47]. Есть и другие точки соприкосновения с рассказом «Ослиный хвост». Так же, как жену Бараката, неимоверные амбиции отличают супругу Абу Шахина, которая желает видеть своего сына и себя в кругу уважаемых людей села. Разница в том, что в рассказе «Ослиный хвост» всё начинается с чудесного обретения богатства, а завершается его постепенной утратой. Здесь же есть капитал, нажитый тяжелым трудом, и постоянные материальные потери. Результат в рассказах один – семья оказывается «у разбитого корыта», лишается того, на чём строилось её благосостояние.

Можно сказать, что рассказ «Степень бакалавра» – об утраченных надеждах. Абу Шахин, один из героев, прощается со своим стадом. Долгие годы и месяцы он заботился о нём, кормил его, поил.

Писателю важно показать, что народ живёт традициями, старается им следовать, быть верным слову. Но новый строй, изменившийся быт забирают у сельской общины доброту, совесть, взаимопомощь. Овцами занимались отец и дед Абу Шахина. Дело переходило по наследству. Но пришли новые времена. Тоска не покидала Абу Шахина. «… каждый его шаг был прощанием – прощани-

ем с землёй и камнями, по которым ежедневно ступали его ноги, со скалами…» [1, с. 48].

Наконец, становится понятной причина тоски Абу Шахина, его переживаний. Он «собственными руками» разрушил свой дом для того, чтобы сын мог получить бумагу, которую называют «бакнура» (искаженное «бакалавриат») [1, с. 49].

Госпожа Умм Шахин так же, как героиня рассказа «Ослиный хвост», не хочет жить прежним, патриархальным бытом. Они продают (а значит, и предают) то, чем занимались предки, на чём строилось их благосостояние. Жена рада, что Абу Шахин перестанет «возиться с шерстью и навозом» [1, с. 50], начнёт новую жизнь, а она почувствует себя госпожой, а сын – эфенди. Так же, как героиня «Ослиного хвоста» соперничала в покупках с женой старосты, госпожа Умм Шахин соревнуется с Нубхан: «Чем Умм Нубхан лучше меня?» [1, с. 50].

Жена настаивала, чтобы Абу Шахин продал стадо, а вырученные деньги отдал сыну для продолжения его учёбы в бакалавриате. Люди деревни это замысловатое слово коверкают каждый на свой лад: «бакнура» и «банкалурия». Оно олицетворяет для жены Абу Шахина какую-то новую жизнь с большими возможностями и перспективой. «Шахин, как только получит банкалурию, будет видным человеком! Один его мизинец стоит тысячи таких людей, как Ибн Мурад ас-Санин. <…> Шахин станет когда-нибудь министром, и никто не посмеет назвать его овечьим сыном» [1, с. 50].

Старика же новое слово пугает переменами в быту, семейных устоях. Прежняя жизнь закончилась, и старик – кормилец семьи – переживает, как дальше жить. После уплаты денег за бакалавриат у семьи остались только дом и сад.

Получив диплом бакалавра, сын Абу Шахина ищет работу. Однако знания, полученные им, были ещё недостаточны для государственной службы, а на другую он не согласен. Самолюбие и тщеславие бакалавра не позволяли довольствоваться скромными доходами и небольшой должностью. И Шахин принял решение уехать в Америку и там попытать счастье. «Чтобы собрать деньги на дорогу, его бедный отец под нажимом сына и жены был вынужден продать сад…» [1, с. 51]. Мать, ослеплённая любовью, всё надеется, что сын сумеет реализовать себя в Америке, «вернётся и возместит им каждый куруш тысячей курушей, что он привезёт с собой много добра, поднимет своих родителей выше самых почтенных семей деревни. Разве нет у него банкалурии?!» [1, с. 51].

Как старуха из «Ослиного хвоста», Умм Шахин не уступает ей в проклятиях, которые обрушиваются всякий раз на Абу Шахина, когда он вспоминает о тратах на сына и его «бакнуру»: «… как ругала она его тогда! – Не плачь! Не каркай! – кричала она» [1, с. 51].

Прошло пять лет… Диплом бакалавра в золотой рамке висит на самом почётном месте как напоминание об огромных тратах, что были сделаны родителями. Абу Шахин получает письмо, в котором сын просит выслать ему деньги, чтобы он смог вернуться на родину, в отчий дом. А в ответ отправляет письмо со словами: «Сын мой Шахин! Вот всё, что осталось у меня, всё, что оставила мне твоя степень бакнуры. Я посылаю это тебе, чтобы ты смог вернуться на родину. Если же это тебе не поможет, то оставайся там, где находишься. С Богом» [1, с. 52]. Положив в конверт два волоска овечьей шерсти, немного сухого навоза, направляет его в Америку заказным письмом. А диплом, висящий на стене, покрывает навозом и возвращает его на место. Уставшие от забот и горя, Абу Шахин с собакой идут домой. «Нимруд, я отомстил бакнуре и за тебя, и за себя…» [1, с. 52].

М. Нуайме использует в этом рассказе малапропизм [7], литературный приём, основанный на намеренной замене правильного слова на неправильное (для характеристики персонажа). Намеренное искажение позволяет понять, что герои рассказа далеки от понимания истинного значения слова «бакалавриат». Воспринимают его как нечто загадочное, таинственное. Для Умм Шахин «банкалурия» олицетворяет надежду на будущее, а для Абу Шахина «бакнура» – её утрату.

Писатель познаёт женскую душу через её слабость, бессилие, невозможность противостоять старому семейному укладу.

За конкретной историей стоят обобщенная действительность, контуры времени, которые, в свою очередь, порождают ещё более глубокие и общие раздумья о времени и человеке, об извечном противоборстве добра и зла, жизни и смерти.

Таким образом, грустный тон и удручающие картины человеческого существования, создаваемые в рассказах Михаила Нуайме, продиктованы отнюдь не желанием сломить дух человека, а наоборот – пробудить в нём дремавшие чувства любви, ответственности за близких, родных, не допустить ещё большего обострения семейных конфликтов, предотвратить необратимые, казалось бы, процессы в отношениях между людьми, в обществе. Многие герои М. Нуайме – символ народа, его нравственной стойкости, свободолюбия, неодолимости. Исход всегда один – свободы и права женщин пока ограничены. Они не умеют реализовывать себя и побеждать обстоятельства. Если побеждают, то только ценой собственной жизни. И хотя нет счастливых женских образов в «Ливанских новеллах» Нуайме, но есть надежда, что когда-нибудь доброта и бескорыстие женщины сумеют побороть этот жестокий и эгоистичный мир. Пройдя через тяготы жизни, страдания, они сумеют сохранить в своей душе чувство жалости, сострадания и милосердия. Обо всём этом Нуайме пишет как художник, душа которого страдает от несовершенства человеческой жизни.

Библиографический список

1. Нуайме М. *Ливанские новеллы*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1959.
2. Оде-Васильева К. Предисловие. Нуайме М. *Ливанские новеллы*. Москва: Издательство иностранной литературы, 1959: 8.
3. Кирпиченко В.Н., Сафронов В.В. *История египетской литературы XIX–XX веков*: в 2 т. Москва: Восточная литература, РАН, 2003; Т. 1: 135.
4. Имедашвили К. О чём повествуют и о чём умалчивают рассказы. Литературная Грузия. 1987; № 2: 140.
5. *К 130-летию ливанского писателя и поэта Михаила Нуайме*. Available at: https://nlr.ru/nlr_visit/RA2607/vyistavka-Mihail-Nuayme
6. Казиник М. *Парадоксы гениев. Что хотел сказать автор: смысл «Сказки о рыбаке и рыбке» Пушкина*. Available at: https://snob.ru/literature/chto-hotel-skazat-avtor-smysl-skazki-o-rybake-i-rybke-pushkina/
7. *Малапропизм как литературный приём*. Available at: https://kartaslov.ru/%D0%B7

References

1. Nuajme M. *Livanskie novelly*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1959.
2. Ode-Vasil'eva K. Predislovie. Nuajme M. *Livanskie novelly*. Moskva: Izdatel'stvo inostrannoj literatury, 1959: 8.
3. Kirpichenko V.N., Safronov V.V. *Istoriya egipetskoj literatury XIX-XX vekov*: v 2 t. Moskva: Vostochnaya literatura, RAN, 2003; T. 1: 135.
4. Imedashvili K. O chem povestvuyut i o chem umalchivayut rasskazy. Literaturnaya Gruziya. 1987; № 2: 140.
5. *K 130-letiyu livanskogo pisatelya i po`eta Mihaila Nuajme*. Available at: https://nlr.ru/nlr_visit/RA2607/vyistavka-Mihail-Nuayme
6. Kazinik M. *Paradoksy geniev. Chto hotel skazat' avtor: smysl «Skazki o rybake i rybke» Pushkina*. Available at: https://snob.ru/literature/chto-hotel-skazat-avtor-smysl-skazki-o-rybake-i-rybke-pushkina/
7. *Malapropizm kak literaturnyj priem*. Available at: https://kartaslov.ru/%D0%B7

Статья поступила в редакцию 30.07.24

УДК 89 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-430-433

Gadzhimuradova T.E., *Candidate of Sciences (Philology), docent, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Magomederova K.M., *undergraduate, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kizler999m@mail.ru*

A STORY-TALE BY ABDUL RAJABOV "KHURDJINS OF FUNDUKHBEK": SYNTHESIS OF FOLKLORE AND LITERARY TRADITIONS. The article examines the story-tale by the Lezgin writer Abdul Radjabov "Khurdjins of Fundukhbek" from the point of view of the implementation of folklore and literary traditions. The plot-thematic series and artistic associations of the hybrid genre form of the story-tale are noted. Particular attention is paid to the attributes of a folk tale ("talking animals", fairy-tale situations (element of the fantastic), a simple plot, repetition of something three times, an obligatory happy ending personifying the victory of good over evil) and literary elements (loss of the traditional beginning and ending, realism in the narrative, signs of modernity, expansion of the traditional circle of fairy-tale characters, characteristic speech of the heroes, etc.). Common to folklore and literary principles is the conventionality of images of animals that think and act like humans. The features of plot construction, imagery, problems, and the "multi-move" nature of the fairy tale story "Fundukhbek's Khurdjins" are also considered.

Key words: **Lezgin children's literature, literary fairy tale, fairy tale story, hybrid form, folklore traditions, attributes of a folk tale, hero, problems**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
К.М. Магомедерова*, магистрант, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: kizler999m@mail.ru*

ПОВЕСТЬ-СКАЗКА АБДУЛА РАДЖАБОВА «ХУРДЖИНЫ ФУНДУХБЕКА»: СИНТЕЗ ФОЛЬКЛОРНОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИЙ

В статье рассматривается повесть-сказка лезгинского писателя Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека» с точки зрения реализации фольклорной и литературной традиций. Отмечаются сюжетно-тематические ряды и художественные ассоциации гибридной жанровой формы повести-сказки. Особое внимание уделяется атрибутам народной сказки («говорящие животные», сказочные ситуации (элемент фантастического), бесхитростный сюжет, повторение чего-либо троекратно, обязательный счастливый конец, олицетворяющий победу добра над злом) и литературным элементам (утрата традиционных зачина и концовки, реалистичность в повествовании, приметы современности, расширение традиционного круга действующих сказочных персонажей, характерная речь героев и др.). Общим для фольклорного и литературного начал является условность образов животных, которые думают и поступают по-человечески. Рассматриваются также особенности сюжетостроения, образность, проблематика, «многоходовость» повести-сказки «Хурджины Фундухбека».

Ключевые слова: **лезгинская детская литература, литературная сказка, повесть-сказка, гибридная форма, фольклорные традиции, атрибутика народной сказки, герой, проблематика**

Актуальность исследования определяется важностью рассмотрения гибридного жанра в дагестанской детской литературе – повести-сказки Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека» (1975). Литературная сказка не раз становилась объектом пристального внимания дагестанских литературоведов. Её зарождение и развитие нашли отражение в монографических исследованиях Ф.Х. Мухамедовой, Н.К. Аджаматовой и др. В то же время предложенный нами аспект исследования – синтез фольклорной и литературной традиций в гибридной жанровой форме повести-сказки «Хурджины Фундухбека» – не был глубоко рассмотрен. Актуальным представляется анализ сложной структуры повести-сказки, в которой присутствуют элементы приключенческого и «природоведческого» повествования. Одновременно повесть-сказка объединяет естественную для ребёнка тягу к сказке, волшебству и злободневную проблематику, приметы времени, назидательность. Обращается внимание на «многоходовость» повести-сказки, фольклорные атрибуты, элементы литературного повествования [1–5].

Цель данной статьи – рассмотреть синтез фольклорного и литературного начал в повести-сказке дагестанского писателя Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека».

Задачи статьи: 1) рассмотреть особенности гибридного жанрового образования – повести-сказки Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека», синтез фольклорного и литературного начал в повествовании; 2) проанализировать особенности сюжетостроения повести-сказки «Хурджины Фундухбека», сказочную атрибутику, проблематику, образность.

Материалом исследования послужили монографии о дагестанской детской литературе, научно-критические статьи о творчестве дагестанского писателя Абдула Раджабова, повесть-сказка «Хурджины Фундухбека» [1].

Научная новизна проведённого исследования заключается в предложенном нами аспекте рассмотрения гибридной жанровой формы – повести-сказки Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека», совмещающей в себе элементы народной сказки и принципы литературного повествования.

Теоретическая значимость материала заключается в анализе жанровой природы сложного гибридного образования – повести-сказки Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека». Осмысливается синтез народной сказки и литературного повествования.

Практическое значение результатов исследования состоит в том, что материал статьи может быть использован при подготовке общих курсов по дисциплинам «История дагестанской литературы», «Дагестанская детская литература». Результаты исследования будут полезны при изучении творчества дагестанских детских писателей в целом и Абдула Раджабова в частности.

В дагестанской детской литературе 60–80-х годов прошлого века характерной особенностью стало отражение закономерностей общественного процесса, своеобразие их преломления в детских характерах, духовная атмосфера и др. Творчество Абдула Раджабова отличает пристальное внимание к процессу формирования личности, изображения внутреннего эмоционального состояния героя, мира его чувств и переживаний. Разработка психологизма в детской прозе привела к более глубокому, разностороннему изображению подрастающего поколения. Показательно, что самые весомые достижения в детской литературе нашли отражение в жанре повести, который давал возможности более полного, целостного отражения действительности [2].

Появляется весьма интересная разновидность этого жанра – повесть-сказка, к которой обратились К. Меджидов («Братья», 1959), А. Абу-Бакар («Сказка о дедушке Хабибулле», 1963), Р. Каниев («Волшебники поневоле», 1969) и др. Этот жанр нашел отражение и в детской прозе Абдула Раджабова. Его книга «Хурджины Фундухбека» (1975) – та же повесть-сказка (определение дано самим автором). Хотя можно заметить в ней элементы приключенческого и «природоведческого» повествования. По словам В. Александрова, повесть-сказка представляет собой гибридное жанровое образование, которое обладает свойством объединять естественную для ребёнка тягу к сказке и злободневную проблематику, весёлую назидательность. Часто в этих произведениях ставятся актуальные для своего времени проблемы, выделяются основы медитативного размышления о жизни [3, с. 69]. Культивируемые в них идеалы добра, чести, миролюбия, справедливости помогают духовному совершенствованию личности.

В повести-сказке А. Раджабова «Хурджины Фундухбека» превалирует литературное начало, что заметно в сюжетном исполнении и композиционном построении. Повесть состоит из двух частей. В каждой части есть главы с названиями, отражающими основное событие в повествовании. К примеру: «Фундухбек на вершине Шарвели», «Поединок с падишахом Дудуркули Вторым», «Фундухбек отправляется на поиски хурджинов», «Тоска по родине. Встреча с дельфином», «Первое знакомство с Америкой», «Покушение на Фундухбека» и др.

Придумывая сказки, писатели не забывают о фольклоре, возвращают к жизни уже забытые сюжеты, придавая им совершенно новое, современное звучание (огранку).

В повести-сказке А. Раджабова «Хурджины Фундухбека» синтезированы фольклорное и литературное начала. Среди атрибутов народной сказки – «говорящие животные», сказочные ситуации (элемент фантастического), бесхитростный сюжет, повторение чего-либо троекратно, обязательный счастливый конец, олицетворяющий победу добра над злом.

Элементы литературного начала: утрата традиционных зачина и концовки, реалистичность повествования, приметы современности, расширение традиционного круга действующих сказочных персонажей, характерная речь героев и др. Общим для фольклорного и литературного начал является условность образов животных, которые думают и поступают по-человечески. В повести А. Раджабова в этом смысле весьма характерной является история дельфина Эвельцена, семья которого живёт в ожидании встречи с ним. Историю пребывания дельфина Эвельцена в Америке рассказывает его жена – дельфиниха Гирдань.

Ещё одна деталь: в сказках человеческими свойствами и признаками могут быть наделены не только органические объекты, животные, но и мир, не относящийся к живой природе (неживой). Так, у А. Раджабова очень важным для развития повествования образом является туча Цифа, которая рассказывает историю знакомства с главным героем. Напоив влагой посевы в долине Самура, спасая от засухи капусту и бобы, омыв в лесу все листья на деревьях, дав влагу альпийским лугам, смыв пыль на дорогах и горных тропах, подкормив все горные ручьи, туча Цифа очень устала. «И так выбилась из сил, что с большим трудом не прилетела, а приползла… к вершине Шарвели и опустилась на её грудь» [1, с. 21]. Туча не стала будить уставшего Фундухбека, который разлегся на её спине, пожалела его и ранним утром вместе с ним пустилась в далёкое путешествие над Каспийским морем. Здесь она должна набраться сил (заправиться влагой) и вернуться к садовникам и огородникам долины Самура. Показательно, что так же, как герои волшебных сказок на ковре-самолёте совершают далекие путешествия, Фундухбек плывёт на туче, «словно на мягкой пуховой перине. Свесил он голову вниз и смотрит на синюю морскую гладь, любуется косяками рыб, и ничуть не страшно ему. Напротив, он получает великое удовольствие» [1, с. 23]. Если волшебный ковер управляется приказами хозяина или человека, сидящего на нём, то туча Цифа управляема совершенно другими законами, о которых повествует автор. Прежде всего, это законы Океана, который даёт ей влагу, силу. И, конечно, ветры, которые и определяют её движение, перемещение с гор на равнину и обратно. Называются имена ветров, принятые в обиходе лезгин – Гар, Кай, Турфан и др. Как говорит туча, «отменить направление нашего полёта без ведома Шахвара» никто не может. Среди ветров есть родители – Шахвар, старшие и младшие сыновья – Кай, Гар. Да и тучи бывают разными: «… чёрные тучи – недруги не только всей фауне и флоре земли, но и кровные враги наши – враги дождевых туч. Сейчас эта чёрная туча летит с Севера и сопровождает её Турфан – сын Савруха… Теперь она взяла курс на Афганистан. Да, кому-то беды не миновать…» [1, с. 23].

Кстати, ковёр из волшебных сказок в процессе полёта мог потерять свои летательные свойства – порваться, намокнуть и т. д. Туча из повести-сказки тоже лишается своих свойств. И этому всегда есть объективное объяснение – через процессы, происходящие в нижних слоях атмосферы. Цифа обещает вернуться и забрать героя с берега Хазара (старое название Каспийского моря).

В фольклорных сказках главная цель – достижение собственного счастья. В литературной сказке А. Раджабова – счастья народного, т. е. для всего народа. Фундухбек становится заступником бедных, покровителем обиженных и оскорблённых, свято исполняет заветы народа, в которых отражены лучшие национальные традиции. Таким образом, в повествовании Раджабова удивительным образом соединяются реалистический и волшебный способы изображения. Ря-

дом с вполне реалистичными персонажами – Фундухбеком, спасённым им Карда, его детьми Эрситой и Триясом, падишахом Дудуркули Вторым и др. – живут и фантастические герои – звери, которые мыслят, говорят и действуют по-человечьи, оставаясь в то же время животными до конца повествования. Характерных для волшебной сказки метаморфоз здесь не происходит. В повести Раджабова переход от сказочного к реальному и обратно происходит легко и просто. Волшебное и действительное создают ткань сказочного повествования.

Приметы современности органично входят в повесть-сказку. Хотя в начале кажется, что они слегка диссонируют с дальнейшим повествованием. Так, в главе «Фундухбек отказывается от престола» упоминается корона, выполненная кубачинскими златокузнецами, которую Фундухбек категорически отказывается надеть на свою голову и даёт указание отправить её в музей. В этой же главе в качестве наказания для бывших лакеев падишаха предлагается «вернуть награбленное богатство у народа – народу, а самим отправиться на работу в бюро по очистке города от грязи и мусора. Установить оплату сдельную. Старшим бригады мусорщиков назначить бывшего главного визиря» [1, с. 41]. В главе «Хурджин байрам» упоминается газета «Дулдугские хабары», вышедшая экстренным выпуском и небывалым тиражом. Большая подвальная статья содержала снимки хурджинов и историю их происхождения. «На второй, третьей и четвёртой страницах напечатано интервью собственного корреспондента газеты… с Фундухбеком» [1, с. 50]. Здесь же в газете разместили поздравительные телеграммы.

Ещё больше неожиданных примет современности в главе «Возвращение на Родину». Здесь упоминаются эсминцы, торпеды, аквариумы (океанариумы) и др. Насыщена приметами современности вторая часть повести-сказки, когда Фундухбек оказался в Америке. Добирается он на пароходах, самолётах. Сталкивается с полицейскими, гангстерами, один из которых собирался выставить свою кандидатуру на предстоящих парламентских выборах, и т. д.

Сказочные и реалистические пласты повествования отражают извечное противостояние, существующее в мире людей: добра и зла, предательства и дружбы.

Фундухбек, как и фольклорные персонажи, наделён очень привлекательными чертами. Первый достаточно подробный портрет даётся в главе «Избранные места из биографии Фундухбека». «Это была двадцатая весна в жизни Фундухбека. Внешне он выглядел намного старше своих лет. Невысокая плотная фигура Фундухбека свидетельствовала о его силе и энергии. Здоровьем, простотой и искренностью дышало его загорелое, тёмно-розового цвета лицо. Открытый, бесхитростный, он был настоящее дитя природы. На собеседников смотрел быстрыми, всегда смеющимися и распахнутыми, как и полы его бешмета, глазами» [1, с. 15]. Портрет дополняется деталями. «Фундухбек, в улыбке показывая белые, как овечий сыр, зубы, отвечал на вопросы ребят» [1, с. 16]. «Фундухбек молод, строен, как олень, и силён, как тигр. Смелостью и весельем горят его глаза» [1, с. 19]. Интересно, что жизненные невзгоды и переживания отражаются на лице героя. В газете «Дулдугские хабары» даются две фотографии Фундухбека – до находки хурджинов и после. На первом снимке «необъятный лоб в морщинах под мохнатой папахой, узкое смуглое лицо с выдающимися скулами, орлиный нос и глаза… Глаза с невысказанной грустью, как неоконченная мысль, как недопетая песня. А на другом – Фундухбек уже с перекинутыми через левое плечо хурджинами. Куда делись его морщины? Лицо его расплывается в улыбке, блестят во рту ряды жемчужин. Ярче солнца сияет от счастья лицо Фундухбека» [1, с. 50].

Отец Фундухбека, хотя и не был религиозным человеком, но сына своего определил к аульскому мулле Хаджикишмишу для постижения божьей мудрости. Смекалистость и острый ум в постижении «божьих наук» не пригодились. Мулла Хаджикишмиш всегда находил работу для детей: вынести навоз на посевы, перекопать огород, пойти в лес на заготовку дров, пасти овец, собрать торбу (сумку) плодов барбариса для сумаха (приправа с кислинкой) [1, с. 12]. Работали на него целый день, а слов благодарности никогда не слышали. Мулла в мечети и за порогом святого здания – разные люди. Елейный голос при чтении Корана сменялся «шипением», которым отдавались приказы.

Гордый Фундухбек не мог дальше терпеть унижения и побои и придумал, как ему «отомстить». Всё началось с того, что Фундухбек нарядил козла феской (головной убор муллы) деда, очень похожей на феску муллы. Общественный пастух, увидевший «муллу Хаджикишмиша в феске цвета спелого шиповника», клялся своими предками, небом и землёй. «Только облик не человечий, четыре ноги, а на лбу выросли рога… стоит себе на утёсе под кустом шиповника» [1, с. 13]. Конечно, мулла сразу понял, чьи это проделки. Двери мечети закрылись для Фундухбека. Зато отец принял решение взять его в горы на летние пастбища (яйлах). Прошло совсем немного времени, и Фундухбек полюбил профессию чабана и «по-новому открыл для себя красоту и величие гор» [1, с. 14]. Как и обещал отец, он научился «разговаривать с орлами и облаками» [1, с. 14].

Возвращение Фундухбека в село всегда сопровождалось радостными возгласами детворы, которая видела в нём старшего друга. Шутки Фундухбека заставляли смеяться и ещё долго воспоминать о них.

«– Фундухбек, а сколько лет твоему новому бешмету? – спросил самый весёлый парень Менаф.

– Смотря какую латку ты имеешь в виду, – не задумываясь, ответил Фундухбек. – Если вот эту, то она старше тебя на один год и два месяца. А вот эта, которая на правом плече, старше твоего старшего брата на четыре недели. А вот латка на левом локте и борода муллы Хаджикишмиша ровесники» [1, с. 16–17]. Рядом с шуточными историями есть описания, вызывающие негодование и возмущение проявлениями несправедливости, с которыми пытается бороться герой.

Производят впечатление природные описания в повести-сказке. Глава «Избранные места из биографии Фундухбека» начинается с описания: «… весна пришла без всякого опоздания и, прочно вступив в свои права, принялась по-хозяйски украшать землю. Воздух наполнился светом, а горы серебристым звоном талых потоков, над которыми, словно брызги щедрого солнца, вспыхнули и закачались под свежим ветром яркие головки… цветов. Обильно устлали альпийские луга фиалки – ласковая улыбка пробудившейся природы. Одним словом, цвела весна» [1, с. 7].

Причём описания могут быть достаточно подробными (как в приведённом выше примере) и напоминать этюды, в других случаях – быть краткими, как детали пейзажа. Например: «… овцы щиплют траву, усыпанную, как слезами, каплями свежей росы» [1, с. 14]; «…вдруг засверкают молнии, как лезвия кинжалов, над горами» (см. 14); «Тучи, как войско противника, потерпевшего поражение, скрываются за высокие пики гор или уходят далеко-далеко» [1, с. 14]; «…была весна. Сняли горы свои снежные папахи и сбросили с плеч белые бурки. Зашумели, зазвенели, игриво побежали с гор ручьи и потоки» [1, с. 15]; «…ветер подул, и туман зашевелился, уходя ввысь и обволакивая, точно шалью, вершину Шалбуздага» [1, с. 69] и мн. др. Художественные описания картин природы Абдула Раджабова отличаются яркостью, точными наблюдениями, воспринимаются как результат влияния природы на человека, его картину мира и осуществляют взаимоотражение природы и человеческой души.

По В.Я. Проппу, «новая беда создаёт новый ход» [5, с. 55], который и определяет дальнейшие события в повествовании. Дельфин, помогающий Фундухбеку, был выловлен и помещен в калифорнийский океанариум. Герой направляется в Америку, чтобы освободить своего друга из неволи.

Вторая часть повести-сказки, повествующая об Америке, о столкновении с обычаями и нравами буржуазной цивилизации, по мнению Ф. Мухамедовой, «выглядит несостоятельной и в идейном, и в эстетическом плане. Отход от сказочности, идеологическая «ангажированность» – тенденциозность в освещении «их мира», заданность в решении темы – привели А. Раджабова к схематизму: пропагандистки упрощённому взгляду на изображение социально-политического устройства капиталистического общества» [5, с. 204]. Согласимся с этой точкой зрения исследователя. Действительно, логика развития образа главного героя претерпела изменения не в лучшую сторону. В первой части повествования герой одерживает победу над врагами благодаря своим человеческим качествам (ум, ловкость, благородство и др.). Во второй части задачи решаются благодаря деньгам – проданному алмазу, подаренному дельфином. Благородные поступки, помощь бедным, выкуп дельфина Эвельцена, отправка его на родину, строительство приюта для беспризорных детей и др. дела совершались не без помощи денег. И это несколько снижает идейный замысел произведения, его назидательное значение.

Ещё одна деталь представляется интересной. Здесь, как мы уже отмечали, происходит смещение временных категорий. А следствием является появление композиционных и логических неувязок [5, с. 204]. «Остаётся неясным, сон ли всё это, как считает рецензент В. Короленков, если так, то где такой непременный атрибут подобного типа сказки, как пробуждение, расставляющее всё по своим местам? Если же сказочное пробуждение на летящем облаке, с чего и начинаются сюжетные перипетии героя, и есть настоящее пробуждение…, то тогда входит в противоречие современность, представленная вначале, и революция, совершившаяся на родине в то время, пока Фундухбек был в Америке. С этим же связано противоречие между современным лексиконом Фундухбека и дореволюционным временем, в которое всё это происходит» [Цит. по: 5, с. 204]. Обращают на себя внимание и другие неожиданные нестыковки. Так, например, в главе «Возвращение на Родину» рассказывается, как дельфины спасли «одну купающуюся женщину. На неё напали акулы, а мы заметили и приняли бой на себя. Уничтожили двух акул, остальные удрали…» [1, с. 65]. Действительно, в Чёрном море есть разновидности акулы, но они совершенно безобидны для человека. Случаи нападения не зарегистрированы. Такая же неточность и в отношении дельфинов в Каспийском море [1, с. 68]. С чем связаны такие преднамеренные неточности или даже ошибки? Ответ один: в сказке может быть всё.

По словам В. Александрова, «классическое призвание сказки – утверждать справедливость в противовес реальной действительности, где может торжествовать и зло» [3, с. 56]. В сказке создаётся идеальный мир. Мир повести Абдула Раджабова вовсе не идеален, но и здесь побеждают природный ум, благородство, бескорыстие и доброта.

Таким образом, книга Абдула Раджабова «Хурджины Фундухбека» относится к гибридной жанровой форме повести-сказки, в которой реализуются сюжетно-композиционные принципы, свойственные как традиционной сказке, так и литературной. Атрибуты народной сказки – «говорящие животные», сказочные ситуации, бесхитростный сюжет, обязательный счастливый конец и др. Среди элементов литературного повествования – утрата традиционных зачина и концовки, реалистичность в повествовании, приметы современности, расширение традиционного круга действующих сказочных персонажей, характерная речь героев и др.

Библиографический список

1. Раджабов А. *Хурджины Фундухбека*: Повесть-сказка. Махачкала: Дагучпедгиз, 1975. 2. Мухамедова Ф.Х. *Формирование и развитие дагестанской детской литературы.* Диссертация … кандидата филологических наук. Available at: https://www.dissercat.com
3. Александров В. *Сквозь призму детства*. Москва: Детская литература, 1988.
4. Пропп В.Я. *Морфология сказки*. Москва, 1969.
5. Мухамедова Ф.Х. *Дагестанская детская литература: Историко-литературный очерк*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2001.

References

1. Radzhabov A. *Hurdzhiny Funduhbeka*: Povest'-skazka. Mahachkala: Daguchpedgiz, 1975. 2. Muhamedova F.H. *Formirovanie i razvitie dagestanskoj detskoj literatury.* Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Available at: https://www.dissercat.com
3. Aleksandrov V. *Skvoz' prizmu detstva*. Moskva: Detskaya literatura, 1988.
4. Propp V.Ya. *Morfologiya skazki*. Moskva, 1969.
5. Muhamedova F.H. *Dagestanskaya detskaya literatura: Istoriko-literaturnyj ocherk*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2001.

Статья поступила в редакцию 13.08.24

УДК 821.411.21 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-433-435

Gadzhimuradova T.E., *Candidate Of Sciences (Philology), docent, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: taiba1970@mail.ru*
Primov R.D., *student, Dagestan State University, (Makhachkala, Russia), E-mail: cameron2@bk.ru*

INTELLECTUAL THEATRE OF TAUFIQ AL-HAKIM: SEARCH FOR ARTISTIC FORM AND CONTENT. The article examines the intellectual theater of the Egyptian writer, publicist, literary scholar, and playwright Tawfiq al-Hakim. Particular attention is paid to the intellectual play "People in the Cave," which is a multi-act work with a complex plot from a fictional point of view, filled with long philosophical dialogues (disputes) on various topics. The actions of the heroes and their conversations allow the inner essence of the characters to be revealed. The theme of the play is connected with the biblical-Koranic plot, with the eighteenth sura of the Holy Quran, which tells about the youths who managed to escape from the Roman persecution of Christians by hiding in a cave. After that, the Almighty plunged them into a deep sleep, waking up from which the youths began to make assumptions about how long they had been in oblivion. Of particular interest is the individual author's interpretation of the plot, which allowed the playwright to express his attitude to philosophical, social, and theological problems.

Key words: **Egyptian drama, "thinking prose", "intellectual theatre", philosophical issues, intertextual connections, biblical-Quranic plot, individual author's interpretation**

Т.Э. Гаджимурадова*, канд. филол. наук, доц., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: taiba1970@mail.ru*
Р.Д. Примов*, студент, ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный университет», г. Махачкала, E-mail: cameron2@bk.ru*

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТЕАТР ТАУФИКА АЛЬ-ХАКИМА: ПОИСК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ

В статье рассматривается интеллектуальный театр египетского писателя, публициста, литературоведа, драматурга Тауфика аль-Хакима. Особое внимание уделяется интеллектуальной пьесе «Люди пещеры», которая представляет собой многоактное произведение со сложным с беллетристической точки зрения сюжетом, наполненным долгими философскими диалогами (спорами) на различные темы. Поступки героев, их разговоры позволяют раскрыться внутренней сущности персонажей. Тематика пьесы связана с библейско-кораническим сюжетом, с восемнадцатой сурой Священного Корана, в которой рассказывается об отроках, сумевших спастись от римских гонений на христиан, спрятавшись в пещере. После этого Всевышний погрузил их в глубокий сон, проснувшись от которого отроки начали высказывать предположения о том, сколько времени они находились в забвении. Особый интерес представляет индивидуально-авторская интерпретация сюжета, позволившая драматургу выразить отношение к философским, социальным, теологическим проблемам.

Ключевые слова: **египетская драматургия, «мыслящая проза», «интеллектуальный театр», философская проблематика, интертекстуальные связи, библейско-коранический сюжет, индивидуально-авторская интерпретация**

Актуальность исследования определяется необходимостью рассмотрения малоизученного аспекта в истории египетской драматургии – «интеллектуального театра» Тауфика аль-Хакима. Особое внимание уделяется одной из ранних пьес египетского драматурга – «Людям пещеры», в которой отразилась индивидуально-авторская интерпретация библейско-коранического сюжета о спящих эфесских отроках. Писатель считал, что коранические сюжеты являются образцом глубокого смысла, возможностью реализации философских идей, собственных размышлений о природе чудесного, о поисках религиозной истины, сомнениях людей в вере, видах жертв, на которые человек идёт во имя религии, и др. Исследованию драматургии Тауфика аль-Хакима посвящены работы В. Кирпиченко, В. Сафронова, К. Юнусова, Н. Усманова, Т. Путинцевой и др., в которых рассмотрены социальная драматургия писателя, его символистские, аллегорические, исторические драмы. Сложные абстрактно-философские драмы и их культурологические составляющие не получили глубокого освещения. Первая интеллектуальная драма Тауфика аль-Хакима «Люди пещеры» продолжает оставаться объектом спора между исследователями, анализирующими её символику и философию [1–6].

Цель данной статьи – рассмотреть истоки египетского интеллектуального театра, «театра мысли», творчество Тауфика аль-Хакима как основоположника интеллектуальной драмы, воспринимаемой как литературный текст.

Задачи статьи:

1) определить генезис и эволюцию интеллектуальной драматургии Египта;

2) рассмотреть особенности мировоззрения Тауфика аль-Хакима и его отражение в творческих исканиях в драматургии;

3) проанализировать интеллектуальную пьесу Тауфика аль-Хакима «Люди пещеры» с точки зрения реализации в ней одного из библейско-кораних сюжетов (аллюзии) и его индивидуальной авторской интерпретации.

Материалом исследования послужили научно-критические статьи о генезисе и эволюции египетской драматургии, творчестве египетского писателя, общественного деятеля, драматурга Тауфика аль-Хакима, интеллектуальная пьеса «Люди пещеры» [1].

Научная новизна проведённого исследования заключается в предложенном нами аспекте рассмотрения интеллектуального театра Тауфика аль-Хакима, в котором в уникальном симбиозе объединены традиции арабской драматургии и европейского театра. Особое внимание уделяется одному из ранних драматических произведений Тауфика аль-Хакима – «Люди пещеры».

Теоретическая значимость материала заключается в анализе интеллектуальной драматургии Тауфика аль-Хакима, в которой сюжеты (мифологические, легендарные, исторические) служат выражению философии автора, его взглядов на общественную жизнь.

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 египетской драматургии в целом и «интеллектуального театра» Тауфика аль-Хакима в частности.

«Интеллектуальный театр» Тауфика аль-Хакима является следствием долгого и кропотливого труда драматурга над созданием формы и содержания, непривычных для арабской драматургии. На примере пьесы философского содержания («мыслящая драматургия») «Люди пещеры» рассматриваются обязательные атрибуты этого жанра, который в основном представляет собой многоактные пьесы со сложными с беллетристской точки зрения сюжетами, наполненными долгими философскими диалогами на различные отвлеченные темы.

Первым драматургом, который заинтересовался такого рода подходом к составлению пьес, является Жан Жироду (Франция), и именно его многие литературные критики считают основателем жанра интеллектуальной пьесы. В драматургию он пришел уже в зрелом возрасте. Познакомившись с молодым режиссёром Луи Жуве, он переработал свой роман «Зигфрид и Лимузен», создав

на его основе пьесу «Зигфрид» (1928 г.), заложившую базовые основы интеллектуальной драматургии: тяжелая философская и драматическая составляющие, долгие диалоги, постоянная попытка персонажей обосновать свои действия постулатами религии или философии. Также к интеллектуальному театру Жироду относятся такие работы, как «Амфитрион-38», «Юдифь» и «Интермеццо» [2].

Вскоре во Франции все больше и больше драматургов начинают работать в этом направлении. Среди них Арман Салакру (1899–1972), Жан Кокто (1889–1863), Жан-Поль Сартр (1905–1980), Жан Ануй (1910–1987) и Альбер Камю (1913–1960). Именно эти имена связаны с таким понятием, как экзистенциализм и интеллектуализм в драматургии. Благодаря их работам интеллектуальная пьеса получает широкое распространение во всём мире, особенно на Арабском Востоке, в частности в Египте, который имел тесные двусторонние отношения с Францией. В начале XX века огромное количество египетских иммигрантов хлынуло во Францию. Не последнюю роль сыграла развитая программа обмена студентами. Пьесы французских драматургов заронили в сознание Тауфика аль-Хакима «идею создания арабского «интеллектуального театра», театра мысли (*ал-масрах аз-зихни*), главное в котором – литературный текст» [3, с. 347].

Истоки египетского театрального искусства относятся к глубокой древности. Зародилось оно с представлений скоморохов, которые обычно выступали на городских рынках и центральных площадях. Постепенно небольшие сценки начали превращаться в полноценные театральные сюжеты, появились костюмы, представление приобретало смысл и началось преобразование уличного театра в настоящий организованный театр, который получил свое развитие во второй половине XIX – начале XX века. Именно в это время в Египте наблюдался самый настоящий расцвет культурной и общественной жизни: открываются Арабский институт театра, первая государственная Национальная труппа Египта и Высший комитет по развитию театрального искусства. В этот период культурная жизнь Египта испытывала огромное влияние европейской культуры. Со временем театр в Египте начал приобретать всё более культурно-специфические аспекты: пьесы стали писать и исполнять на арабском языке, а сюжеты – отражать исторические (эпохальные) события, египетский быт и жизненный уклад народа. Копирование западного стиля построения пьес становится редким явлением для египетской драматургии.

Первая половина XX века стала свидетелем литературного возрождения в арабском мире. Появились пионеры во всех областях искусства, не только переводившие современную европейскую литературу на классический арабский язык, но и предлагавшие читателю собственное литературное видение. Например, выдающийся египетский писатель Нагиб Махфуз был признанным мастером социальных романов, в то время как Махмуд Теймур прослыл гением в области лаконично преподнесенных читателю новелл, а Таха Хусейн в совершенстве освоил мастерство эссе.

Тауфику аль-Хакиму удалось овладеть всеми формами создания как литературного, так и театрального произведения. Выдающийся египетский писатель и драматург родился 8 октября 1899 года в Александрии. Отец мальчика работал в юридической сфере и пользовался большим уважением соотечественников. Мечтая, чтобы сын стал юристом, отец отправляет Тауфика аль-Хакима обучаться в Национальную юридическую академию Египта. А затем, желая, чтобы сын продолжил обучение юридическому делу и праву, в 1925 году в Париж. Юношу же не привлекала специальность юриста. С ранних лет он проявлял огромную любовь к литературе и чтению и в свободное от учебы время перечитывал классическую европейскую литературу, мечтая, что когда-нибудь арабская драматургия станет в один ряд с признанными шедеврами европейской классики. Выйдя из-под контроля родителей, юноша решает покончить с изучением не представляющей для него интереса юриспруденции и посвятить себя литературному творчеству. Находясь в Париже, Тауфик аль-Хаким становится постоянным посетителем Национального французского театра, в котором на тот момент огромной популярностью пользовались пьесы Пьера Корнеля, Жана Расина, Бернарда Шоу. Последний занимал особое место в сердце юного писателя и являлся его кумиром. Годами позднее Тауфик ал-Хаким напишет пьесу «Пигмалион», которая будет являться одноименной версией пьесы Бернарда Шоу, но переделанной на родной для автора египетский лад и написанной на понятном египетскому зрителю языке.

Тауфик аль-Хаким часто черпал вдохновение из древних арабских легенд и сказаний. Например, одна из самых известных пьес автора «Шахразада», по сути, является аллюзией на сказки «Тысячи и одной ночи», которые, в свою очередь, взяты из древних арабских легенд.

Тауфика аль-Хакима следует считать одной из самых значительных фигур арабской литературы XX века. Его театральные постановки дали толчок развитию арабского драматического искусства. Вернувшись в 1928 году в Каир, он был намерен использовать подмеченные им в Париже драматические техники и стили для будущих литературных проектов, часть которых уже существовала в черновом варианте.

Период с начала 1930-х до середины 1980-х годов оказался очень плодотворным для писателя, который за это время опубликовал почти 70 томов драмы, художественной литературы, мемуаров, а также множество литературных и политических статей. Аль-Хаким прожил достаточно долго, чтобы увидеть взлеты и падения многих великих надежд и ожиданий, и именно его творчество, а не его политические эссе обеспечило ему место в истории современной арабской литературы.

Первые пьесы писателя – «Люди пещеры» (1933 г.) и «Шахразада» (1934 г.) – критики называют началом арабского театра. В качестве образца для рассмотрения художественных особенностей, которые использует автор в своих интеллектуальных произведениях, выбрана пьеса «Люди пещеры», поменявшая взгляды европейских критиков на драматургическое искусство арабского мира. До её появления арабский театр воспринимался как неудачная попытка копировать западный стиль пьес.

Интеллектуальные пьесы Тауфика аль-Хакима, как уже было упомянуто выше, занимают особое место в арабской драматургии. Взяв самое лучшее из французской интеллектуальной драмы, Тауфик аль-Хаким мастерски сумел создать своеобразный философский жанр, который арабские литературные критики определили как жанр «интеллектуальной драмы», где «мифологические и легендарные сюжеты служат выражению философии автора, который находит в перипетиях судеб древних героев отголоски современной общественной жизни и личной судьбы» [3, с. 351]. Действие многих пьес Тауфика аль-Хакима начинается с того момента, которым завершается известный сюжет, позаимствованный из древних источников. Так, например, исходным сюжетом пьесы «Шахразада» является конец сказки «Тысячи и одной ночи».

«Минула тысяча первая ночь, настало утро, и Шахразада сказала… Нет, нет, на тысяча второе утро Шахразада не сказала ничего, а Шахрияр женился на Шахразаде. И задумался над тем, что же такое эта женщина, столько дней и ночей державшая в напряжении не только его тело, но и разум, все мысли и чувства, все его интересы? Какую тайну представляет она собой, и не кроется ли в этом весь смысл человеческой жизни? <…> Все стремятся разгадать тайну Шахразады» [4, с. 303].

Этот же подход реализуется и в философской драме «Пигмалион».

«Едва только Галатея обретает облик женщины – а на этом, как мы помним, миф кончается, – начинаются страдания Пигмалиона» [4, с. 305]. В интеллектуальных пьесах Тауфика аль-Хакима происходит философское осмысление древних сюжетов, позволяющее раскрыть «различные аспекты современной философии и морали через максимально живые и психологически точно мотивированные характеры и поступки» [4, с. 306].

В основу сюжета интеллектуально-философской пьесы «Люди пещеры» положена история о юных отроках, проспавших в пещере несколько столетий. История написания данной пьесы заслуживает отдельного внимания. Тауфика аль-Хакима нельзя назвать человеком, полностью погруженным в религию, подобно большинству египтян его времени. В то же время он не был далёким от неё, понимал религиозные предписания и постулаты, заучивал Коран, читал тафсиры (комментарии) и др. Особый интерес для автора представляли коранические истории о пророках. В его очерках то и дело всплывали истории, основанные на пророческих сказаниях из Корана. Например, в одном из выпусков 1946 года египетского еженедельного журнала «Аль Ахрам» он сравнивал борьбу с Адольфом Гитлером и его режимом с борьбой пророка Моисея против Фараона – деспотичного правителя Египта.

Идея написать пьесу, основанную на коранической истории, пришла к писателю в начале 30-х годов прошлого столетия. Тонкий философский подтекст истории не мог не привлечь его внимания. История семи отроков эфесских упоминается во всех писаниях авраамических религий. Кроме того, она упомянута в древнеиндийских книгах, древнегреческих, древнекитайских легендах, в шумерских, ассирийских, вавилонских письменах. Эта история рассказывает о семи юношах из Эфеса, древнегреческого города на побережье Турции. Действие происходит в III веке нашей эры во время правления римского императора Декиана. Он поклонялся идолам и отвергал монотеистическое учение Иисуса Христа, который учил людей поклоняться одному Единому Всевышнему Творцу. Декиан был большим противником единобожия, в годы его правления гонения на христиан приобрели повсеместный характер: верующие жестоко наказывались и уничтожались целыми семьями.

Семеро юношей, которые происходили из благородных семейств, верили в учение Иисуса. Когда Декиану стало известно об их ослушании, он приказал немедленно с ними расправиться. Чтобы спастись, юноши укрылись в пещере. Они полагались на Всевышнего Господа и молили его о защите. Всевышний Господь погрузил их в глубокое забвение, которое длилось 300 лет. С ними была собака Китмир. Когда юноши пробудились, в мире царила совершенно другая эпоха и Эфесом правил Феодосий – набожный христианин. Узнав об истории этих юношей, император пришел к ним, чтобы выразить свое восхищение и получить у них благословение. Когда юноши умерли, у пещеры, где они спали, был воздвигнут храм. Пьеса служит как бы продолжением библейско-кораического сюжета – приём, свойственный драматургии Тауфика аль-Хакима, «начинающего свою пьесу именно с того момента, которым заканчивается его первоисточник» [4, с. 302].

Пьеса отличается сложной структурой конфликта. Его социальная природа основана на притеснениях (гонениях) человека человеком на религиозной почве. В то же время конфликт проявляется и в отношениях самих персонажей: их поведение и диалоги подчеркивают принадлежность к разным социальным слоям и их антагонизм. Например, персонаж по имени Марнуш являлся казначеем при царском дворе и постоянно отмечал свой высокий статус в разговорах с Ямлихой, который являлся простым церковным служителем и пас овец.

В пьесе нашла отражение проблема любви и семейных ценностей. Для Марнуша смыслом жизни являются семья и дети. Он приходит в замешательство, узнав, что члены его семьи покинули этот мир столетия назад. И не может с этим смириться.

Ещё одна проблема носит философичный характер. До конца пьесы сохраняется интрига – действительно ли юноши твердо уповают на Всевышнего, или любое препятствие на пути постижения Господа заставляет их веру колебаться? В этом смысле показателен спор между Марнушем и Мишлинией, которые рассуждают, оставил бы их Всевышний Господь в такой ситуации, будь они идолопоклонниками, и действительно ли Всевышний любит их такой любовью, о которой говорил Иисус.

Пьеса «Люди пещеры» строится согласно классическим принципам создания драматического произведения: сохранены три обязательных единства (времени, места, действия). Пьеса переполнена обилием диалогов, в которых раскрывается истинная сущность персонажей, неожиданные стороны их натуры, а в спорах отражаются философские, мировоззренческие, социальные, теологические проблемы.

Характерно, что интеллектуальные драмы Тауфика аль-Хакима имеют круговую структуру – начало и конец повествования могут совпадать. Конец, как правило, отражает историю героя, поиски истины, переживания, осознание бесплодности усилий перед вечностью бытия и др. Драматург и его герои предпринимают безнадежные попытки вырваться из замкнутого круга – источника трагедии.

В пьесах Тауфика аль-Хакима нет полноценной развязки, являющейся обязательным атрибутом классической драмы. Остаются вопросы, в том числе «проснутся ли «спящие отроки» ещё раз?» [4, с. 303]. В «Людях пещеры» проснувшиеся вновь возвращаются назад, в пещеру, так как жизнь для них потеряла смысл. Они не смогли смириться с потерей близких, родных. Пастух лишился стада, везир не находит своего дома, семьи, а влюбленный понимает, что расстался со своей любовью навсегда. Человеческая жизнь ценна своими связями с людьми, привязанностями, любовью, ответственностью. Но герои, проспав триста лет, не хотят бороться за жизнь, не приемлют новых отношений, обязательств. Им проще вернуться в пещеру.

На наш взгляд, автор неслучайно выбрал именно эту историю для своей главной интеллектуальной пьесы. Он считал кораничесские сюжеты образцом глубокого смысла, возможностью реализации философских идей, собственных размышлений о природе чудесного, о поисках религиозной истины, сомнениях людей в вере, сделках в вопросах купли-продажи, видах жертв, на которые человек идёт во имя религии, и др. В то же время, по словам И.Ю. Крачковского, «пьеса проникнута тонами символизма и даже импрессионизма. Арабского в ней только язык, очень изящный…» [5, с. 344]. Стиль пьесы отражает влияние французской символической драмы. «Свою долгую жизнь в литературе Тауфик аль-Хаким прожил в состоянии непрерывного поиска, его в равной степени волновали вечные, глобальные философские и метафизические вопросы, злободневные проблемы общественной жизни и проблемы взаимоотношений жизни и искусства. В его многоплановом творчестве… ярко проявился художественный гений египетского народа, его национальный характер, мировосприятие, присущий ему неиссякаемый, жизнеутверждающий юмор» [6, с. 8].

Один из величайших драматургов арабского мира Тауфик аль-Хаким является пионером в жанре арабской интеллектуальной драмы. Именно французская драматургия повлияла на взгляды автора в содержательном и формальном аспектах пьес. Сюжеты драматических произведений Тауфика аль-Хакима, в том числе пьесы «Люди пещеры», заимствуются из разных источников – европейских и арабских, перерабатываются в духе современных автору патриотических и общественно-реформаторских идей. Пьесы Тауфика аль-Хакима доказали, что сложные комплексные задачи, затрагивающие многие философские проблемы, могут подниматься не только в многотомных литературных произведениях, но и на сцене театра.

Драматургия Тауфика аль-Хакима отражает неизменные поиски идеала, протест против дегуманизации личности, утраты естественных человеческих чувств и духовных ценностей, борьбу за утраченную миром гармонию.

Библиографический список

1. Тауфик аль-Хаким. *Люди пещеры.* Available at: https://www.noor-book.com/en/ebook
2. *Французская интеллектуальная драма*. Available at: https://biletsofit.ru/blog/francuzskaya-intellektualnaya-drama
3. Кирпиченко В.Н., Сафронов В.В. *История египетской литературы XIX–XX веков*: в 2 т. Москва: Восточная литература, РАН, 2002; Т. 1.
4. Путинцева Т. Многоликий и загадочный Тауфик аль-Хаким. Послесловие. *Аль-Хаким Тауфик.* Пьесы. Перевод с арабского Тауфика Муазена и Тамары Путинцевой. Москва: Искусство, 1979: 298–317.
5. Крачковский И.Ю. О «Книге о Мухаммеде» Тауфика аль-Хакима. *Избранные сочинения:* в 6 т. Москва – Ленинград, 1956; Т. III: 344.
6. Кирпиченко В. К читателю. Вступительная ст. Тауфик аль-Хаким. *Избранное*. Москва: Академия поэзии «Московский писатель», 1998: 3–8.

References

1. Taufik al'-Hakim. *Lyudi peschery.* Available at: https://www.noor-book.com/en/ebook
2. *Francuzskaya intellektual'naya drama*. Available at: https://biletsofit.ru/blog/francuzskaya-intellektualnaya-drama
3. Kirpichenko V.N., Safronov V.V. *Istoriya egipetskoj literatury XIX-XX vekov:* v 2 t. Moskva: Vostochnaya literatura, RAN, 2002; T. 1.
4. Putinceva T. Mnogolikij i zagadochnyj Taufik al'-Hakim. Posleslovie. *Al'-Hakim Taufik.* P'esy. Perevod s arabskogo Taufika Muazena i Tamary Putincevoj. Moskva: Iskusstvo, 1979: 298-317.
5. Krachkovskij I.Yu. O «Knige o Muhammede» Taufika al'-Hakima. *Izbrannye sochineniya:* v 6 t. Moskva – Leningrad, 1956; T. III: 344.
6. Kirpichenko V. K chitatelyu. Vstupitel'naya st. Taufik al'-Hakim. *Izbrannoe*. Moskva: Akademiya po`ezii «Moskovskij pisatel'», 1998: 3-8.

Статья поступила в редакцию 10.08.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-435-438

Drobysheva M.N., *Candidate of Art History, Associate Professor, Pushkin Leningrad State University, (St. Petersburg, Russia), E-mail: drob.55@mail.ru*

MARIN DRZIC'S CREATIVITY IN THE SYSTEM OF DIGITAL TECHNOLOGIES. The article examines the role played by the work of the writer Marin Držić (1508–1567) in the cultural life of Dubrovnik and in the formation of its journalistic direction. The playwright's works touch on key issues in the historical, social and moral life of Dubrovnik society. Despite the presence of epic and literary pathos, the emergence of a journalistic element can already be observed in Držić's works. The article examines the process of the emergence of journalism in Dalmatia and Dubrovnik at the initial stages of its development, when treatises by M. Držić began to appear in these places, covering topics of morality and aesthetics, scientific research, religious and philosophical reflections, education and upbringing, as well as various types of art and theatrical culture. The analysis of Držić's literary heritage carried out within the framework of the study confirmed his importance not only as an author of dramatic works, but also as an important publicist of his time, whose works enriched the cultural and intellectual space of Dubrovnik. The main tasks concerning the identification of key themes, motifs and features of Držić's style, as well as their impact on the journalism of the region, were solved through careful textual and contextual analysis.

Key words: **Dalmatia, Dubrovnik, Renaissance, humanism, Marin Drzic, journalism, epistolary heritage, drama, multimedia technologies, digitization, adaptation, multimedia potential**

М.Н. Дробышева*, канд. искусствоведения, доц., Ленинградский государственный университет имени А.С. Пушкина, г. Санкт-Петербург, E-mail: drob.55@mail.ru*

ТВОРЧЕСТВО МАРИНА ДРЖИЧА В СИСТЕМЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье исследуется роль, которую сыграло творчество писателя Марина Држича (1508–1567) в культурной жизни Дубровника и в формировании ее публицистического направления. Работы драматурга затрагивают ключевые вопросы исторической, социальной и нравственной жизни общества Дубровника. Несмотря на присутствие литературного пафоса, в произведениях Држича уже можно наблюдать зарождение публицистического элемента. В исследовании рассматриваются ранние этапы формирования публицистики в Далмации и Дубровнике. В этот период внимание уделяется разнообразным темам, таким как искусство, театральная культура, образование, воспитание, религиозно-философские размышления, научные исследования, эстетика и

нравственность, которые находят отражение в трактатах М. Држића. Выполненный в рамках исследования анализ литературного наследия Држића подтвердил его значимость не только как автора драматических произведений, но и как важного публициста своего времени, чьи работы обогатили культурное и интеллектуальное пространство Дубровника. Основные задачи, касающиеся выявления ключевых тем, мотивов и особенностей стиля Држића, а также их влияния на публицистику региона, были решены посредством тщательного текстуального и контекстуального анализа.

Ключевые слова: **Далмация, Дубровник, ренессанс, гуманизм, Марин Држич, публицистика, эпистолярное наследие, драматургия, мультимедийные технологии, оцифровка, адаптация, мультимедийный потенциал**

В XV–XVI веках город-республика Дубровник стал важнейшим центром славянской культуры в Европе, что, в свою очередь, способствовало становлению ренессансной гуманистической литературы в Далмации. Тексты пьес, созданных в этот период, сыграли ключевую роль в формировании языка будущей публицистики, поскольку в них рассматривались наиболее актуальные и социально значимые вопросы, непосредственно затрагивающие насущные общественные проблемы Дубровницкой Республики. Марин Држич – автор ряда драматургических произведений – внес значительный вклад в развитие литературного языка и стиля того времени.

Марин Држич является автором таких произведений, как комедии «Дядюшка Марое» (“Dundo Maroje”), «Скупой» (“Skup”), «Помет» (“Pomet”), «Трипче де Утолче» (“Tripče de Utolče”), «Пьерин» (“Pjerin”), «Аркулин» (“Arkulin”), а также одноактной комедии «Шутка над Станцем» (“Novela od Stanca”) и драм «Тирена» (“Tirena”), «Венера и Адонис» (“Venera i Adon”), «Грижула» (“Grižula”) и «Джуха Крпета» (“Džuha Krpeta”), а также обширного эпистолярного наследия [1].

Из всего творчества М. Држича пьеса «Дундо Марое» выделяется своей содержательной и художественной значимостью, отражающей тенденции ренессансного литературного развития. В этом произведении освещаются ключевые проблемы дубровницкого общества и повседневная жизнь современников писателя. В прологах, диалогах и монологах отчетливо звучат голоса различных социальных слоев Дубровника, адресованные своему времени. Герои пьесы стремятся решать актуальные для общества вопросы.

В XIX веке комедия была опубликована в журнале «Дубровник» в 1866 году [2], а в 1875-м все пьесы драматурга вошли в собрание сочинений Хорватской академии наук и искусств [3]. В XX столетии в 1938 году комедия «Дундо Марое» была поставлена режиссером Марко Фотезом (1915–1976) на сцене Национального хорватского театра. В 1939 году пьеса «Дундо Марое» была опубликована в переработке Фотеза [4]. Так ренессансная комедия появилась в адаптированном варианте. В XX веке режиссеры, такие как Бранко Гавелла, Марко Фотез, Боян Ступица, Мирослав Белович, Ивица Кунчевич, ставили данную комедию.

На данный момент комедия «Дундо Марое» переведена на 18 европейских языков, а также на китайский. Однако в некоторых странах, например, в Италии, Англии и Норвегии, она переводилась с оригинального текста, а не с адаптированного.

Существуют также два перевода адаптированного варианта комедии «Дундо Марое» на русский язык – И.И. Петровой (1958) и Н.М. Вагаповой (1980).

В 2014 году на 65-х Дубровницких летних играх режиссер Крашемир Доленчич обратился к комедии «Дундо Марое». Вместе с драматургом Милой Павичевич он работал над созданием новой версии текста, стремясь подчеркнуть философские аспекты произведения и дистанцироваться от предыдущей адаптации, выполненной Фотезом.

Актуальность исследования заключается в том, что статья анализирует малоизученную проблематику, связанную с формированием и исследованием зарождения публицистики в славянской культуре Далмации и Дубровника в эпоху Возрождения.

Цель настоящей работы состоит в том, чтобы выявить роль цифровых технологий в изучении творчества Марина Држича и его современников. Объект исследования – процесс становления публицистики в системе словесной культуры Далмации и Дубровника эпохи Возрождения.

Для достижения данной цели необходимо выполнить задачу, которая заключается в охарактеризовании роли Марина Држича как основателя формирующейся публицистической мысли в период далматинско-дубровницкого Возрождения.

Рассмотрение ранних драматургических опытов Марина Држича, одного из выдающихся представителей Далматинско-Дубровницкого Возрождения, должно осуществляться в контексте общественно-политических преобразований того времени. Материалом для работы послужили труды отечественных и зарубежных учёных, исторические и музейные архивы города Дубровника, а также материалы различных выставок Хорватии. В работе используются культурно-исторический, описательный, литературоведческий и сравнительно-исторический методы. Методология исследования, включающая дискурсный анализ, предполагает интерпретацию материалов для выявления закономерностей и общностей между историко-культурным контекстом и творчеством литераторов того периода. Исходная концептуальная схема исследования обогащается результатами анализа творчества ряда авторов, современников Држича, чье творчество формировало общественно-политический и культурологический дискурс и демонстрировало высокий уровень взаимовлияния.

Теоретическая значимость статьи заключается в её вкладе в углубление понимания ренессансной литературы и гуманистической мысли в Дубровнике. Исследование анализирует, как идеи гуманизма, характерные для эпохи Возрождения, находили отражение в произведениях Марина Држича и других авторов того времени. Работа также раскрывает историко-культурный контекст, в котором формировались эти произведения, что способствует более глубокому осмыслению культурного и литературного наследия Далмации эпохи Возрождения.

Практическая значимость исследования проявляется в его потенциальном применении в образовательных процессах, особенно в преподавании истории литературы, культурологии и гуманитарных наук. Материалы статьи могут служить основой для углубления знаний студентов о ренессансной культуре и дубровницкой литературе. Кроме того, результаты исследования могут способствовать проектам по оцифровке и сохранению культурного наследия Далмации, что обеспечит более широкий доступ к этим материалам для исследователей и общественности. Наконец, анализ и выводы, представленные в статье, могут стимулировать новые переводы и адаптации произведений Марина Држича, расширяя аудиторию, знакомую с его творчеством, и способствуя его популяризации на международном уровне.

Новизна исследования заключается в том, что оно впервые комплексно анализирует влияние ренессансного гуманизма на творчество Марина Држича в контексте дубровницкой культуры XVI века. Данное исследование рассматривает творчество сквозь призму семиотического анализа, что позволяет выявить глубинные культурные и философские связи между дубровницкой литературой и общеевропейскими гуманистическими идеями. Также новаторским является подход к изучению текстов Држича в сопоставлении с произведениями других авторов Далмации, что способствует более полному пониманию региональных особенностей ренессансной литературы и её взаимодействия с общеевропейским культурным процессом.

В XXI веке мультимедийные технологии предоставляют публицистическому дискурсу возможности для представления и раскрытия информации через разнообразные форматы: компьютерную графику и анимацию, медиафильмы, аудиозаписи, видеоматериалы и интернет-платформы.

Как справедливо отмечает М.Г. Шилина, «распространение интернета как нового типа канала, среды коммуникации и ее самостоятельного участника меняет модель коммуникации журнализма принципиально. И как ни парадоксально, одной из актуальных тенденций развития профессиональной медиакоммуникации в интернете становится публицистичность (в классической трактовке она понимается как род произведений, посвящённых актуальным вопросам и явлениям текущей жизни общества и содержащих фактические данные о ее различных сторонах оценки с точки зрения социального идеала автора») [5].

Письменный текст во времена Марина Држича мог быть представлен устно, с применением категории бесписьменного текста. Бесписьменный текст был предельно упрощён в своём существовании. Манифестация текста могла осуществляться на уровне декламации, устного публичного чтения. Тексты XV–XVI вв. имели ограниченный ресурс реперезентации. Наблюдается уникальный феномен: с одной стороны, контент всех текстов обладает статичностью, остаётся неизменным применительно к цифровой сфере. Контент меняется, а вместе с ним – и платформы, где он располагается, – средства фиксации текста.

Сегодня, обращаясь к цифровым технологиям, с помощью которых фиксируются тексты XVI в., можно детально рассмотреть и сопоставить как произведения Марина Држича, так и его современников. Благодаря цифровизации библиотеки и музеи становятся не только субъектом накопления и хранения артефактов, включая литературные памятники, но и центрами работы с текстами относительно их адаптации к новейшим цифровым технологиям. Необходимо исследовать тенденции их адаптации, способствующие продолжению жизни старинных классических текстов. Таким образом происходит их обновление. Мультимедийный потенциал поможет выяснить тончайшие нюансы текста: толкование отдельных слов и выражений. Тексты периода ренессанса тем не менее формально и структурно могут приобретать новые оттенки смыслов, что обогащает уровень перцептивной деятельности субъектов восприятия.

Литературное наследие Марина Држича оцифровано – с одной стороны, рукописи и документы, в частности письма, представлены в виде точных копий оригиналов, а с другой стороны, в научный оборот введены набранные в электронном варианте тексты практически всех известных произведений автора.

Литературное наследие Марина Држича, начиная с 1551 года, представлено при помощи цифровых технологий. Так, было оцифровано и первое издание, которое состояло из сборника “Pjesni ljuvane” («Песни любви»), жалоба Любмира из мифологической драмы «Тирена», «Венера и Адонис» и комедии «Шутка над Станцем». Далее были оцифрованы издания XVII века и дальнейшие, вплоть до настоящего времени. Каждый из редакторов этих изданий, таких как Милан Решетар, Марко Фотез, Мирослав Пантич, Миховил Комбол, Драголюб Павлович, Франко Чале, Слободан Просперов-Новак и Луко Палетак, подготавливая их к печати и делая комментарий к тому или иному сочинению Држича, стремился обнаружить в них новые смыслы, до сих пор недоступные для современного понимания.

Через систему гиперссылок оригинальные тексты и посвященные им комментарии, включая материалы, содержащие научный анализ, могут быть потребованы и мгновенно доставлены пользователю.

Современные цифровые технологии позволяют проводить сравнительный анализ между драматургическими произведениями М. Држича и его эпистолярным наследием, которое демонстрирует элементы публицистики. Письма драматурга, в которых он размышляет о политических и социальных вопросах, помогают глубже понять скрытые значения его пьес, таких как «Дундо Марое», «Скупой» и «Трипче де Утольче». Особенно важными являются заговорщические письма, адресованные Козимо I Медичи, его сыну Франческо и секретарю Бартоломео Концино. В этих письмах Држич критикует действия властителей и их подчинение Османской империи, осуждая их расточительные траты на подкуп турок. Эта критика находит отражение в прологе комедии «Дундо Марое», где автор, используя аллегорию, описывает кризис в Дубровницкой республике и разделяет общество на «великий народ» (popolo grasso) и «малый народ» (popolo minuto), что позволяет лучше понять политическую и социальную ситуацию того времени. В комедии писатель также аллегорически отражает политическую обстановку на Балканах, затрагивая тему завоевания этих земель турками: «поэтому народ, у которого мир дома находится, война смотрит на вас, дубровчане, издалека, и война губит человека» [6].

Обнаруженные в XX–XXI веках письма драматурга являются свидетельством настоящего состояния правления в Республике, а также политической, экономической и культурной ситуации в Дубровнике. Несмотря на то, что городской архив содержал множество документов, только письма смогли раскрыть суть происходившего в тот период. Документы Государственного архива Дубровника (набранные в электронном варианте) способствуют пониманию подтекста в его пьесах.

Благодаря мультимедийному потенциалу появляются возможности обращения аудитории ко всей совокупности артефактов, связанных с конкретным человеком – М. Држичем – и его окружением, семьей, современниками. Историческими фигурами занимаются музеи и научные центры, которые сегодня располагают высоким потенциалом технических мультимедийных средств.

Мемориальный музей «Дом Марина Држича», основанный в 1989 году как культурный объект Дубровника, первоначально возглавляла Весна Делич-Гоцце, а затем Никша Матич, который продолжил развитие музея и инициировал новые проекты. В настоящее время музей расположен в трехэтажном здании на улице Широкой, 7, бывшем церковном приходе. Рядом находился храм Всех Святых «Домино», где 15 декабря 1526 года Марин Држич в присутствии семьи и викария получил благословение от Папы Римского и стал клириком. Мультимедийные технологии музея позволяют воссоздать эту церемонию, а также подробно изучить биографию и творчество Држича. Аудиогид, сопровождающий экскурсию по музею, включает музыкальные вставки с композициями эпохи Ренессанса, выполненными профессиональными исполнителями. К живой музыке добавляется звуковой эффект рассыпающихся дукатов, подчеркивающий постоянную нужду, которую драматург испытывал на протяжении своей жизни. Иногда музыка служит фоном, на котором раздается голос чтеца, оживляющий повествование.

Возможно воссоздание обстановки и среды обитания писателя через систему аудиовизуальных систем – документального кино, анимации, метатекстового сопровождения, включающих комментарии специалистов, что дает неограниченные возможности интеграции всего артифицированного и атрибутированного предметного материала конкретного субъекта, в данном случае Марина Држича, в общий культурологический континуум.

В 2014 году благодаря инициативе старшеклассников Школы имени Марина Држича был создан документально-художественный фильм-игра «Marinovo Tezoro» («Мариново богатство»), в котором роли исполняли непрофессиональные актеры. Главные герои фильма размышляют о справедливости, жизненных ценностях: о людях доброй воли и искренних намерений («людей назбиль» (“ljudi nazbil”)), стремившихся вместе с Држичем к перевороту, противопоставляя себе «людям нахвао» (“ljudi nahvao”).

Благодаря аудиовизуальным системам тексты сочинений Марина Држича интерпретируются, раскрывая смысл, который был необходим для зарождения публицистики.

Особое место занимает существующий в электронном варианте совокупный текстовой потенциал автора. Во-первых, это расположенные в Сети тексты его оригинальных произведений, которые могут копироваться и быть интегрированы в гипертекстовое пространство. Для постижения оригинального текста произведений Држича при помощи цифровых технологий возможно обратиться к интернет-переводчику, который выдаст нужный перевод на требуемый иностранный язык. В случае необходимости практически любая текстовая форма может быть распечатана на принтере и переведена, таким образом, с электронного носителя на бумажный. Этим занимаются, прежде всего, издательства, такие как Zagreb: Matica Hrvatska, Dubrovnik: Matica Hrvatska, Dubrovnik: Dom Marina Držića, СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского университета. Кроме того, тексты Држича могут быть интерпретированы в самых разных вариантах: озвучены мастерами слова, цитированы, становиться предметом интертекстуальных действий и т. д. Директор Дома Марина Држича Никша Матич вместе с коллегами, обращаясь к произведениям писателя, используют интерактивный способ подачи материала в интерактивной выставочной деятельности. Экспозиция каждой выставки, будь то «Марин Држич и Сервантес», «Марин Држич и Валерий Траугот», «Дубровник со вкусом прошлого», записывается на видео. Во-вторых, оцифрованные тексты автора, доступные широкой аудитории, в форме театрализованного действа, созданного режиссерами Мирой и Весной Мухоберац, организованного под руководством Никши Матича, становятся объектом научного исследования, представлены в научной, справочной и учебной литературе. Научные труды, подкрепленные лексиконом Марина Држича (leksicon Marina Držića), посвященного юбилею писателя, а также издательствами Školska knjiga и Matica Hrvatska, способствуют углубленному анализу публицистического содержания в произведениях драматурга.

Актуализация – ключевой элемент публицистики. Ее основы закладываются в диалогах сцен, характерных для периода раннего гуманизма, который создает основу для будущего полемического противостояния. Это, в свою очередь, дает импульс к освещению социальных событий в драматических сценах.

Пролог «Тирены», написанный М. Држичем в форме диалога, напоминающего репортаж, создан в эпоху Ренессанса, в котором автор рассуждает на жизненно важные темы, волнующие дубровчан. Целью автора было донести свои мысли до сограждан, но не всегда было возможным сделать это в прямой откровенной публицистической форме. М. Држич применял полемическую форму, выступая перед зрителями в качестве просветителя, сосредоточенного на вопросах республики и актуальных нравственных проблемах.

Достижением М. Држича было то, что языковой основой в его сочинениях был разговорный язык дубровчан. Эту мысль подтверждал и Ф. Швелец, который отмечал, что драматург использовал в своем поэтическом творчестве язык своей среды [7]. Эпоха стала началом публицистического направления, что обусловливает обращение к мифологической драме и комедиям М. Држича, в которых выражен публицистический пафос.

Публицистическое творчество основывается на семиотике, включающей различные знаковые системы. Примечательно, что в тот период ещё не существовало публицистики в завершенном виде, тогда отрабатывались системы подходов. Для выявления основных элементов прапублицистики следует обратиться к авторам, которые формировали текстовые методологии публицистического мировидения, отображая жизнь дубровчан, традиции и обычаи общества эпохи Ренессанса.

Вся драматургия М. Држича насыщена публицистическим пафосом. В его литературных произведениях, публицистических текстах и эпистолярном наследии представлен широкий спектр жизненных аспектов, что обусловлено авторским эмоциональным восприятием повседневности и развитием художественных идей.

Не вызывает удивления тот факт, что драматурги обращались к событиям народной жизни в своем творчестве. В данном контексте наблюдается органическая интеграция драматических действий с публицистическими элементами, что позволяет осмыслить роль реальных событий в формировании драматургии и публицистики. Важно отметить, что эти события стали генетической основой для развития как драматического, так и публицистического творчества.

В комедиях Марина Држича затрагивается ряд социальных проблем, включая отношения между отцами и детьми, супружескую неверность, консерватизм старшего поколения и нарушение традиций со стороны молодежи. Эти темы имели значительную актуальность для дубровницкого общества и в дальнейшем не раз становились предметом обсуждения в публицистике, включая письма Марина Држича к Козимо I Медичи. Таким образом, литературное творчество служило прологом к развитию публицистического дискурса.

В литературном наследии Марина Држича нашли выражение ключевые тенденции, оказавшие влияние на развитие публицистики в Дубровнике и Далмации. В статье особое внимание уделяется анализу того, как Марин Држич обогатил публицистический дискурс своего времени посредством разработанного им уникального языка и стиля. В частности, рассматривается введение новых слов и выражений, которые впоследствии вошли в литературный оборот, оказав значительное влияние на дальнейшее развитие публицистики и литературы региона. В диалогах Држича представлены речевые портреты персонажей, отражающие особенности их коммуникативного поведения и лексические особенности. Исследование речевого поведения драматических персонажей способствовало созданию социально-психологических портретов, оказавших влияние на будущую публицистику. В произведениях писателя, особенно в предисловиях к пьесам и монологах, прослеживается обращение к различным функциям речи – эстетической, экспрессивной, гедонической, что впоследствии было использовано в публицистических текстах.

Цель и задача исследования были успешно достигнуты. В ходе работы была проведена комплексная оценка роли Марина Држича в становлении и развитии публицистики Далмации и Дубровника эпохи Возрождения. Анализ его произведений в контексте социально-политических условий того времени позволил глубже понять, как гуманистические идеи и социальная критика, выраженные в его текстах, способствовали формированию раннего публицистического дискурса региона.

Выполненный в рамках исследования анализ литературного наследия Држича подтвердил его значимость не только как автора драматических произведений, но и как важного публициста своего времени, чьи работы обогатили культурное и интеллектуальное пространство Дубровника. Основные задачи, касающиеся выявления ключевых тем, мотивов и особенностей стиля Држича, а также их влияния на публицистику региона, были решены посредством тщательного текстуального и контекстуального анализа.

Библиографический список

1. Држић Марин. *Изабрана дела*. Београд: Народна књига, 1963.
2. Laus Deo *1550 Komedia počinje od Dunda Maroja prikazana u viećnici od kompanjie Pomet Družina.* Dubrovnik: zabavnik Narodne štionice dubrovačke za godinu, 1867; Spljet: Brzotiskom Antuna Zannoni, 1866: 415–452.
3. Djela Marina Drzica. Zagreb: Jugoslovensa akademija znanosti i umjetnosti, 1875: 408.
4. Držić M. *Dundo Maroje. Komedija u tri čina: za pozornicu priredio Marko Fotez*. Zagreb: Naklada Slovenske knjižare, 1939: 71.
5. Шилина М.Г. Новейшие медиа vs новейшая публицистика? *Публицистика в современном обществе*: материалы научно-практического семинара «Современная периодическая печать в контексте коммуникативных процессов (трагедия публицистики в современном обществе)». Санкт-Петербург, 2014: 70.
6. *Puk s kime mir stanom stoji, a rat izdaleka gleda rat poguba ljucke naravi. Držić M. Dundo Maroje*. Dubrovnik: Matica hrvatska, 2008: 9.
7. Švelec F. *Komički teatar Marina Držića*. Zagreb, Matica Hrvatska, 1968: 33–34.

References

1. Drzhiћ Marin. *Izabrana dela*. Beograd: Narodna kn'iga, 1963.
2. Laus Deo *1550 Komedia počinje od Dunda Maroja prikazana u viećnici od kompanjie Pomet Družina.* Dubrovnik: zabavnik Narodne štionice dubrovačke za godinu, 1867; Spljet: Brzotiskom Antuna Zannoni, 1866: 415-452.
3. Djela Marina Drzica. Zagreb: Jugoslovensa akademija znanosti i umjetnosti, 1875: 408.
4. Držić M. *Dundo Maroje. Komedija u tri čina: za pozornicu priredio Marko Fotez*. Zagreb: Naklada Slovenske knjižare, 1939: 71.
5. Shilina M.G. Novejshie media vs novejshaya publicistika? *Publicistika v sovremennom obschestve*: materialy nauchno-prakticheskogo seminara «Sovremennaya periodicheskaya pechat' v kontekste kommunikativnyh processov (tragediya publicistiki v sovremennom obschestve)». Sankt-Peterburg, 2014: 70.
6. *Puk s kime mir stanom stoji, a rat izdaleka gleda rat poguba ljucke naravi. Držić M. Dundo Maroje*. Dubrovnik: Matica hrvatska, 2008: 9.
7. Šveles F. *Komički teatar Marina Držića*. Zagreb, Matica Hrvatska, 1968: 33-34.

Статья поступила в редакцию 17.08.24

УДК 398.831 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-438-440

***Kusegenova F.A.**, Cand. of Sciences (Philology), docent, Senior Researcher, G. Tsadasa Institute of Language, Literature and Art of Dagestan Federal Research Center of the Russian Academy of Sciences (Makhachkala, Russia), E-mail: faniyak@yandex.ru*

NOGAI CHILDREN'S GAME POETRY AS A LANGUAGE PRESERVATION TOOL. Folklore embodies the best traditions of the ethnic group, therefore it is of great importance in the spiritual, moral and patriotic education of modern man. The process of forming a child's personality begins from infancy, in the family. Therefore, the revival of children's games and their accompanying poetry is a vital condition. The article raises the question of the role of family and upbringing by folklore as the most important factors in preserving the native (Nogai) language for future generations. The Nogai children's game folklore is quite diverse: riddles (*yumaklar*), teasers (*myskillawlar*), tongue twisters (*yanyltpalar*), «mirilki» (*yarasuvlar*), as well as counting starts (*sanamalar*) or lots (*sailawlar*) accompanying collective games. Without game poetry, it is impossible to develop a healthy children's emotional sphere. National education contributes to the formation of an original personality, endows a person with spirituality. The works of children's oral folk art are part of the national cultural tradition.

Key words: **Nogai children's folklore, game poetry, continuity of generations, preservation of the native language, the role of the family in teaching the Nogai language**

***Ф.А. Кусегенова**, канд. филол. наук, доц., ст. науч. сотр., Институт языка, литературы и искусства имени Г. Цадасы Дагестанского федерального исследовательского центра Российской академии наук, г. Махачкала, E-mail: faniyak@yandex.ru*

ДЕТСКАЯ ИГРОВАЯ ПОЭЗИЯ НОГАЙЦЕВ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА

В фольклоре воплотились лучшие традиции этноса, поэтому он имеет огромное значение в духовно-нравственном и патриотическом воспитании современного человека. Процесс формирования личности ребенка начинается с младенчества, в семье. Поэтому возрождение детских игр и сопровождающей их поэзии является жизненно необходимым условием. В статье поднимается вопрос о роли семьи и воспитания фольклором как важнейших факторах в сохранении родного (ногайского) языка для будущих поколений. Детский игровой фольклор ногайцев достаточно многообразен: загадки (*юмаклар*), дразнилки (*мыскыллавлар*), скороговорки (*янъылтпалар*), «мирилки» (*ярасувлар*), а также зачины – считалки (*санамалар*) или жеребьевки (*сайлавлар*), сопровождающие коллективные игры. Без игровой поэзии невозможно развитие здоровой детской эмоциональной сферы. Национальное воспитание способствует формированию самобытной индивидуальности, наделяет личность духовностью. Произведения детского устного народного творчества являются частью национальной культурной традиции.

Ключевые слова: **детский фольклор ногайцев, игровая поэзия, преемственность поколений, сохранение родного языка, роль семьи в обучении ногайскому языку**

Актуальность исследования обусловлена низким уровнем владения и использования языка подрастающим поколением. Вопросы сохранения и развития родных языков не могут решаться вне контекста национальных культур, задач духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения в многонациональном российском обществе. В век глобализации сужаются функции родных языков. Даже государственный (русский) язык нуждается в защите. Родной (ногайский) язык является не только средством общения в быту в местах компактного проживания ногайцев (Республика Дагестан, Чеченская Республика, Ставропольский край, Карачаево-Черкесская Республика, Астраханская область и др.), но и способом коммуникации в большом тюркском мире. Он нужен как средство постижения основ ногайской культуры, ставшей частью цивилизации тюркских народов Западной и Центральной Азии [1–14].

Цель статьи заключается в исследовании важности детского игрового фольклора ногайцев и роли семьи в сохранении родного языка и воспитании подрастающего поколения. Для достижения этой цели необходимо решить следующие задачи:

– определить значение ногайского языка в жизни этноса;

– подчеркнуть роль семьи в преемственности поколений и в сохранении общения на родном (ногайском) языке;

– отметить дидактические задачи, выполнение которых будет способствовать освоению родного (ногайского) языка.

В ходе исследования над темой применялись следующие методы: изучение научной литературы по данной проблеме; анализ и сбор текстового материала (детской игровой поэзии) для эффективного применения на занятиях в дошкольных учреждениях и в начальной школе.

Научная новизна статьи заключается в том, что в ней определены роль детской игровой поэзии ногайцев и основные воспитательные принципы, которые должны быть реализованы в ходе обучения родному языку.

Теоретическая значимость – в определении важности межпоколенных связей, роли семьи в сохранении общения на родном языке.

Практическая значимость заключается во введении в научный оборот богатого текстового материала, использование которого будет способствовать освоению родного (ногайского) языка на практике.

Без знания языка новые поколения не смогут понять и воспринимать фольклорные и литературные произведения ногайцев. К сожалению, через десятилетия у ногайских авторов может не быть читателей, слушателей и зрителей. Чтобы молодое поколение почувствовало гордость за принадлежность к ногайскому этносу, его богатой истории и культуре, ученые издают книги, помогающие познавать самих себя, сохранить культурное наследие народа, переиздают литературную классику, открывают архивы и вводят в культурный оборот новые труды, в том числе на ногайском языке. Например, такие издания, как «Ногайские мифы, легенды и поверья. Опыт мифологического словаря», «Эдиге: Ногайская эпическая поэма», «Джанибеков А.-Х.Ш. Сокровищница слов. Соьз казнасы», «Кадрия» в трех томах, «Зеид Кайбалиев. Педагог. Просветитель. Писатель» [1–5], и др. Также были опубликованы материалы трех международных конференций «Ногайцы: XXI век. История. Язык. Культура. От истоков – к грядущему» и еже-

годных «Джанибековских чтений». Для детей вышли в свет книги «Верблюжий горб» (*«Туье оьркеш»*) в двух томах, «Ногайцы» (из серии «Детям о народах Дагестана»), «Золотая книга» (*«Алтын китап»*) [6–8] и др. На страницах детских журналов «Соколенок» (*«Лашын»*) и «Одуванчик» (*«Маьметекей»*), издающихся на ногайском языке в Дагестане [9] и Карачаево-Черкессии, часто публикуются фольклорные тексты.

Большая проблема связана с пониманием языка периодических изданий, теле- и радиопередач, так как, к сожалению, уже многие читатели не знают литературного ногайского языка. Сегодня сложно найти молодых редакторов и журналистов для работы в средствах массовой информации на родном языке. Есть опасность исчезновения бытового языка. С каждым годом всё больше новых явлений, понятий входят в нашу жизнь. В связи с отсутствием названий на ногайском языке используются слова-заимствования (названия техники, соцсетей и др.). В разряд архаизмов переходят слова, обозначающие предметы уходящего быта (войлок – *кийгиз*, сундук – *сандык*, коромысло – *куьен*, кизяк – *тезек*, уголь – *коьмир* и др.). Потеря языка опасна еще и тем, что вместе с ним утрачивается возможность познания своей культуры. Богатый фольклор ногайцев, древняя литература (творчество Шал-Кийиза, Асана Кайгылы, Досмамбета Азаулы, Казтугана и др.) могут стать ненужными. Забывший собственную культуру человек не будет думать об ответственности за будущее своей малой и большой родины. Чтобы этого не произошло, надо уже в семье воспитывать в ребенке чувство гордости за свою национальную принадлежность и прививать ему любовь к родной земле, культуре. В современном мире роль семьи – важное звено в преемственности поколений и сохранении общения на родном языке. Поэтому проживающие в других регионах страны ногайцы с раннего возраста стараются приобщать своих детей к родному языку, прибегая к практике проведения каникул у бабушек и дедушек. Этот своего рода сельский летний лагерь служит основой межпоколенных связей, естественным способом овладения языком.

Освоение ребенком родной речи, познание им окружающего мира, освоение традиционных знаний берет начало с материнской поэзии. «Первые “диалоги” взрослого и ребенка начинаются с ласковых, нежных обращений родителей, на которые он отзывается радостными восклицаниями» [8, с. 11]. Первыми культурными формами игр в жизни ребенка являются пестушки (*аьйдуьвлевлер*), потешки (*юбантувлар*), прибаутки (*завкландырувлар*). Игровой фольклор помогает детям выстраивать отношения друг с другом, развлекает их и подготавливает к взрослой жизни. В потешках «Курица, куда ты идешь?» (*«Тавык, кайда барасынъ?»*), «Кто играет?» (*«Ким ойнайды?»*), «Ворона каркнула» (*«Карга “как” этти»*), «На этот холм кто поднимется?» (*«Бу тоьбеге ким минер?»*) и др. ребёнку задаются простые вопросы, создаётся игровая ситуация, предусматривающая быструю ответную реакцию. Подрастая, дети начинают общаться друг с другом, слушать взрослого и выполнять его поручения и просьбы, выражать свои мысли на родном языке. Игровая поэзия не только развивает устную речь, воображение, фантазию ребенка, но и влияет на его духовное развитие. Через фольклорный текст ведется обучение родному языку, а урок в процессе игры не только не утомляет ребенка, но и доставляет ему удовольствие.

Сегодня в детских садах и начальной школе активно используются игровые методы обучения. Дома дети зачастую играют в электронные и компьютерные игры, а традиционные забавы забываются, лишь определенная их часть переосмысливается «на новый лад». Поэтому из употребления уходят названия игрушек, в связи с чем сокращается словарный запас на родном языке. Исчезновение из обихода игр и игровой поэзии, связывавших ребенка с народным творчеством, ведет к обеднению детской культуры. Достоверное воспроизведение народных игр можно встретить лишь в сельской местности, в детских дошкольных учреждениях, школах искусств, домах культуры, в реконструкции фольклорных ансамблей ногайских районов Дагестана и Карачаево-Черкесской Республики. Новые возможности для создания речевой среды предлагаются видеоуроками и видеокурсами в социальных сетях «YouTube» и «RUTUBE» [10–13] и т. д. С целью сохранения родного языка проводятся мероприятия разного уровня: перевод и озвучка мультфильмов детьми, КВН и постановка спектаклей школьниками, тотальный диктант на ногайском языке и др.

Детские фольклорные тексты ногайцев отличаются богатством и выразительностью языка, тематической широтой, многообразием нравоучительных жанров. Произведения эти весьма поэтичны, образны, легко запоминаются. В то же время в них отражен основной словарный фонд ногайского языка, через который ребенок не только получает информацию о растительном и животном мире степи, но и учится различать животных, птиц и насекомых по строению и повадкам. Ребёнку задаётся вопрос «что нужно?» (*«не керек?»*), отвечая на который он перечисляет животных и их приплод. Так осуществляется процесс запоминания названий животных и их детенышей на родном языке.

Игра «Поднятие на спину» (*«Аркага коьтеруьв»*) содержит вопросно-ответную форму взаимодействия участников, стоящих друг к другу спиной:

– Что имеется на небе?	– *Коькте не бар?*
– Голубой цветок.	– *Коьк шешекей.*
– Что имеется на земле?	– *Ерде не бар?*
– Земляной цветок.	– *Ер шешекей.*
– Что имеется в сковороде?	– *Казанда не бар?*
– Яичница.	– *Кайкана.*
– Тогда подними меня на спину.	– *Аьше, коьтер мени арканъа* [14].

Благодаря игровой форме дети не только весело проводят время, но и учатся думать на родном языке, излагать свои мысли и правильно произносить звуки ногайской речи.

Основными детскими игровыми формами являются загадки (*юмаклар*), дразнилки (*мыскыллавлар*), скороговорки (*янъылтпалар*), в которых ребята соревнуются в остроте ума, в умении быстрее соперника найти верный ответ. Для разрешения возникших игровых конфликтов детьми используются «мирилки» (*ярасувлар*). Коллективные игры «Альчики» (*«Асык»*), «Догонялки», (*«Кувмак»*), «Жмурки» (*«Коьзбайлавыш»*), «Прятки» (*«Тыгылмак»*), «Войнушка» (*«Тыр-тах»*) и др. сопровождаются зачинами – считалками (*санамалар*) или жеребьевками (*сайлавлар*). Эти жанры предваряют детскую игру, распределяют в ней «роли», создают радостную атмосферу, доставляют детям удовольствие. Наиболее распространенной формой «игровых прелюдий» являются считалки: «Рази! Рази! Двази! Двази!» (*«Бирим! Бирим! Эким! Эким!»*), «Один камень, два камня» (*«Бир тас, эки тас»*).

Другой тип игры – сечки (*кесеклер*) – отличается ритмической организацией текста и особым способом его произнесения. Мальчишки присматривались к мастерскому удару взрослого топором и внимательно слушали его мерный приговор: насечек на деревяшке оставалось ровно столько, сколько объявлялось в конце приговора, например:

Раз, | два, | две- | надцать.	Бир, | эки, | он | эки.
Если | это | не двенадцать,	Шушы | он эки | болма- | са,
Мой | платочек | бу- | дет | твой.	*Меним* | *явлыгым* | *сени-* | *ки* [5, с. 87].

Скороговорка (*янъылтпалар*) как вид словесной игры предполагает соревнование в скорости и чистоте произнесения сложных текстов. В современной детской среде скороговорки «Черная ворона» (*«Кара карга»*), «Ала карга» (*«Серая ворона»*) и др. не имеют значительного распространения. Чаще всего эти тексты используются как материал для логопедического тренинга:

Серая ворона сказала: «Кар!»,	Ала карга: «Как!», – деди,
Черная ворона сказала: «Кар!».	Кара карга: «Как!», – деди,
Серая ворона черной вороне	Ала карга кара каргага:
Сказала: «Взмахни крыльями».	«Канатынъды как», – деди.
Черная ворона серой вороне,	Кара карга ала каргага,
Взглянув на снег, ответила: «Кар!».	*Карга карап: «Как», – деди* [14].

Сегодня ногайские дети в большинстве являются двуязычными, и знание скороговорок или других игровых образцов родного фольклора позволяет им освоить звуковой строй родного языка.

Опасность исчезновения родного языка связана в первую очередь с нарушением межпоколенных связей. На протяжении длительного времени многие фольклорные тексты передавались из поколения в поколение в относительно неизменном виде. Сохранялись и передавались те жанры, которые отвечали внутренним потребностям детей. В последние десятилетия появился так называемый интернет-фольклор, активно транслируемый подростками на страницах социальных сетей. В наши дни варианты игровой поэзии ногайцев бытуют только в дошкольных учреждениях и в начальной школе. Внедрение этнокультурных материалов в воспитательный и учебный процесс имеет огромное значение в сохранении языка. Тексты, в которых даны сведения о народе, его жизни, заставляют задуматься. Взрослея, ребенок задается множеством вопросов, на которые начинает сам искать ответы. Его интересует история предков, своего этноса, семейные предания. В связи с этим детский игровой фольклор играет особую роль в сохранении родного языка, и необходимым для этого условием является создание речевой среды в семье, садике и школе.

Библиографический список

1. Капаев И.С. *Ногайские мифы, легенды и поверья. Опыт мифологического словаря.* Москва: Голос-Пресс, 2012.
2. *Эдиге: Ногайская эпическая поэма*. Москва: Наука, 2016.
3. Джанибеков А.-Х.Ш. *Сокровищница слов. Соьз казнасы*. Москва: Наука, 2019.
4. *Кадрия:* в 3 т. Составители-редакторы Н.Х. Суюнова, Ф.А. Кусегенова. Махачкала: ИД «Эпоха», 2021.
5. Курмангулова Ш.А. *Зеид Кайбалиев. Педагог. Просветитель. Писатель.* Нальчик: Издательство М. и В. Котляровых, 2021.
6. Верблюжий горб: в 2 т. Составитель Т.А. Акманбетов. Махачкала: Деловой мир, 2014.
7. Гимбатова М.Б. *Ногайцы. История, культура, традиции*. Махачкала: ИД «Эпоха», 2015.
8. *Золотая книга (для детей и родителей).* Составители-редакторы Н.Х. Суюнова, С.А. Кукаева, А.А. Найманов. Черкесск – Ростов-на-Дону: ООО «Южный издательский дом», 2021.
9. Свод памятников фольклора народов Дагестана: в 20 т. *Детский фольклор*. Составители Ф.З. Абакарова, Ф.Х. Мухамедова. Махачкала: ИД «Дагестан», 2019; Т. 7.

10. *Учим караногайский диалект ногайского языка*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=JnRFshKZtps&t=120s
11. *Разговорник (ногайский язык)*. Available at: https://arkhyz24.ru/teleproekt/razgovornik/
12. *Уроки ногайского языка*. Available at: https://ya.ru/video/preview/7502558824572488411
13. *Уроки ногайского языка*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=k5bK6eq9rlc
14. Аямда болса яларман, анамда болса аларман. *Сборник фольклорных текстов.* Составитель Ф.А. Кусегенова. Махачкала: ИД «Эпоха», 2015.

References

1. Kapaev I.S. *Nogajskie mify, legendy i pover'ya. Opyt mifologicheskogo slovarya.* Moskva: Golos-Press, 2012.
2. *`Edige: Nogajskaya `epicheskaya po`ema*. Moskva: Nauka, 2016.
3. Dzhanibekov A.-H.Sh. *Sokrovischnica slov. So`z kaznasy*. Moskva: Nauka, 2019.
4. *Kadriya:* v 3 t. Sostaviteli-redaktory N.H. Suyunova, F.A. Kusegenova. Mahachkala: ID «`Epoha», 2021.
5. Kurmangulova Sh.A. *Zeid Kajbaliev. Pedagog. Prosvetitel'. Pisatel'*. Nal'chik: Izdatel'stvo M. i V. Kotlyarovyh, 2021.
6. Verblyuzhij gorb: v 2 t. Sostavitel' T.A. Akmanbetov. Mahachkala: Delovoj mir, 2014.
7. Gimbatova M.B. *Nogajcy. Istoriya, kul'tura, tradicii*. Mahachkala: ID «`Epoha», 2015.
8. *Zolotaya kniga (dlya detej i roditelej)*. Sostaviteli-redaktory N.H. Suyunova, S.A. Kukaeva, A.A. Najmanov. Cherkessk – Rostov-na-Donu: OOO «Yuzhnyj izdatel'skij dom», 2021.
9. Svod pamyatnikov fol'klora narodov Dagestana: v 20 t. *Detskij fol'klor*. Sostaviteli F.Z. Abakarova, F.H. Muhamedova. Mahachkala: ID «Dagestan», 2019; T. 7.
10. *Uchim karanogajskij dialekt nogajskogo yazyka*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=JnRFshKZtps&t=120s
11. *Razgovornik (nogajskij yazyk)*. Available at: https://arkhyz24.ru/teleproekt/razgovornik/
12. *Uroki nogajskogo yazyka*. Available at: https://ya.ru/video/preview/7502558824572488411
13. *Uroki nogajskogo yazyka*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=k5bK6eq9rlc
14. Ayamda bolsa yalarman, anamda bolsa alarman. *Sbornik fol'klornyh tekstov.* Sostavitel' F.A. Kusegenova. Mahachkala: ID «`Epoha», 2015.

Статья поступила в редакцию 05.08.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-440-443

***Shabaeva L.A.**, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head. Department of Dagestan Literature R. Gamzatov Dagestan State Pedagogical University, (Makhachkala, Russia), E-mail: leilatarki@mail.ru*
***Khalipaeva I.A.,** Doctor of Philology, Professor of the Dagestan State Pedagogical University, Honored Scientist of the Republic of Dagestan, (Makhachkala, Russia), E-mail: turkdgpu@mail.ru*
***Chukueva Z.N.,** Doctor of Philology, Professor of the Department of Chechen Philology of Chechen State Pedagogical University, E-mail: z9298917446@yandex.ru*

LIFE AND ACTIVITIES OF THE FIRST CHAIRMAN OF THE UNION OF WRITERS OF DAGESTAN – BAGAUDIN ASTEMIROV. The article examines the life path and social activities of the first chairman of the Writers' Union of Dagestan, Bagaudin Astemirov. The subject of the study is the difficult life and work of a poet and public figure associated with serving the people and the Motherland. As the People's Commissar of Education of the DASSR, B. Astemirov carried out the tasks of the cultural assault – an important stage in the struggle for culture and education in the republic. Being at the same time the first chairman of the Writers' Union of Dagestan, B. Astemirov did a lot for the flourishing of literature in the multinational republic. He attracted E. Kapiev to work in the writing organization and was his mentor and senior friend, contributed to the establishment of the original talent of the first folk poets of Dagestan – S. Stalsky, G. Tsadasa, A. Magomedov. The life and work of B. Astemirov were very complex, like the era itself in which the poet lived. However, B. Astemirov remained faithful to the ideals of the revolution, social equality and brotherhood of peoples, despite all the difficulties, hardships and deprivations. Poet and Citizen – Bagaudin Astemirov left a bright mark on the history of Dagestan and therefore continues to live in people's memory.

Key words: **poet, public figure, chairman, association, Writers' Union of Dagestan, culture, education, revolution, new life, cultural front, People's Commissar of Education, repression, exile, rehabilitation**

***Л.А. Шабаева,** канд. филол. наук, доц., зав. каф. дагестанской литературы ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, E-mail: leilatarki@mail.ru*
***И.А. Халипаева,** д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова», г. Махачкала, Заслуженный деятель науки РД, E-mail: turkdgpu@mail.ru*
***З.Н. Чукуева,** д-р филол. наук, проф., ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет», г. Грозный, E-mail: z9298917446@yandex.ru*

ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВОГО ПРЕДСЕДАТЕЛЯ СОЮЗА ПИСАТЕЛЕЙ ДАГЕСТАНА – БАГАУДИНА АСТЕМИРОВА

В статье рассматривается жизненный путь и общественная деятельность первого председателя Союза писателей Дагестана Багаудина Астемирова.

Предметом исследования является нелегкая жизнь и деятельность поэта и общественного деятеля, связанная со служением народу, Родине. Будучи наркомом просвещения ДАССР, Б.Астемиров осуществлял задачи культсанштурма – важного этапа борьбы за культуру и просвещение в республике. Являясь одновременно первым председателем Союза писателей Дагестана, Б. Астемиров многое сделал для расцвета литератур многонациональной республики. Он привлек к работе в писательскую организацию Э. Капиева и был его наставником и старшим другом, способствовал утверждению самобытного таланта первых народных поэтов Дагестана – С. Стальского, Г. Цадасы, А. Магомедова. Жизнь и деятельность Б. Астемирова были очень сложными, как и сама эпоха, в которую жил поэт. Однако Б. Астемиров остался верен идеалам революции, социального равенства и братства народов, несмотря на все трудности, невзгоды и лишения.

Ключевые слова: **поэт, общественный деятель, председатель, ассоциация, Союз писателей Дагестана, культура, просвещение, революция, новая жизнь, культурный фронт, нарком просвещения, репрессии, ссылка, реабилитация**

Актуальность исследования. В 2024 году исполняется 90 лет со дня образования Союза писателей Дагестана. И в этой связи хочется вспомнить имя поэта, драматурга, публициста, первого председателя писательской организации Дагестана Багаудина Астемирова, вся жизнь которого была связана со служением народу, Родине [1–6]. В своё время исследователи обращались к его творчеству, однако его жизнь и деятельность в роли первого председателя Союза писателей Дагестана так и не были освещены. Данная статья направлена на то, чтобы восполнить этот пробел.

Цель статьи заключается в изучении жизни и деятельности поэта, общественного и государственного деятеля, первого председателя Союза писателей Дагестана Б. Астемирова.

Задачи, которые необходимо решить для достижения этой цели: изучить жизнь и деятельность Б. Астемирова; выявить их основные вехи.

В ходе исследования автором применялись методы изучения и анализа специальной литературы, затрагивающей соответствующую проблематику.

Научная новизна статьи заключается в том, что в статье рассматривается малоизученная тема, связанная с изучением жизни и общественной деятельности Б. Астемирова.

Теоретическая значимость состоит в расширении теоретических знаний в области жизни и деятельности поэта.

Практическая значимость видится в преподавании кумыкской литературы в школах, проведении научно-практических конференций, связанных с дагестанской литературой.

Поэт и Гражданин Багаутдин Астемиров оставил яркий след в истории Дагестана и поэтому продолжает жить в народной памяти [1, с. 3]. Родился Багаудин Астемиров 18 октября 1898 года в бедной крестьянской семье в селении Аксай

Хасавюртовского округа Терской области (ныне Хасавюртовский район, Республика Дагестан). Начальное образование он получил в мактабе (в школе), в котором обучали детей и светским наукам. В 1917 году Багаудин Астемиров несколько месяцев обучался во Владикавказе, затем продолжил учебу в Темир-Хан-Шуре, окончил учительские курсы, которыми руководил Шахсуваров.

В юношеские годы начинается формирование его общественного мировоззрения и революционных взглядов.

Багаудин Астемиров в 1918 году создает молодежный кружок «Враг невежества», в рпботе которого вместе с ним активно участвует его ближайший друг Алимпаша Салаватов, известный писатель, поэт, драматург, имя которого носит Кумыкский театр.

О назначении этой организации Б. Астемиров писал в автобиографии: «Сначала мы ставили просветительские задачи… По мере развития революционных событий в Дагестане мы стали заниматься политикой: агитировали молодежь за большевиков, читали большевистскую газету «Ишчи халкъ» («Трудовой народ»), издававшуюся тогда в Темир-Хан-Шуре (ныне Буйнакск) и присылаемую нам З. Батырмурзаевым [3, с. 7].

В 1919 году Б. Астемиров становится активным участником революционной борьбы за установление советской власти в Дагестане. Он вступает в революционный кумыкско-чеченский интернациональный отряд З. Батырмурзаева, а после разгрома и расправы над ним уходит в подполье и продолжает вести революционную работу среди крестьян села.

К этому периоду относится начало его литературной деятельности. В первых произведениях Астемирова выражен призыв к подвигу во имя свободы народа:

Смелее, товарищ, вперёд!
Пусть сердце не дрогнет в груди.
Препятствий не бойся, и вброд
Кровавый поток перейди!

Бесстрашным и бдительным будь,
Сражаясь за отческий край.
Ты грудью прокладывай путь
И жизнь, если надо, отдай! [2, с. 46].

Так писал поэт в 1919 году в стихотворении «Смелее, товарищ».

Стихи, написанные Б. Астемировым в этот период, звучат в сельских клубах, а его пьеса «Наступление» ставится на сцене в Темир-Хан-Шуре.

После победы революции Багаудин Астемиров занимается комсомольской работой. Он один из первых организаторов комсомола в Дагестане, первый редактор областной комсомольской газеты «Молодой дагестанец». Им были созданы первые комсомольские ячейки в Темир-Хан-Шуринском, Хасавюртовском, Даргинском, Казикумухском округах и в городе Дербенте.

Б. Астемиров в 1931–1932 годы был зав. агитпропотделом Дагобкома партии, парткомом просвещения ДАССР (1932–1936 гг.) – в годы, когда в республике осуществлялся исторический этап борьбы за подъем культурного уровня трудящихся масс: ликвидация неграмотности, введение всеобуча, строительство школ, техникумов, вузов, расцвет печати и национальной литературы.

Багаудин Астемиров являлся в эти годы членом Совета молодежи Востока, избирался делегатом на 4-й Всероссийский съезд РКСМ (25.08.1921 г.) и на Кавказский краевой съезд КСМ №1 (02.10.1921 г.), где он в своем выступлении призывает молодежь к объединению и сплочению. Важную роль в жизни и становлении личности Багаудина Астемирова сыграли Нухай и Зайнулабид Батырмурзаевы, отец и сын, известные в Дагестане просветители революционеры, образованнейшие люди своего времени, поэты, писатели и публицисты.

«Багаудина Астемирова и Зайнулабида Батырмурзаева связывала крепкая дружба. Они были неразлучными друзьями. Дружба молодых людей подкреплялась близкими отношениями старших в семьях, живших в ближайшем соседстве», – пишет дочь Багаудина Фарида Астемирова [2, с. 11].

«Отец высоко ценил знание литературы, любовь к которой у него проявилоась ещё в юности, когда он со своим другом З. Батырмурзаевым читал книги из библиотеки отца Зейналабида, Нухая батырмурзаева. Он писал: «В этот период мы уже читали татарских писателей – Тукая, Ф.Амирхана и др. Это был первый толчок»».

Рано пришло к нему понимание необходимости приобщения к большой литературе, высокой культуре и в связи с этим потребности в знании русского языка» [2, с. 13]. В этом плане большую роль сыграл З. Батырмурзаев, который учился в Астрахани, изучал русский язык и русскую литературу. Он и посоветовал Багаудину поступить на педагогические курсы в Темир-Хан-Шуре, что он и сделал. В эти годы он пишет: «Вот в этот период я ощутил сильную жажду в знании русского языка, без которого немыслимо овладеть светской литературой. И это был второй толчок, двинувший меня вперёд… До 1925 г. я ещё не владел достаточно русским языком, хотя страстной моей мечтой оставалось читать русских классиков самостоятельно. И это мне удалось после окончания в 1926 г. Курсов уездных партработников в Москве». Здесь он получил доступ к русской классической литературе, и это сыграло огромную роль в его литературном развитии и творческой деятельности.

Позже Б. Астемиров посвятил своему другу и единомышленнику поэму «Тангчолпан», что в переводе с кумыкского языка означает «Утренняя звезда»:

Товарищ детских лет, мой друг бесценный,
Давно во мне бродили эти строки,
Но так случилось, что в живую речь
Я очень долго их не мог облечь…

И ты погиб… Осталось только имя.
Позволь тебя, товарищ детских лет,
Почтить стихами этими простыми, –
Ведь у меня других сокровищ нет [2, с. 11].

Романтика революционной борьбы стала главной в творчестве Астемирова. В его стихах воспета отвага борцов революции, их преданности трудовому народу. В кумыкской литературе Б. Астемиров был первым, кто создал образ красного партизана. Воспетый поэтом партизан – сознательный солдат революции, и он уверенно «мчится к свету, к завтрашнему дню». Содержание стихотворения Б. Астемирова «Красный партизан» представляет не словословие, а реалистический показ будничных дел партизана, которые воспринимаются читателем как ратный подвиг:

Так, день за днем, он грудью принимая
Дыханье боя, полное огня,
И из стремян он мог не вынимая
По целым суткам не слезал с коня.

Хурджун с едой прилажен у седла,
Ногайка в руку въелась ремешком,
Кунацкой бурка для него была,
Подушку заменял он башлыком [3, с. 38].

Это стихотворение, написанное по свежим воспоминаниям о вооруженной борьбе с врагами революции, носит автобиографический характер.

Певец и солдат революции становится певцом и строителем светлой жизни обновленной Страны гор. В стихах «Красная заря», «Свободная Родина», «Песня ласточек», «Вечером» и других воспевает новый мир.

Дальнейшая жизнь Б. Астемирова была тесно связана с организацией и строительством советской власти в Дагестане. Известный дагестанский литературовед А.Ф. Назаревич, который хорошо знал Багаудина в этот период, отмечал: «Самым характерным будет то, что он везде и во всём был одним из первых» [2, с. 14].

Багаудин Астемиров, занимаясь просвещением как Наркомпрос, не упускал из виду и литературу, он одновременно вел огромную работу по организации писательских сил Дагестана.

Багаудин Астемиров возглавлял ДАПП (Дагестанскую ассоциацию пролетарских писателей), являлся ответственным редактором первого номера литературно-художественного журнала ДАПП (1932 г.), где была опубликована и его статья «Новая важная страница в истории Дагестана».

Решением Дагобкома ВКП(б) ДАПП 02 августа 1932 года был утвержден Организационный комитет Союза советских писателей Дагестана, председателем которого был назначен Багаудин Астемиров.

Под руководством Багаудина Астемирова велась активная подготовка к съезду писателей, проводились творческие вечера писателей, поэтов Дагестана. В эти годы в литературной жизни Дагестана происходит небывалый расцвет: выпускаются антологии кумыкской, лакской, аварской, даргинской литератур, создаются первые прозаические произведения (Р. Динмагомаев), зарождается литературная критика (Э. Капиев).

Багаутдина Астемирова интересовали проблемы культуры, образования, воспитания, литературы. Он понимал, что его место – на ниве культуры. В 1933 году обком партии направил его на самый горячий участок культурного фронта – руководить комиссариатом просвещения.

«Работники театра, художники, композиторы были благодарны за помощь, которую оказывал им Б. Астемиров, работая сначала в обкоме партии Дагестана, а потом в наркомпросе. Эффенди Капиев, Ниязи, Мугутдин Жамал, Аскар Сарыджа, Барият Мурадова и другие работники культуры в любое время суток могли без стука зайти в рабочий кабинет Багаутдина Астемирова и решить наболевшие вопросы» [4, с. 8], – вспоминал Аткай Аджаматов на вечере, посвященном 70-летию со дня рождения Б. Астемирова.

В эти годы в республике осуществлялся исторический этап борьбы за подъём культурного уровня трудящихся масс: ликвидация неграмотности среди взрослого населения, введение всеобуча, строительство школ, техникумов, вузов, расцвет печати и национальной литературы.

В этот период народы Дагестана приобщались к творениям А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, У. Шекспира, М. Горького и других представителей мировой культуры. Велико было желание поэта просветить народ, повысить его культурный уровень.

В 1934 году, незадолго до первого Вседагестанского съезда писателей в Москве издается книга «Дагестанская антология». Составил антологию Э. Капиев. В нее вошли в переводе на русский язык стихи и проза народов Дагестана: кумыков, аварцев, даргинцев, лезгин, лакцев, ногайцев, татов. Дагестан тогда впервые в русских переводах заговорил голосами своих поэтов с целым миром.

В качестве составителя антологии Э. Капиев счел своим долгом заявить, что «огромную моральную и материальную помощь оказал народный комиссар

по просвещению ДАССР и председатель Оргкомитета ДАССП Б. Астемиров, которому антология в полной мере обязана выходом в свет» [7, с. 10].

Б. Астемиров оказал большую помощь в становлении таких талантов, как Аткай Аджаматов, Абдул-Вагаб Сулейманов, Загид Гаджиев, Раджаб Динмагомаев и многие другие. Благодаря его содействию была организована переписка между С. Стальским и М. Горьким.

Накануне первого Вседагестанского съезда в Дагестан приехала делигация русских писателей в составе Н. Тихонова, П. Павленко, В. Луговского, Ю. Соколова, Л. Пасынкова, В. Ставского. Первый Вседагестанский съезд писателей проходил с 15 по 18 июня 1934 года.

Тут впервые встретились писатели всех народов Дагестана.

Съезд отметил успехи дагестанской советской литературы: количественный рост произведений, повышение их качественного уровня, жанровое обогащение. Но съезд указал и на недостатки: на слабое владение рядовыми писателями художественными средствами, отставание многих произведений от жизни и на многое другое.

На съезде Багаутдин Астемиров был избран председателем правления Союза писателей, а ответственным секретарем – Эффенди Капиев.

Первый республиканский съезд писателей, явившийся важнейшим событием в истории дагестанской литературы, закрепил работы по сплочению писателей республики и наметил перспективы дальнейшего развития литератур ее народов.

В августе 1934 года состоялся первый Всесоюзный съезд писателей СССР, на котором Б. Астемиров возглавлял дагестанскую делегацию и был избран в состав правления Союза писателей СССР.

В делегацию вошли С. Стальский, Г. Цадаса, А. Аджаматов, Г. Лелевич, Р. Динмагомаев, Р. Нуров, И. Курбаналиев. На этом съезде произошла историческая встреча С. Стальского с великим русским писателем М. Горьким, который назвал С. Стальского «Гомером XX века», 155-летие которого отмечает в этом году вся общественность страны.

В 1936 году Б. Астемиров составил и опубликовал на русском языке книгу «Поэты Советского Дагестана». В сборник вошли стихи тридцати поэтов разных национальностей. Тогда же появляются первые сборники произведений С. Стальского, А. Магомедова, Г. Цадасы, Н. Ханмурзаева, А. Гафурова и многих других.

В предисловии к книге «Поэты Советского Дагестана» Багаутдин Астемиров пишет: «Страна, с поэзией которой должна знакомить эта книга, представляет собой едва ли не самый интересный и своеобразный уголок нашего Союза. Эта маленькая республика, входящая в Северо-Кавказский край, знаменита пестротой национального состава и необычайным многоязычием: сравнительно ограниченную территорию ДАССР населяют 32 народности, имеющие в целом, кроме основных языков, еще около 50 наречий…

Здесь уже на сегодня мы имеем имена, заслуженно пользующиеся всесоюзной известностью, среди которых достойны особого внимания три народных поэта – мудрый старик Сулейман Стальский, Абдулла Магомедов и Гамзат Цадаса.

Эти писатели обогатили родные литературы не только талантливыми и значительными произведениями, но и новыми жанрами, новым содержанием и новыми темами...» [6, с. 15].

Таким образом, будучи председателем Союза писателей Дагестана, Багаудин Астемиров способствовал утверждению яркого, самобытного таланта представителей первой когорты народных поэтов республики – С. Стальского, Г. Цадасы и А. Магомедова.

Произвол, царивший в годы репрессий, прервал кипучую общественную и литературную деятельность Багаудина Астемирова, верного солдата партии, членом которой он был с 1930 года. На его долю выпали нечеловеческие испытания и унижения, попрание человеческого достоинства. Будучи необоснованно обвиненным, он пронес через все эти трагические для него годы несгибаемость и мужество, веру в торжество справедливости, верность идеям и делу, которым он служил [1].

Власть великих идей, которые его вдохновляли, которыми он жил, оказалась сильнее власти отдельных личностей. Даже в самое тяжелое для него время он оставался политически и нравственно стойким, помыслами и словом преданным этим идеям, Родине.

Он был представителем того поколения, многие из которого стали жертвой репрессий. Метко и образно характеризуя своих сверстников, наделённых общей судьбой, Е. Гинзбург в своей книге «Крутой маршрут» пишет о них: «Мы были порождением своего времени, эпохи величайших иллюзий… Ведь среди нас преобладали комсомольцы двадцатых и тридцатых годов, надолго законсервированные в идеях и категориях своей юности» [2, с. 25].

«Трагично кончился мой день рождения, – вспоминает Фарида Багаутдиновна. – Наши сверстники, все люди праздновали 1 Мая, а мы остались наедине со своим неутешным горем. Сразу же после праздника нас выдворили из квартиры, и мы, четверо детей с мамой, оказались на улице, несколько суток жили под открытым небом. Даже близкие люди остерегались открыто выражать нам, семье «врага народа», своё сочувствие. Сердобольные соседи на ночь детей забирали к себе, давали поесть, но, разбудив спозаранок, выводили во двор – боялись. Тогда, да и потом тоже мать думала, что несчастье, обрушившееся на нас, – следствие какой-то большой ошибки, что какие-то недоброжелатели просто оклеветали отца. Она решила написать об этом в вышестоящие органы, где-то нашли фотографа, и он сфотографировал нас с нашим скарбом. Смелым оказался этот фотограф. Мама написала заявление и отправила его, вложив в конверт и этот снимок. Один из этих снимков до сих пор хранится у нас» [3, с. 13].

Ответа не было.

Говорят, друзья познаются в беде, такими испытанными друзьями оказались Аткай Аджаматов, друг юности, известный писатель и просветитель Алим-Паша Салаватов и некоторые другие.

В 1944 году он писал сыну Аджаку из Саратова:

«... А жизнь – это борьба, борьба многогранная и сложная... Отнесись к жизни честно. Это, с моей точки зрения, в личной жизни – не совершать по отношению к другому то, что ты не хотел бы, чтобы совершил по отношению к тебе другой индивидуум. В общественной жизни честность – ставить общественные интересы выше личных. Это, прежде всего, относится к долгу перед великой социалистической родиной. Итак, надо быть честным как в общественной, так и в личной жизни, интересы Великой социалистической родины держать выше всего».

Это письмо звучит как завещание верного сына Родины молодому подрастающему поколению. Б. Астемиров прекрасно понимал, что одной из главнейших задач воспитания высокой духовности, образования является получение знаний, так как чем больше человек знает, тем больше он умеет. Именно книга – источник знаний, благодаря которому человек приобщается к жизни и постигает мысли, чаяния других людей. Книга – это и могучее орудие, способствующее преобразованию окружающего мира. Поэтому он безгранично верил в воспитательную силу книги. Любовь к литературе он старался вызвать и у детей своих, воспитывая глубокое уважение к книге [2, с. 27].

15 марта 1955 года Б. Астемиров пишет дочери Фариде: «... Будем еще немного терпеть. И мы, думаю, будем вознаграждены за все наши ничем не заслуженные страдания» [3, с. 213].

Все годы, проведённые под ударами обрушившегося на Б. Астемирова бесчеловечия, он не переставал надеяться, что это чёрная полоса в истории должна прийти к концу, и справедливость восторжествует.

Вера в правду и справедливость проходит лейтмотивом в его произведениях и характеризует его личное поведение в любых ситуациях.

Багаудин Астемиров, будучи необоснованно обвиненным, пронес через все эти трагические для него годы несгибаемость и мужество, верность идеям своей юности. Эти его чувства выражены в его поэзии, в стихах «Молния», «Смело, товарищ!», «Отчизна», «Что нужно поэту», «Утренняя звезда» и др.

Багаудин Астемиров до конца оставался преданным Родине, партии, свято верил в справедливость, он оставался политически и нравственно стойким. В своем стихотворении «Письмо жене», написанном в 1952 г. в Красноярском крае, куда он был определён на поселение после отбытия пятнадцатилетнего срока заключения, он писал:

Снова вспыхнет весна,
И к гнездовьям потянутся птицы,
Станут взрослыми дети,
И ты им тверди без конца.
Я из тех, кто для Родины
Жил, чтобы ею гордиться,
Пусть Отечество любят, –
Как прежде любили отца…
Время – честный судья.
И в каком-нибудь добром году
Не из долгого черного списка
Верь и жди, я приду [3, с. 29].

И это время пришло. 14 сентября 1955 года приговор 1939 года в отношении Б. Астемирова был отменен, и дело за отсутствием состава преступления в уголовном порядке прекращено. Б. Астемиров был освобожден.

Наконец, восторжествовала справедливость, правда, веру в которую Багаудин сохранял все годы своего нечеловеческого существования и добивался признания своей невиновности, доказывая вымышленно-клеветнический характер всех обвинений, предъявленных ему.

День своего освобождения – 18 октября – Б. Астемиров стал считать днем своего рождения. И близкими была признана эта дата как день рождения Б. Астемирова [2, с. 35].

Вот как вспоминает Халилов Х.М. о своей встрече с освобожденным Б. Астемировым: «...Вначале мне показалось, что передо мной угрюмый, нелюдимый, озлобленный на жизнь человек, с которым государство обошлось жестоко. Его глубоко расположенные глаза производили такое впечатление. Когда я поздоровался, глаза заблестели, тёмные зрачки стали излучать свет. Он приободрился, протянул мне широкую ладонь и крепко пожал мою руку. И почти два с лишним часа прошли так быстро, как две минуты. Меня удивило его жизнелюбие, доброжелательное отношение ко всем своим коллегам по перу. Он ободрился, когда я заговорил с ним об Эффенди Капиеве, Мугутдине Чаринове, Ибрагим-Халиле Курбаналиеве, Гаджи Гаджиеве и других» [4, с. 21].

Друзья и родные не забыли поэта. Они помнили и любили его. Хотя и опасались преследований, хранили его стихи.

Бесценным подарком для Б. Астемирова стала его книга стихов «Борьба» (1933 г.), сохраненная и подаренная автору И. Керимовым, доктором филологических наук, писателем.

Возвратившись из ссылки, Багаудин Астемиров нашел свое место в жизни, он занимается творчеством, пишет стихи, наполненные общегражданскими чувствами, верностью идеалам, за которые боролся в юности. В них звучит любовь к Отчизне, призыв к добру, вера в свой народ.

Им был подготовлен и опубликован ряд сборников произведений на кумыкском, русском и азербайджанском языках.

До последних дней своей нелегкой жизни он шел в ногу со своей страной, даже после возвращения из ссылки, он всегда находился на передовой линии огня, не зная отдыха, трудился. И поэтому он мог с полным правом сказать: «Перед лицом своего 60-летия, обозревая весь пройденный путь, я могу сказать, хотя это и нескромно, что жизнь прошла недаром. Я был проверен годами революционной борьбы, трудностями первого этапа строительства новой жизни, тяжелой трагедией 37 года... Я могу сказать, что эту проверку я вполне выдержал, и, значит, жизнь прошла недаром» [3, с. 28].

Б. Астемиров до самого конца не разлюбил жизнь. Несмотря ни на что, жизнь оставалась для него радостью. Из непреодолимой любви к жизни вырастал гуманизм поэта.

Б. Астемиров остался верен идеалам революции, социального равенства и братства народов, несмотря на все трудности, невзгоды и лишения.

Библиографический список

1. Алиева М.М. *Идейно-тематическое многообразие и художественные особенности поэзии Б. Астемирова*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. ДГУ. Махачкала, 2007. Available at cheloveknauka.com/ideyno-tematicheskoe-mnogoobrazi...-poezii-b-astemirova
2. Астемирова Ф.Б. *«Время – честный судья…»*. Махачкала: Дагкнигоиздат, 2008.
3. Астемиров Б. *Жизнь я прожил, веря в правду*… Составитель Ф.Б. Астемирова. Махачкала, 2004.
4. Аткай Б. Сердце поэта. Б. Астемиров. *Жизнь я прожил*… Махачкала: Дагестанская антология. Москва, 1934.
5. Атабаев М. И живым помогая жить. Предисловие к книге: Багаутдин Астемиров. *Сборник*. Махачкала, 1989.
6. *Поэты Советского Дагестана*. Москва – Пятигорск, 1936.

References

1. Alieva M.M. *Idejno-tematicheskoe mnogoobrazie i hudozhestvennye osobennosti po`ezii B. Astemirova*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. DGU. Mahachkala, 2007. Available at cheloveknauka.com/ideyno-tematicheskoe-mnogoobrazi...-poezii-b-astemirova
2. Astemirova F.B. *«Vremya – chestnyj sud'ya…»*. Mahachkala: Dagknigoizdat, 2008.
3. Astemirov B. *Zhizn' ya prozhil, verya v pravdu*… Sostavitel' F.B. Astemirova. Mahachkala, 2004.
4. Atkaj B. Serdce po`eta. B. Astemirov. *Zhizn' ya prozhil*… Mahachkala: Dagestanskaya antologiya. Moskva, 1934.
5. Atabaev M. I zhivym pomogaya zhit'. Predislovie k knige: Bagautdin Astemirov. *Sbornik*. Mahachkala, 1989.
6. *Po`ety Sovetskogo Dagestana*. Moskva – Pyatigorsk, 1936.

Статья поступила в редакцию 01.08.24

УДК 82.0 (075) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-443-445

***Song Dannuo**, postgraduate, M.V. Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: lilysmomforever@yandex.com*

TYPES OF FEMALE CHARACTERS IN CHINESE AND RUSSIAN CULTURES (BASED ON THE NOVELS "DREAM OF THE RED CHAMBER" BY CAO XUEQIN AND "WAR AND PEACE" BY L.N. TOLSTOY). This article presents a comparative analysis of female images in two classic novels, "War and Peace" and "Dream of the Red Chamber," with the aim of exploring the types of female roles and the ethical values they reflect within the cultural contexts of Russia and China. The study reveals that Tolstoy and Cao Xueqin, in creating their female characters, were significantly influenced by the folklore of their respective countries. The female characters in their works not only inherit the typical traits of traditional figures, such as the loyal wife and devoted mother, but also adapt to social changes and new conditions, gaining new characteristics and fates. In Tolstoy's "War and Peace," female characters like Natasha Rostova and Marya Bolkonskaya exhibit loyalty, bravery, and self-sacrifice, traits characteristic of Russian traditional culture. However, they also display a desire for personal independence and self-realization, which was innovative for that era [1, c. 196–199]. In Cao Xueqin's "Dream of the Red Chamber," female figures like Lin Daiyu and Xue Baochai reflect the complex position of women in feudal Chinese society. Lin Daiyu, who seeks free love and self-expression, challenges Confucian norms, while Xue Baochai embodies traditional ideals of female gentleness and submissiveness, yet also faces a tragic fate. The article also examines the similarities and differences between the classic female images from Russian and Chinese folklore and the characters created by Tolstoy and Cao Xueqin. The study highlights the significant influence of folklore on literary classics and reveals how these female images reflect societal expectations as well as the social status and fate of women in different historical periods. The findings provide new perspectives for understanding female roles in Russian and Chinese literature and represent a valuable contribution to the development of comparative literary studies.

Key words: **Images of Women, Folklore, War and Peace, Dream of the Red Chamber, Ethical Values**

***Сун Даньо**, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: lilysmomforever@yandex.com*

ТИПЫ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» ЦАО СЮЭЦИНЯ И «ВОЙНА И МИР» Л.Н. ТОЛСТОГО)

В данной статье проводится сравнительный анализ женских образов в двух классических романах – «Война и мир» и «Сон в красном тереме» – с целью изучения типов женских ролей и отраженных в них этических ценностей в культурных контекстах России и Китая. Исследование показывает, что при создании женских персонажей Толстой и Цао Сюэцинь находились под значительным влиянием фольклора своих стран, и образы женщин в их произведениях не только наследуют типичные черты традиционных персонажей, таких как верная жена и преданная мать, но и адаптируются к социальным изменениям и новым условиям времени, обретая новые черты и судьбы. В романе Толстого «Война и мир» женские персонажи, такие как Наташа Ростова и Марья Болконская, демонстрируют верность, смелость и самопожертвование, характерные для русской традиционной культуры, но также проявляют стремление к личной независимости и самореализации, что было новаторским для того времени [1, с. 196–199]. В романе Цао Сюэцина «Сон в красном тереме» женские образы, такие как Линь Дайюй и Сюэ Баочай, отражают сложность положения женщин в феодальном китайском обществе. Линь Дайюй, стремящаяся к свободной любви и самовыражению, бросает вызов конфуцианским нормам, в то время как Сюэ Баочай воплощает традиционные представления о женской кротости и покорности, но также сталкивается с трагической судьбой. Кроме того, в статье анализируется сходство и различия между классическими женскими образами из русского и китайского фольклора и персонажами, созданными Толстым и Цао Сюэцинем. Исследование подчеркивает значительное влияние фольклора на литературные классики и раскрывает, как эти женские образы отражают ожидания общества, а также социальный статус и судьбу женщин в разные исторические эпохи. Полученные результаты дают новые перспективы для понимания женских ролей в русской и китайской литературе и представляют ценный вклад в развитие сравнительного литературоведения.

Ключевые слова: **образы женщин, фольклор, «Война и мир», «Сон в Красном тереме», этические ценности**

Актуальность исследования обусловлена тем, что изучается влияние традиционных женских образов на творчество Льва Толстого и Цао Сюэциня.

Цель исследования – проанализировать этические ценности разных стран и разных эпох, отраженные в литературе в женских образах.

Обьекты исследования заключаются в следующем: 1) женские образы в русской и китайской народной литературе; 2) женские образы в эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир»; 3) женские образы в романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме».

Задачи, предусмотренные для достижения цели, состоят в рассмотрении типологии женских образов в русской и китайской народной литературе, а также сопоставлении типичных женских образов в русской и китайской культуре с женскими образами в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» и в романе Цао Сюэциня «Сон в красном тереме».

При сопоставительном анализе романов использовались методы компаративистики. С их помощью были выявлены сходства и различия женских образов с традиционными характерами в двух произведениях.

Новизна исследования заключается в выявлении черт традиционных характеров, но в новых условиях.

Теоретическая значимость результатов исследования: данное исследование раскрывает многообразие женских ролей и этических ценностей, лежащих в их основе, характерных для Китая и России, а также отражение их в литературе, в частности в женских образах в романах «Война и мир» и «Сон в красной палате». Это сравнительное литературоведение не только помогает глубже понять творчество Льва Толстого и Цао Сюэциня, но и расширяет наши представления о влиянии фольклора на литературную классику, а также обогащает и совершенствует понятийно-терминологическую составляющую китайско-русского литературоведения.

Практическая значимость результатов исследования: исследование дает современным читателям новые перспективы для переосмысления классики и помогает расширить их знания о русской и китайской культуре и истории. В то же время результаты этого исследования могут использоваться в преподавании русской и китайской литературы, способствовать культурному обмену и взаимопониманию между Россией и Китаем, а также дать новые идеи и методы для гендерных исследований и литературной критики.

1. Образ русских женщин

В русском фольклоре и древнерусской литературе можно выделить несколько типов женских образов, в каждом из которых отражаются особенности жизни общества: воительница (богатырка, поляница), чародейка, мать, жена [2, с. 86–89]. Среди них есть положительные женские персонажи и несколько отрицательных. В свою очередь, Толстой в эпопее «Война и мир» вводит таких положительных персонажей, как Наташа Ростова, княжна Марья, а также отрицательных, таких как Элена Курагина. Следовательно, мы можем сравнить женские образы в народной литературе с женскими персонажами, созданными Толстым. Они имеют сходные черты.

Одним из типов женских образов в фольклоре и древнерусской литературе является образ женщины-воительницы, которая обладает не только внешней красотой, но и смелостью, а также добротой. Героиня полна силы и мужества. Она часто изображается как защитница своей земли и народа, готовая сражаться наравне с мужчинами. Эти персонажи часто изображаются как спасатели окружающих. Например, княгиня Ольга из «Повести временных лет» ведет себя, как персонажи волшебных сказок и былин – сказочные мудрые девы и разборчивые невесты. Ольга четырежды отомстила древлянам за смерть своего мужа благодаря своей мудрости. «Веками ткалось кружево народных преданий о княгине Ольге как о деятельной, мудрой, <вещей> правительнице и защитнице земли Русской» [3, с. 147]. Она воплощает образ идеала русской женщины – не только преданной, любящей супруги, но и одновременно мудрого защитника родины.

Наташа Ростова сыграла роль спасителя в романе «Война и мир». Толстой изображает её как сильную личность. Она простая, добрая, искренняя, смелая, любящая, способная заботиться о других. Наташа всегда понимает состояние человека и пытается ему помочь. Когда княжна Марья приезжает к раненому брату, Наташа выбежала ее приветствовать: «На взволнованном лице её было только одно выражение – выражение любви, беспредельной любви к нему, к ней. Выражение жалости, страдания за других и страстного желания отдать себя всю для того, чтобы помочь им» [4, с. 273]. Наташа переживает за судьбу своей Родины. Когда она узнала, что раненых солдат оставят в Москве, куда войдет Наполеон, Наташа в ярости вбежала в дом и в слезах предъявила матери ультиматум: отдать карету, предназначенную для перевозки имущества Ростовых, раненым солдатам. Толстой изображает ее как женщину, которая готова спасти чужих ей людей.

Совершенно иной образ женщины-матери, жены, которая отличается заботой и любовью к своим детям. Она часто изображается как жертвенная и самоотверженная, готовая отдать жизнь за своих детей. Обычно такой персонаж служит не только идеальным образом матери, но и образом верной, любящей жены. В древнерусской литературе сложилась удивительно гармоничная традиция изображения женщин. В большинстве своем женщины всегда предстают перед читателем полные очарования нежной заботы, проникновенного понимания тревожного состояния своих мужей и братьев. Например, образ верной жены Настасьи Микуличны является одним из наиболее значимых образов в русской народной культуре, этот образ был широко распространен в русской литературе и народных сказках. Она ждет любимого мужа, уехавшего в долгую поездку богатырскую, гонит от себя сватающегося к ней Алешу, и только когда князь Владимир насильно заставляет ее, она идет замуж [5, с. 264]. Настасья Микулична очень любит своего мужа, заботится о нем и всегда готова помочь ему в трудную минуту, она предана своей семье и готова жертвовать своими интересами ради благополучия мужа и детей.

Княжна Мария Болконская, как и Наташа Ростова, стремятся быть хорошими женами и матерями, делают все возможное для своей семьи и ставят главной целью своей жизни счастье близких. Княжна Марья внешне непривлекательна. Но у неё есть богатый внутренный мир и крепкая вера в Бога. Бог живет у нее в душе ежесекундно, а не только во время пребывания в церкви [6]. Событийная канва эпопеи показывает нам, что Марья превосходно справляется с ролями жены и матери, что в ней это предназначение заложено. Княжна Мария очень привязана к своему отцу и брату и всегда готова помочь им в любых делах. В ходе романа Мария проходит через множество испытаний и трудностей. Она переживает потерю отца и брата и, в конце концов, находит свое истинное счастье в любви к Николаю Ростову, а впоследствии становится счастливой женой и матерью.

В древнерусской литературной традиции наряду с образом «святой жены» существовал образ «злой жены». Как замечает Т.В. Чумакова, «в древнерусской книжности встречается немало произведений, рисующих образ «злой жены», злоба и глупость которой служат орудием злых сил. Это объясняется не только реалиями повседневной жизни, но и дохристианскими представлениями. Способность женщин к продолжению рода, а значит, и связь их с древними могучими хтоническими силами вызывала в народном сознании образы чародеек, колдуний, ведьм» [7, с. 132–146]. Например, истории в сказках «Злая жена в яме» и «Никола Дупленский». Общая черта этих историй – это женщина, которая злоупотребляет своей властью в семье, обманывает своего мужа или навлекает на него беды. Иногда она является формой кары за грехи или преступления, совершенные в прошлом. Надо сказать, что в середине XVIII века – концу первой половины XVIII века уже по-другому воспринимали женскую неверность.

В романе «Война и мир» также есть образ «злой жены». Элен Курагина – яркий персонаж, обладающий толстовской характеристикой потакания плотским желаниям. Мужчины ее воспринимают как привлекательную женщину, соблазняющую мужчин. У Элен нет моральных границ, она идет на поводу физических желаний, не думая о своей душе. Неограниченное потворство низменным желаниям делает ее тщеславной, похотливой, жестокой. Хотя в настоящее время некоторые литературоведы видят в её неверности символ женского освобождения. Следует сказать, что отношение Толстого к ней резко отрицательное.

2. Образ женщины в китайской литературе

Изучение народной литературы в Китае началось во время Движения «4 мая» (1919), которое ознаменовало начало масштабных культурных реформ. В настоящее время изучение китайской народной литературы можно разделить на три этапа: один из них посвящен изучению народных сказок этнических меньшинств, в том числе исследованию отдельных персонажей в них [8, с. 5]. Второй – изучению знакомого персонажа из конкретной сказки, например, рассмотрению персонажей из четырех великих китайских классических романов. Третий включает сравнительное изучение народных сказок в разных картинах мира, например, китайских сказок в сравнении со сказками других стран.

Образы женщин в китайской народной литературе можно разделить на следующие три типа в зависимости от их статуса, роли и ролевого поведения в истории общества: 1) героини и символы мудрости 2) искательницы любви и бунтарки против старых брачных обычаев 3) женщины с трагической судьбой. Эти три типа женских образов можно найти в романе Цао Сюэцина «Сне о Красном тереме».

Героиня как символ мудрости чиста, умна, красноречива и прозорлива, всегда способна помочь своему мужу или свекру решить проблемы и выйти из сложных ситуаций. Например, в известном мифе о Нюйве показана великая женщина, создавшая мир. В древнем феодальном Китае «женственность, женолюбие и материнство» олицетворяли истину, добро и красоту женщины и были главными требованиями к женщине. Истории об умных невестках посвящены мудрости и таланту женщин, которые поступали рационально, умели преодолевать трудности и помогать своим мужьям или свекрам.

Сюэ Баочай – образцовая дама, изображенная Цао Сюэцинем. У нее яркая внешность, которую Цао Сюэцинь сравнивает с цветком пиона. Она придерживается традиционных взглядов на семью, придает большое значение семейной чести и традициям, готова идти на жертвы ради интересов семьи; хорошо разбирается в людских делах, нравится всем в доме Цзя, особенно матушке Цзя. Она духовно развита, знает стихи, тексты и песни, хорошо играет на цитре, в шахматы, занимается каллиграфией и живописью, имеет легкий характер. Она владеет навыками ведения домашнего хозяйства, в том числе вышиванием и приготовлением пищи, представляет собой образ трудолюбивой и добродетельной женщины. Однако ее брак с Баоюем приходит к трагическому концу. В феодальном обществе женщина вступает в брак по воле родителей, их интересы представляет сваха. Женщинам нельзя самостоятельно добиваться счастья. Никто не интересуется их душевными потребностями. Баочай прекрасно понимала, что Баоюй и Дайюй любят друг друга. Тем не менее она вышла замуж за Баоюя без возражений. Она хотела помочь своей семье повысить социальный статус, получить доступ к ресурсам и материальной поддержке, а также расширить связи. Поэтому, став женой Баоюя, она дает ему советы, как правильнее поступить в той или иной ситуации.

Однако в китайской народной литературе есть и другие героини, горячо любящие, стремящиеся к счастью. В патриархальном обществе самостоятельное сватовство не допускалось. Однако в народной литературе часто освещается отход от такой конфуцианской морали, и выражается поддержка и похвала

женщинам, осмелившимся нарушить старые брачные обычаи. Например, сказка «Пастух и девушка-ткачиха» и легенда «Лян Шаньбо и Чжу Интай» – классические примеры историй, в которых героини проявляют настойчивость и храбрость в своих убеждениях, преодолевают брачные ограничения того времени и жаждут настоящей любви. А главное – они конечном счете становятся счастливыми.

Образ Линь Дайюй играет важную роль в романе «Сон в красном тереме». Она, будучи двоюродной сестрой Цзя Баоюя, влюблена в него, и это взаимно. Линь Дайюй красива, эмоциональна, духовно развита. Она нежная, но при этом проявляет упорство в стремлении любить. В центре «Сна в красном тереме» – история любви Дайюй и Баоюя. Любовь между ними начинается, когда Линь Дайюй покидает своего отца, чтобы попасть в столицу, и трагически заканчивается, когда Линь Дайюй сжигает рукопись, чтобы избавиться от своего увлечения, когда узнает, что Баоюй женится на Баочай. Но чувства героев остаются неизменными – это любовь, которая началась еще до их земного воплощения, самая чистая и прекрасная любовь человеческих существ, которая превосходит сексуальную любовь [9, с. 30]. В феодальном обществе того времени свободная любовь не допускалась, в финале Дайюй увидела, как ее суженый женится на Сюэ Баочай, и умерла в одиночестве в брачную ночь, слушая доносящиеся издалека звуки, в боли и отчаянии. Это оказалось возможным, поскольку Цзя Баоюй был обманут, он думал, что его женой будет Линь Дайюй, в платье которой была одета Баочай. Когда он раскрыл обман, то впал в безумство.

В китайском феодальном обществе ортодоксальная конфуцианская культура, основанная на «трех устоях и пяти незыблемых правилах», определила построение семьи, а заложенные в ней представления о женственности наложили ограничения на права женщин. Дома девушки подчинялись своим отцам и являлись их собственностью; выходя замуж, они подчинялись своим мужьям и являлись сексуальными объектами своих мужей, а иногда они были лишены и этого (когда их мужья брали наложниц). Когда их мужья умирали, они подчинялись своим сыновьям. Родив детей, женщина могли иметь хоть какой-то статус в семье. К примеру, в «Легенде о Белой Змее» главная героиня была всемогущей волшебницей. Она влюбилась в человека Сюй Сяня, который тоже полюбил её. Но появление монаха Фа Хая разрушило этот прекрасный брак. По мнению монаха, люди и демоны не могут быть вместе, они из разных миров, но есть и более глубокий смысл его слов: этот брак без «наказа родителей и слов свахи» не соответствует традиционным правилам, является результатом любви, которая не соответствует правилам и может в итоге привести к трагедии.

В Китае многие литературоведы считают, что роман «Сон в Красном тереме» – это полная и абсолютная трагедия. Из приведенного выше анализа нетрудно понять, что и Сюэ Баочай – идеальная по законам феодализма женщина, и Линь Дайюй, отважно стремившаяся к свободной любви, обе в конце концов пришли к трагическому финалу. По мнению автора, хотя в феодальном Китае женщины находились в тяжелом положении, сопротивление было неэффективным, и какую бы форму оно ни принимало, в конечном итоге все равно приводило к трагическому концу.

Народная сказка – неотъемлемая часть жизни обычных людей и один из важнейших способов познания общества, в сказке люди могут реализовать своих чаяний и выразить чувств. Современный китайский литературовед Чэнь Сихэ обращает внимание на то, что народная картина мира как эстетическое культурное пространство проявляется в процессе приобщения к самой жизни со свободной и первобытной жизненной силой. Одно из главных измерений народной позиции писателей – писать в соответствии с ценностями, мыслями и чувствами, эстетическими стандартами простых людей.

Таким образом, некоторые женские типы, представленные в русском и китайском фольклоре, находят свое отражение в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир» и в романе Цао Сюэцина «Сон в красном тереме». Каждый из проанализированных женских образов имеет свою национальную особенность и символическое значение. Заметны сходства и различения между женскими образами, созданными Толстым и Цао Сюэцинем. Изображены героини, которые соблюдают правила, принятые обществе того времени, например, княжна Марья и Сюэ Баочай. При этом Толстой в образе Наташи Ростовой воплотил некоторые черты женщины-спасительницы, которая в фольклоре и древнерусской литературе чаще представлена одновременно и как воительница. А в романе Цао Сюэцина «Сон в красном тереме» такого женского образа нет. Следует отметить что, в эпопее «Войне и мир» существует женский образ злой жены – Элен Курагина, которой считаются резко отрицательными. Но в романе «Сон в красном тереме» мы не найдём такого же женского образа, отдельные черты заметны в образе Цин Кэцин, но она эпизодический персонаж. И, наконец, мы видим, как образы добродетельной жены и матери воспевались с древних времен и до конца XIX века. Эти женские образы также отражают социальные роли женщин разных времен. И в России, и в Китае женщина посвящает себя заботам о семье, неважно, каково ее семейное положение (жена, мать, дочь или вдова), она не обращает внимания на свои внутренние потребности. Если женщина не обладает добродетелью, то есть опасность стать «злой женой». В творчестве Толстого хороший жизненный итог есть у тех персонажей, которые следуют традиционной морали и становятся хорошими женами и матерями. В романе «Сон в Красном тереме», напротив, женским персонажам, независимо от того, как бы они ни относились к устоям феодального общества, все равно сужден трагический конец.

Библиографический список

1. Александрова А.В. Концепт обрядовых и культовых действий в романе-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир». *Общество: философия, история, культура.* 2023; № 3 (107): 196–199.
2. Усачева И.Ю. Типология женских образов русских былин. *Современные научные исследования и инновации.* 2017; № 6: 86–89.
3. *Лаврентьевская летопись.* Москва: Языки русской культуры, 1997.
4. Толстой Л.Н. *Война и мир*: роман: в 4 т. Москва: Дрофа, 2002.
5. Чичеров В.И. *Русское народное творчество.* Москва: Издательство Московского университета, 1959.
6. Петренко И.Д. Образ Марьи Болконской в концепции семьи и брака Л.Н. Толстого. *Первое сентября.* 2011; 23 июня.
7. Чумакова Т.В. *В человеческом жительстве мнози образы зрятся. Образ человека в культуре Древней Руси.* Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2001: 132–146.
8. Чжэн Д. *Сравнение концепта «семья» в русской и китайской народной сказке.* Харбин: Харбинский университет и литература, 2015.
9. Лю Ч. *Сравнительный анализ образов Линь Дайюй и Анны Карениной.* Цзинань: Шаньдунский педагогический университет, 2022.

References

1. Aleksandrova A.V. Koncept obryadovyh i kul'tovyh dejstvij v romane-`epopee L.N. Tolstogo «Vojna i mir». *Obschestvo: filosofiya, istoriya, kul'tura.* 2023; № 3 (107): 196-199.
2. Usacheva I.Yu. Tipologiya zhenskih obrazov russkih bylin. *Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovacii.* 2017; № 6: 86-89.
3. *Lavrent'evskaya letopis'*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1997.
4. Tolstoj L.N. *Vojna i mir*: roman: v 4 t. Moskva: Drofa, 2002.
5. Chicherov V.I. *Russkoe narodnoe tvorchestvo.* Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1959.
6. Petrenko I.D. Obraz Mar'i Bolkonskoj v koncepcii sem'i i braka L.N. Tolstogo. *Pervoe sentyabrya.* 2011; 23 iyunya.
7. Chumakova T.V. *V chelovecheskom zhitel'stve mnozi obrazy zryatsya. Obraz cheloveka v kul'ture Drevnej Rusi.* Sankt-Peterburg: Sankt-Peterburgskoe filosofskoe obschestvo, 2001: 132-146.
8. Chzh`en D. *Sravnenie koncepta "sem'ya" v russkoj i kitajskoj narodnoj skazke*. Harbin: Harbinskij universitet i literatura, 2015.
9. Lyu Ch. *Sravnitel'nyj analiz obrazov Lin' Dajyuj i Anny Kareninoj.* Czinan': Shan'dunskij pedagogicheskij universitet, 2022.

Статья поступила в редакцию 20.08.24

УДК 811.512.141 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-445-448

Abdullina G.R., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Dean of Faculty of Bashkir Philology, Oriental Studies and Journalism, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: abguri@yandex.ru*

Alimbayeva G.G., *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Department of Oriental Studies and Bashkir Linguistics, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: alimbaewa5@mail.ru*

PHONETIC AND LEXICAL-GRAMMATICAL FEATURES OF THE LANGUAGE OF THE GAININ BASHKIRS. The article analyzes the phonetic and lexical-grammatical features of the Gainin dialect of the northwestern dialect of the Bashkir language, the language of representatives of one of the ancient Bashkir tribes living now in the territory of Bardym District in Perm Krai. The study of the peculiarities of the dialect is carried out on the basis of field materials collected during a dialectological expedition from more than fifty informants from 32 villages and villages of Bardymsky District with a compact settlement of Bashkirs. The analysis of the linguistic material reveals such phonetic features as transitions of vowels and consonants, narrowing of wide vowels in the position of a stressed closed syllable, reduction, prosthesis

and epentesis, labialization. Grammatical features include the specifics of the formation of isaphetic constructions, past tense and conditional verb forms, as well as the use of numerals. Lexical structure, as it is revealed, is dominated by lexemes inherent in the literary language, but dialectisms and Russianisms are also present.

Key words: **lexical features, dialectisms, borrowings, phonetic features, constriction, sound transitions, grammatical features, isafet, verb, numeral name**

Г.Р. Абдуллина, *д-р филол. наук, проф., декан факультета башкирской филологии, востоковедения и журналистики, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: abguri@yandex.ru*

Г.Г. Алимбаева, *канд. филол. наук, ст. преп., Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: alimbaewa5@mail.ru*

ФОНЕТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ГАЙНИНСКИХ БАШКИР

В статье проводится анализ фонетических и лексико-грамматических особенностей гайнинского говора северо-западного диалекта башкирского языка – языка представителей одного из древнего башкирского племени, проживающих ныне на территории Бардымского округа Пермского края. Исследование особенностей говора проводилось на основе полевых материалов, собранных в ходе экспедиции из уст более полусотни информантов из 32 сел и деревень Бардымского района Пермского края с компактным расселением башкир. В ходе анализа языкового материала выявлены такие фонетические особенности, как переходы гласных и согласных звуков, сужение широких гласных в позиции ударного закрытого слога, редукция, протеза и эпентеза, лабиализация. К грамматическим особенностям следует отнести специфику образования изафетных конструкций, форм глаголов прошедшего времени и условного наклонения, а также использования имен числительных. В лексическом строе, как было выявлено, преобладают лексемы, присущие литературному языку, но также присутствуют диалектизмы и русизмы.

Ключевые слова: **лексические особенности, диалектизмы, заимствования, фонетические особенности, сужение, переходы звуков, грамматические особенности, изафет, глагол, имя числительное**

Статья выполнена при поддержке гранта РНФ № 23-28-01247 на проведение фундаментальных научных исследований и поисковых научных исследований по теме «Язык и фольклор гайнинских башкир (экспедиция в Бардымский район Пермского края»)

Глобальные социально-экономические, общественно-политические перемены в обществе оказывают огромное воздействие как на духовную культуру народов, так и на их языки. Некоторые языки, к сожалению, полностью исчезают, некоторые видоизменяются в плане лексико-грамматического оформления. В целях недопущения такого явления, работу над изучением и сохранением языков следует проводить систематически, особенно это касается тех языков, у которых множество разных диалектов и наречий (в нашем случае – башкирского языка). Наиболее пристального внимания требует вопрос сохранения наречий в рамках северо-западного диалекта башкирского языка, что обусловливает актуальность данной статьи, подготовленной на основе полевых материалов диалектологической и фольклорной экспедиции 2023 года.

Целью данной статьи является анализ фонетических и лексико-грамматических особенностей гайнинского говора северо-западного диалекта башкирского языка с точки зрения современности. Согласно заявленной цели, в статье решаются следующие задачи: 1) анализ фонетической системы языка гайнинских башкир Бардымского района Пермского края; 2) описание лексических особенностей гайнинского говора; 3) выявление грамматических особенностей гайнинского говора.

Изучение актуального состояния языковых, в частности фонетических и лексико-грамматических, особенностей гайнинского говора определяет научную новизну исследования.

Теоретическую базу исследования составили труды башкирских ученых-диалектологов С.Ф. Миржановой [1; 2] и Р.З. Шакурова [3] по северо-западному диалекту башкирского языка, Н.Х. Максютовой [4], Н.Х. Ишбулатова [5; 6], Т.Г. Баишева [7], а также отдельные статьи по гайнинскому говору [8–12].

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования основных результатов для дальнейших углубленных разработок в области башкирской диалектологии.

Фонетические особенности языка гайнинских башкир

Фонетика языка гайнинских башкир характеризуется следующими особенностями:

1) сужение широких гласных ***а, ә*** в позиции ударного закрытого слога, в частности, в дифтонгических сочетаниях ***ай / әй*** [8, с. 962]: *Юк, юк, ҡымыз* ***эшләмәйләр****, юк бездә* ***андый*** (Назаргулова Земфира Сафуановна, 1972 г.р., д. 2-й Краснояр). *‘Нет, нет, кумыс не делают, нет у нас такого’;*

2) переход дифтонга ***өй*** в ***өү // ү****: Шу русщаға* ***үрәнгәщ*** *инде, барысын да русща ғына әйтәбез инде, башҡортща бер дә* ***сүләшкәнебез*** *былмағащ у турала* (Назаргулова Земфира Сафуановна, 1972 г.р., д. 2-й Краснояр). *‘Раз научились на русском, все на русском и говорим, раз не приходилось говорить об этом по-башкирски’;*

3) замена дифтонга ***ыу*** монофтонгом ***у***: *Бездә ул ғәдәт юҡ, ул Башкирияда, сеңлекәшне иҙәрәттәләр шулый* ***су*** *юлы күрсәтеп* (Илькаева Индира Габдельмаликовна, 1968 г.р., д. Аклуши). *‘У нас нет такого обычая, это в Башкирии, сестренку так водили к водному источнику’;*

4) замена (в очень редких случаях) конечного дифтонга ***өй*** в глагольном аффиксе на ***ә****: Шунан музейны тәзә башланыҡ* (Мустаева Альфина Мунировна, 1967 г.р., д. Куземьярово). *‘Затем музей начали строить’;*

5) фонетические переходы:

а) *ә → а, а → ә* (как в корне слова, так и в аффиксах) [9, с. 3473]: ***Хәттә*** *Кавказда да берәү, бер Ҡодаш ауылы булған* (Газизова Файма Мубараковна, 1942 г.р., с. Барда). *‘Даже на Кавказе была одна деревня под названием Кудаш’.* ***Ащы*** *түгел бу, ансы ҡымыз,* ***ащы*** *була* (Кучукбаева Замиля Зуфаровна, 1943 г.р., д. Куземьярово). *‘Не кислый он, это горец, он бывает кислым’;*

б) *ә → и* (в корне слова)*: Мин кещкенә,* ***битикей*** *щаҡтан уҡ хыялым уҡытыущы булырға ие* (Айтакова Алсу Фаритовна, 1967 г.р., д. Сараши). *‘С детства, с малых лет я уже мечтала стать учителем’;*

в) г) *е → и* (в корне слова)*: Үзем отдельно* ***бийергә*** *яратам инде* (Кунакбаева Роза Закировна, 1956 г.р., д. Сараши). *‘Люблю отдельно танцевать’;*

г) *у → а* (в частности, в корне слова в указательных местоимениях): ***Анда*** *да тоже тубәтәйләрне сатабыз* (Мустаева Альфина Мунировна, 1967 г.р., д. Куземьярово). *‘Там тоже продаем тюбетейки’;*

д) *у → о* (в корне слова)*: Белмейем, мин хәзер тойға жөрөгәнем* ***йоҡ****, балаларның тойларындан* ***соң*** (Кусяматова Магфия Ахметгареевна, 1947 г.р., д. Мостовая). *‘Не знаю, я сейчас не хожу на свадьбы, после свадеб своих детей’;*

е) у → ы (в корне слова): *Колхозлар зерно, иген бирә ие, әйбәт* ***была*** *ие, иген нәр шу тиклем әйбәт* ***была*** *ие* (Усаев Мавлиян Мухаметьянович, 1947 г.р., д. Ишимово). *‘Колхозы зерно, хлеб давали, хлеб настолько хорош был’* [10, с. 46];

ё) *с → щ* (в позиции абсолютного начала слова и в корне): *Мынысы инде элекке мясорубка, корыто, итне дә шунда* ***щапҡаннар*** *элек, кәбестәне дә шунда* ***щапҡаннар****, элекке мясорубка у,* ***үзебещә*** *әйткәндә* (Мустаева Альфина Мунировна, 1967 г.р., д. Куземьярово). *‘Это уже древняя мясорубка, так скажем, корыто, и мясо там рубили раньше, и капусту, древняя мясорубка она, по-нашему’;*

ж) *й → ж´* (в позиции абсолютного начала слова): *Яуын бездә жауын, бездә күп нимәгә ж ней кергән, сүз хәрефе кергән башта: жауын, жауа, жал, ялны жал тибез без* (Балтаева Гульнара Мусевна, 1970 г.р., д. Бардабаш). *‘Дождь – жауын, у нас в начале многих слов произносится ж: жауын, жауа (“дождь идет”), жал (“отдых”)’* [11, с. 21];

з) *һ → с* (в позиции абсолютного начала слова и на стыке морфем): *һепертке –* ***себерке****. һоҫко –* ***созғо****. Хәзер бөтеп бара элекке* ***сүзләр****, хәзер культурно* ***сүләшләләр*** (Тубилова Таслима Галимьяновна, 1939 г.р., д. 2-й Краснояр). *‘Веник – себерке, совок – созғо. Сейчас прежние слова исчезают, сейчас по-культурному разговаривают’;*

и) *б → п* (в позиции абсолютного начала слова): ***Пәрде*** *бар, ансы харирус була, шикелле, русща* (Балтаева Гульнара Мусевна, 1970 г.р., д. Бардабаш). *‘Есть рыбки под названием пәрде, на русском хариус, кажется’;*

й) *б → м* (в позиции абсолютного начала слова): ***Мына мында*** *бейек тау күренеп тора, Ҡазыған тау уы* (Тубилова Таслима Галимьяновна, 1939 г.р., д. 2-й Краснояр). *‘Вот здесь высокая гора видна, гора Казыган это’;*

к) *м → б* (в позиции абсолютного начала слова): *Бездә борон (лит. морон) диләр, сездә танау тиләрме*? (Назаргулова Земфира Сафуановна, 1972 г.р., д. 2-й Краснояр). *‘У нас говорят борон, у вас нос говорят?’.*

7) явление протезы и эпентезы: *Мал* ***асырыйбыз*** *але, азлап-азлап* (Усаев Мавлиян Мухаметьянович, 1947 г.р., д. Ишимово). *‘Скот держим помаленьку’;*

8) редукция гласных: *Минең* ***берсе*** *энекәшем дин белән китте* (Балтаева Рушания Галимжановна, 1965 г.р., д. Аклуши). *‘Один мой младший брат в религию ушел’;*

9) редукция согласных: ***Бы*** *якта да жылға,* ***бы*** *якта да жылға.* ***Бы*** *яғы – Әмже йылға,* ***бы*** *яғы – Уймуж йылға* (Мурзыева Флюза-инэй, 1939 г.р., д. Акбаш). *‘И на этой стороне река, и на этой стороне река. Эта река – Амзя, эта река – Уймуж’;*

10) лабиализация: ***Ҡороу*** (лит. ҡырау) *тейеп бетте инде аларға* (Мурзыева Махмуда-инэй, 1938 г.р., д. Акбаш). *‘Заморозки ударили по всем им’.*

В нескольких вариантах используется лексема ***белән – белә / белен / беле:*** *Шунан канва* ***белә*** *щигенәбез ие* (Тубилова Таслима Галимьяновна, 1939 г.р., д. 2-й Краснояр). *'Затем канвой вышивали'. Майда ғына пешерәбез, күкәй* ***беле*** *индә* (Мурзыева Флюза-инэй, 1939 г.р., д. Акбаш). *'На масле только жарим, на яйцах'. Семья* ***белен*** *щирләдек* (Балтачева Ханифа Ханифовна, 1955 г.р., д. Бардабаш). *'Семьей болели'* [12, с. 27].

Лексические особенности языка гайнинских башкир

Как было замечено, лексикон гайнинцев незначительно отличается от лексики литературного башкирского языка. Говоря иначе, основной фонд говора представлен лексическими единицами башкирского литературного языка: ***ағас*** *'дерево',* ***ҡарағат*** *'смородина',* ***ғаилә*** *'семья',* ***бабай*** *'дед',* ***шишмә*** *'родник',* ***тау*** *'гора',* ***быуа*** *'пруд'* и др.

Среди диалектизмов в говоре встречаются понятия из разных областей: диал. ***щыйма*** – лит. *шырпы 'спички',* диал. ***әйтмеш*** – лит. *әйтем 'поговорка',* диал. ***урындыҡ, бүкән*** – лит. *ултырғыс 'стул',* диал. ***тырнауыщ*** – лит. *тырма 'грабли',* диал. ***матща*** – лит. *өрлөк 'матица, балка',* диал. ***щикерткә*** – лит. *сиңерткә 'кузнечик',* диал. ***тәгәрмин*** – лит. *тирмән 'мельница',* диал. ***тамыр энә*** – лит. *ырғаҡ 'крючок',* диал. ***ҡынжығор*** – лит. *кеҫәртке 'ящерица',* диал. ***тәжбик*** – лит. *тәсбих 'четки',* диал. ***күлий*** – лит. *һыйлай 'угощает',* диал. ***саламаяҡ*** – лит. *фалиж 'паралич',* диал. ***әләндей*** – лит. *бик 'очень',* диал. ***ҡыщҡылама*** – лит. *быҫҡы онтағы 'опилки',* диал. ***өзгөщ*** – лит. *бик егәрле 'очень трудолюбивый',* диал. ***ыжғырып тора торған*** – лит. *бик уҫал 'очень злой, жестокий',* диал. ***дөрөн, уптым-илә һем*** – лит. *барыһы бергә 'все вместе',* диал. ***баҡа яфраҡ, баҡа пещин*** – лит. *юл япағы 'подорожник',* диал. ***өколоу*** – лит. *уҡлау 'скалка',* диал. ***аяҡ сауыты*** – лит. *аяҡ кейеме 'обувь'.*

Лексический фонд гайнинского говора представлен также и заимствованиями из русского языка: диал. ***путулук*** – лит. *түшәм* (рус. *потолок*), диал. ***мултук*** – лит. *сүкеш* (рус. *молоток*), диал. ***бидерә*** – лит. *күнәк, силәк* (рус. ведро), диал. ***пукащ*** – лит. *этлек* (рус. *пакость*) и др.

Грамматические особенности гайнинского говора

Основными грамматическими особенностями гайнинского говора являются:

1) представленность конструкции изафета II типа с безаффиксным использованием определяемого слова. К примеру, бытующую в литературном языке форму ***йылға буйы*** гайнинцы употребляют в форме ***жылға буй:*** *Аны даже үзен дә ашыйлар, яфрағы* ***кишер яфраҡ*** *кебек* (Тубилова Таслима Галимьяновна, 1939 г.р., д. 2-й Краснояр). *'Ее даже саму едят, листья ее как листья моркови';*

2) замена традиционно принятых в башкирском литературном языке аффиксов родительного падежа ***-ның / -нең*** формами ***-ныҡы / -неке*** в препозиции к определяемому слову: ***Мыныҡы*** *яфраҡлары да юҡ* (Тубилова Таслима Галимьяновна, 1939 г.р., д. 2-й Краснояр). *'У него и листьев нету';*

3) повсеместность использования неопределенных форм глагола с аффиксами

-маға / -мәгә вместо литературного ***-ырға / -ергә***: *Салат-фәлән* ***ясамаға*** *белмейләр ий* (Рамиса-апа, 1949 г.р., д. Акбаш). *'Не умели салаты, прочее делать';*

4) специфика использования глагола давнопрошедшего определенного времени со вспомогательным глаголом ***ине*** в форме на ***-ей/-ый < -ейе/ -ыйы***, присоединяемым к глаголу, в отличие от литературного языка, только после аффиксов лица и числа: *Жылға буйға төшәбез ий дә үйныйбыз ий* (Шавалеева Шагида Абдулваровна, 1956 г.р., д. 1-ый Краснояр). *'Спускались на берег речки и играли';*

5) употребление формы повелительного наклонения II лица множественного числа в форме ***-ың / -ең*** (в утвердительном значении), ***-маң / -мәң*** (в отрицательном значении): *Кәрәк жирендә* ***ҡощаҡлап ҡуйың****, кәрәк жирендә* ***сүгеп ҡуйың****, кешедән* ***оялмаң****. Главное, кеше арада* ***тауыш щығармаң*** (Илькаева Индира Габдулмаликовна, 1968 г.р., д. Аклуши). *'Когда надо, обними, при необходимости поругай, людей не смущайся. Главное, при людях не ругайтесь';*

6) использование аналитической формы условного наклонения, образованной по схеме «глагол прошедшего определенного или настоящего времени, а также условного наклонения + вспомогательная частица *исә* (лит. *иһә*)»: *Сайысҫан* ***шыҡырыҡласа исә*** *– ҡунаҡ килә* (Балтаева Гульнара Мусевна, 1970 г.р., д. Бардабаш). *'Если сорока стрекочет – гость придет';*

7) вариативность формы глагола I лица единственного числа прошедшего неопределенного времени, наряду с традиционной формой на *-ғанмын / -ғәнмен* используется *-ғаным / -ғәнем: Гармунщылар ғаиләсендә* ***туғаным*** (Уразбаева Сария Шархатовна, 1952 г.р., с. Барда). *'Родилась я в семье гармонистов'.*

8) характер употребления имен числительных: а) сочетание их с формой множественного числа имен существительных: ***Ун ике балалар*** *килделәр ана ҡый лагерға* (Илькаев Забир Галимжанович, 1970 г.р., д. Аклуши). *'Двенадцать детей пришло в лагерь';* б) нахождение собирательных числительных в препозиции по отношению к именам существительным: *Бер улыбыз, ике ҡызыбыз,* ***икәү*** *онуҡщыҡларыбыз бар* (Назаргулова Земфира Сафуановна, 1972 г.р., д. 2-й Краснояр). *'У нас один сын, двое дочерей, двое внуков';*

9) использование притяжательного местоимения ***минеке, аныҡы*** в усеченных формах ***миңке, мике, аңҡы:*** *Бу* ***миңке*** *хыял тормошҡа ашты* (Айтакова Алсу Фаритовна, 1967 г.р., д. Сараши). *'Эта моя мечта сбылась';*

10) использование форм дательно-направительного падежа именных частей речи в некоторых случаях в безаффиксальном виде: ***Анысы*** *әле туғыз йәш кенә була, бәләкәй* (Шамкаев Ралит Маликович, 1972 г.р., д. Сараши). *'Этому девять лет только, маленький';*

11) использование нулевой, безаффиксальной формы местно-временного падежа: *Мин ул щағы утыз жите* ***йәш*** *ием* (Мансурова Гульсира Миннигалимовна, 1952 г.р., д. Сюзянь). *'Мне тогда было тридцать семь лет';*

12) использование форм местно-временного падежа имен прилагательных, образованных от наименований времен года с помощью производящих аффиксов *-ҡы / -ке* при обозначении времени какого-либо явления, происходящего в тот или иной сезон года: *Пикан жыябыз да* ***язғыда****, жыйып ҡуябыз туңдырып* (Шавалеева Шагида Абдулваровна, 1956 г.р., д. 1-ый Краснояр). *'Весной собираем пикан и замораживаем';*

13) замена в некоторых случаях конструкций с послелогом *суң / соң* (лит. *– һуң*) *"после"* формами на *-тын / -тен,* присоединяемыми как к местоимению, так и к деепричастию на *-ғас / -ғәс*, тогда как в литературном языке послелог *һуң* присоединяется к форме исходного падежа причастий (*башлағандан һуң, килгәндән һуң*): *Ал авый белен әней тороп ҡалды, әтей* ***улғәщтен*** (Салимова Рамиса Шарифовна, 1955 г.р., д. Тюньгук). *'Этот брат наш с мамой остался, когда папа умер'.*

14) довольно часто вместо причастия прошедшего времени *тигән ("называемый")*, выполняющего связующую функцию в синтаксических конструкциях, используется выражение *тип әйткән*: *Крылово* ***тип әйткән*** *урыс ауыл бар* (Имайкин Рашат Рашитович, 1962 г.р., д. Уймуж). *'Есть русская деревня под названием Крылово';*

15) активное использование усилительной частицы ***ҡый***, соответствующей литературному ***ла баһа*** *'ведь, же'* [Миржанова 2006: 259]: *Безнең Роза апабыз бар ие дә, у күп белә ие у, үлеп барды* ***ҡый*** (Шавалеева Шагида Абдулваровна, 1956 г.р., д. 1-ый Краснояр). *'Была у нас Роза-апа, много знала она, умерла ведь'.*

Таким образом, как показало исследование, язык гайнинских башкир довольно самобытен, в первую очередь в плане фонетических особенностей. Следует назвать такие фонетические явления, которым подвергаются слова гайнинского говора: сужение широких гласных в позициях закрытого ударного слога, переходы гласных и согласных звуков, редукция, протеза и эпентеза, лабиализация. Грамматические особенности ярко проявляются в образовании и использовании изафетных конструкций, форм глаголов прошедшего времени и условного наклонения, некоторых падежных форм имен существительных, а также в сочетании имен числительных с именами существительными множественного числа, что является недопустимым для литературного языка. В плане лексики следует отметить, что в этом отношении говор более приближен к литературному языку, хотя встречаются и диалектизмы.

Библиографический список

1. Миржанова С.Ф. *Южный диалект башкирского языка*. Москва: Наука, 1979.
2. Миржанова С.Ф. *Северо-западный диалект башкирского языка*. Уфа: Китап, 2006.
3. Шакуров Р.З. *Башкирская диалектология*: учебное пособие. Уфа: Китап, 2012.
4. Максютова Н.Х. *Восточный диалект башкирского языка: в сравнительно-историческом освещении*. Москва: Наука, 1976.
5. Ишбулатов Н.Х. *Башкирская диалектология*. Уфа: Башкнигоиздат, 1980.
6. Ишбулатов Н.Х. *Башкирский язык и его диалекты*. Уфа: Китап, 2000.
7. Баишев Т.Г. *Башкирские диалекты в их отношении к литературному языку*. Уфа: Гилем, 2006.
8. Абдуллина Г.Р., Абдуллина Л.Б. Лингвистические особенности живого разговорного языка жителей Бардымского района Пермского края (некоторые фонетические и грамматические отличия от литературного языка). *Oriental Studies*. 2023; Т. 16, № 4: 957–970.
9. Алимбаева Г.Г., Абдуллина Г.Р., Султанова З.А. Фонетические особенности гайнинского говора северо-западного диалекта башкирского языка (на материале Бардымского округа Пермского края). *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2023; Т. 16, № 10: 3471–3477.
10. Абдуллина Г.Р., Алимбаева Г.Г., Султанова З.А. Ғәйнә башҡорттарының тел үҙенсәлектәре (2023 йылғы экспедиция материалдары нигеҙендә). *Проблемы востоковедения*. 2023; № 4 (102): 43–50.
11. Абдуллина Г.Р. Язык гайнинских башкир: актуальное состояние. *Актуальные проблемы современной тюркской филологии*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения известных башкирских ученых Г.Г. Саитбатталова и Н.Х. Ишбулатова. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023: 17–21.
12. Абдуллина Г.Р., Әлимбаева Г.Ғ., Солтанова З.А. Пермь өлкәһе Барҙа районына диалектологик экспедиция һөҙөмтәләре. *Актуальные проблемы современной тюркской филологии*: сборник материалов II Международной научно-практической конференции, посвященной 95-летию со дня рождения известных башкирских ученых Г.Г. Саитбатталова и Н.Х. Ишбулатова. Уфа: РИЦ УУНиТ, 2023: 22–29.

References

1. Mirzhanova S.F. *Yuzhnyj dialekt bashkirskogo yazyka*. Moskva: Nauka, 1979.
2. Mirzhanova S.F. *Severo-zapadnyj dialekt bashkirskogo yazyka*. Ufa: Kitap, 2006.
3. Shakurov R.Z. *Bashkirskaya dialektologiya*: uchebnoe posobie. Ufa: Kitap, 2012.
4. Maksyutova N.H. *Vostochnyj dialekt bashkirskogo yazyka: v sravnitel'no-istoricheskom osveschenii*. Moskva: Nauka, 1976.
5. Ishbulatov N.H. *Bashkirskaya dialektologiya*. Ufa: Bashknigoizdat, 1980.
6. Ishbulatov N.H. *Bashkirskij yazyk i ego dialekty*. Ufa: Kitap, 2000.
7. Baishev T.G. *Bashkirskie dialekty v ih otnoshenii k literaturnomu yazyku*. Ufa: Gilem, 2006.
8. Abdullina G.R., Abdullina L.B. Lingvisticheskie osobennosti zhivogo razgovornogo yazyka zhitelej Bardymskogo rajona Permskogo kraya (nekotorye foneticheskie i grammaticheskie otlichiya ot literaturnogo yazyka). *Oriental Studies*. 2023; T. 16, № 4: 957-970.
9. Alimbaeva G.G., Abdullina G.R., Sultanova Z.A. Foneticheskie osobennosti gajninskogo govora severo-zapadnogo dialekta bashkirskogo yazyka (na materiale Bardymskogo okruga Permskogo kraya). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2023; T. 16, № 10: 3471-3477.
10. Abdullina G.R., Älimbaeva G.G., Sultanova Z.A. Ғajnə bashҡorttarynyң tel үzenselektəre (2023 jylғy `ekspediciya materialdary nigeүendə). *Problemy vostokovedeniya*. 2023; № 4 (102): 43-50.
11. Abdullina G.R. Yazyk gajninskih bashkir: aktual'noe sostoyanie. *Aktual'nye problemy sovremennoj tyurkskoj filologii*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya izvestnyh bashkirskih uchenyh G.G. Saitbattalova i N.H. Ishbulatova. Ufa: RIC UUNiT, 2023: 17-21.
12. Abdullina G.R., Əlimbaeva G.F., Soltanova Z.A. Perm' elkəhe Barүa rajonyna dialektologik `ekspediciya heүemtələre. *Aktual'nye problemy sovremennoj tyurkskoj filologii*: sbornik materialov II Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii, posvyaschennoj 95-letiyu so dnya rozhdeniya izvestnyh bashkirskih uchenyh G.G. Saitbattalova i N.H. Ishbulatova. Ufa: RIC UUNiT, 2023: 22-29.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 81.42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-448-450

Aliomarova G.I., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University (Makhachkala, Russia), E-mail: angara67@yandex.ru*

THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF A LITERARY TEXT. The article presents an analysis of the value-based content structure in the subjectification of evaluative values that become corresponding to emotional ones, as a result of which semantic layers are developed that form certain modal shades that reveal the subject-logical meaning of a feature or quality. It is possible to transfer the main meaning into a subjective-evaluative on e, which nevertheless does not always prevent an objective understanding of the depicted reality, because it often relies on different points of view, which to one degree or another are also based on a certain reality. The axiological approach to the construction of the text space, based on critical thinking, allows the process of describing the surrounding world and the reader's perception to bring it closer to the most universal knowledge and ideas. Thus, it is important to be aware of the role of subjectivity in the process of cognition, but at the same time strive for objectivity, breadth of view and depth of analysis in order to comprehend and interpret the semantic structure of a work of art. An individual's perception of pictures of the surrounding world is manifested by subjective assessments and emotionally expressive characteristics, regulated by personal ideas and interpretative skills of the author and the reader as parties to communication. The connotative content may contain not only objective facts and phenomena, but also subjective judgments and assessments.

Key words: **artistic text, axiological content, nomination, connotation, subjective, objective, evaluation**

Г.И. Алиомарова*, канд. филол. наук, доц., г. Махачкала, E-mail: angara67@yandex.ru*

АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА

Статья посвящена анализу ценностной содержательной структуры при субъективации оценочных значений, которые становятся эмоциональными, в результате чего вырабатываются смысловые наслоения, формирующие определенные модальные оттенки, раскрывающие предметно-логическое значение признака или качества. Возможен переход основного значения в субъективно-оценочное, которое все же не всегда препятствует объективному пониманию изображаемой действительности, потому что часто опирается на различные точки зрения, которые в той или иной мере тоже основываются на некой реальности. Аксиологический подход в построении текстового пространства, основанный на критическом мышлении, позволяет процесс описания окружающего мира и восприятия читателем приблизить к наиболее универсальным знаниям и представлениям. Таким образом, важно осознавать роль субъективности в процессе познания, но при этом стремиться к объективности, широте взгляда и глубине анализа, чтобы постигать и трактовать смысловую структуру художественного произведения. Восприятие индивидуумом картин окружающего мира манифестировано субъективными оценками и эмоционально-экспрессивными характеристиками, регламентируемыми личностными представлениями и интерпретационными навыками автором и читателем как сторон коммуникации. Коннотативное содержание может содержать в себе не только объективные факты и явления, но и субъективные суждения и оценки.

Ключевые слова: **художественный текст, аксиологическое содержание, номинация, коннотация, субъективный, объективный, оценка**

Актуальность осуществленного анализа обусловлена значимостью аксиологического содержания в художественном тексте, которое играет существенную роль в оценочной деятельности, представляя собой некий механизм оценочности, и является амбивалентным по своей сути: во-первых, известная информация, во-вторых, объект оценки с учетом предоставленной информации. В ряде случаев эмоциональное значение может зависеть от предметно-логического значения, речь идет о направлениях трактовки текстового фрагмента, когда сформированные пропозиционные смыслы трансформируются из отвлеченной в конкретную языковую модель.

Целью исследования является изучение языковых элементов художественного произведения, содержащих аксиологические смыслы, на примере коннотативных единиц, формирующих текстовое пространство в процессе выражения авторской позиции.

Задачи исследования:

– изучение оценочного содержания художественного произведения;
– анализ номинативных конструкций со значением аксиологичности;
– описание механизмов актуализации объектно-субъектной парадигмы художественного текста.

Научная новизна исследования манифестирована анализом аксиологической составляющей текста с позиций речемыслительной действительности автора, направленной на формирование типичных стимулирующих связей, репрезентирующих определенные фрагменты информации.

Теоретическая значимость характеризуется расширением понятий аксиологической составляющей художественного произведения, текстообразующего потенциала коннотативных единиц русского языка, а также раскрытием принципов обработки последовательных коммуникативных отношений в текстовой ткани.

Практическая значимость исследования заключается в вероятности применения результатов исследования в процессе: а) изучения особенностей формирования текстового пространства; б) выражения субъектно-объектных отношений автора и читателя как участников коммуникации при восприятии и отображении картин реальной действительности.

Материалом исследования послужили фрагменты повести «Созвездие Козлотура» Фазиля Искандера, содержащие аксиологически обусловленные образные языковые конструкции.

Основными методами исследования являются типологический, описательный и сопоставительный.

Ценностное содержание художественного текста детерминируется как одна из его значимых характеристик, обусловленных специфическим функционированием лингвистических знаков. Природа аксиологичности регламентируется общественным отношением к реалиям окружающей действительности, основанным на ментальности и испытанной длительным временным промежутком. Так, например, во фрагменте повести «Созвездие Козлотура» «Я был тогда влюблен в одну девушку. Днем она работала учетчицей в бухгалтерии одного военного учреждения, а вечером училась в вечерней школе. Между этими двумя занятиями она успевала назначать свидания, и, к сожалению, не только мне. Она *разбрасывала эти свидания, как цветы*. Можно сказать, что в те годы она *проходила сквозь жизнь с огромным букетом цветов*, небрежно разбрасывая их направо и налево. Каждый, *получивший такой цветок, считал себя будущим хозяином всего букета*, и на этом основании возникало множество недоразумений»

[1, с. 7], автор Фазиль Искандер, обыгрывая тему цветов, опирается на ценностные ориентиры социума, в результате положительная коннотация, которую выражают языковые единицы *«как цветы», «букет цветов», «получивший цветок», «хозяин букета»*, представляющие градационную конфигурацию, транспонируется в негативную. Таким образом, можно отметить, что аксиологическая картина мира, отражаемая в художественном произведении, выработана этническим (культурно-национальным) и этическим планом отношения к ценностной шкале, функционирующей в широком структурно-семантическом диапазоне.

Аксиологическое содержание в художественном произведении формируется посредством образных номинативных конструкций, которые трактуются как оценочно-нейтральные или оценочно-отрицательные в зависимости от авторских интенций и обозначают такие смыслы, которые приобретают ироническую лексическую окраску. Восприимчивыми к нюансам ментальной обусловленности являются слова, приобретающие в тексте амбивалентную оценку, например: «Во время своего выступления я краем глаза заметил странное выражение лиц наших сотрудников, но не придал этому большого значения. Мне, честно говоря, показалось, что они поражены *изяществом моей аргументации*» [1, с. 6] – выделенная конструкция в данной иллюстрации выполняет функцию «двойного назначения», что обусловлено сопоставлением с предыдущим абзацем, где говорится о том, что герой произведения, выпускник московского вуза, на заседании редколлегии выступил с критикой стихотворения, автором которого являлся сам редактор, публиковавшийся под псевдонимом, о котором знали все, кроме молодого человека. С национальным способом восприятия и понимания действительности, определяемым совокупностью стереотипов и ценностей нации, связаны выделенные выше номинации. Таким образом, амбивалентность аксиологической составляющей эпизода регламентируется оценочной мотивировкой, которая обнаруживается в семантической структуре языковых единиц, основанных на неоценочных признаках, при этом оценка может следовать из пояснительной трактовки. Безусловно, в иных культурных коллективах мотивационная трактовка, как и выводы, могут существенно разниться.

Аксиологическая составляющая манифестируется в качестве некоего механизма оценочности, когда реализуемый в процессе речемыслительной действительности оценочный компонент, представленный определенными языковыми знаками, соотносится, с одной стороны, в качестве опознанного и оценочно обусловленного на уровне нормативного (кодифицированного) языкового явления, с другой стороны, в качестве нуждающегося в повторной оценке с учетом новых коммуникативных условий. В структуре оценочного содержания взаимодействуют компаративный и ценностный компоненты, посредством объединяющего признака, оказавшегося в ракурсе оценивания. Данное обстоятельство в рамках художественного произведения (причем автобиографического плана) в результате транспонируется в композиционно обусловленное взаимодействие объективного и объективного. Итак, вычленение конкретного признака из ряда признаков, характеризующих тот или иной объект реальной действительности, изображаемый в художественном произведении, детерминирован сущностью субъективного, т. е. личностного восприятия, основанного на персональном представлении о мире. В произведениях Ф. Искандера субъективность базируется на образной номинации: «*первый турокоз*», как «*первая ласточка*» [1, с. 18–19], «*вентилятор*», как «*пилот*» [1, с. 19] – сравнения; «*гениальные эксперименты…* потому и *гениальные,* что их никто не может повторить» [1, с. 14]) – сопоставления; «*Желчный* агроном после этого письма больше *не пытался спорить*, зато *вежливый* зоотехник продолжал» [1, с. 15]) – антогонизация и пр. Как следует из иллюстраций, уже в самом факте вычленения некоторых признаков реализуется субъективность и индивидуальность.

Художественный текст характеризуется перманентным развитием значения образных номинаций в процессе выражения аксиологической составляющей его содержания, т. к. автор при отображении реальной действительности основывается на личностных представлениях о ней, актуализируя свои интенции, волевые признаки, эмоционально-оценочные критерии описываемого. Таким образом, субъективность позволяет автору обнаруживать свою сопричастность к действиям и событиям, происходящим вокруг, объединяя их посредством аксиологических признаков на основе оценочных механизмов.

Аксиологическая составляющая произведения включает также разноаспектные суждения и понятия автора, в том числе и о себе как о субъекте речи, т. е. субъекте оценки. В произведениях Ф. Искандера как человека, родившегося и выросшего в полинациональной среде, получившего основы воспитания и преставления о мире в многоконфессиональном социуме, в качестве субъекта оценки часто выступает и коллектив, мнение которого он разделяет, а следовательно, не вступает в ценностные противоречия с окружающими людьми, что, например, отмечается в следующем фрагменте: «По мнению коллег из-за хребта, получается, что все наши козлотуры *шагают не в ногу,* и только единственный северокавказский турокоз *шагает в ногу*. Но с кем? *Таинственный лаконизм* последней фразы звучал *как грозное предупреждение*» [1, с. 23]– общее понимание сути оценочности.

Другим фактором оценочности в художественном произведении является объект оценки, функционирующий посредством актуализации: а) культурологической составляющей, основанной на знании и понимании ментальной специфики социума, национальных, религиозных особенностей, обусловленных использованием языка; б) логичности высказывания, строящегося на последовательности и связности мыслей, незначительном противоречии, двусмысленности (кроме намеренной, детерминированной авторскими интенциями и характером произведения) в конечной оценке; в) коммуникативной эффективности как возможности адекватного выражения мысли при достижении поставленной коммуникативной цели; г) эмоциональности, окрашенности языковых средств. Аксиологическая составляющая художественного текста описывает явления и процессы как объекты реального мира, которые социумом приписаны как некоторые ценностные характеристики, взятые за ориентир, т. е. речь идет об универсальных оценках, на основе которых строится текстовое пространство, например: «Я знаю этого председателя, зовут его Илларион Максимович. *Хозяин неплохой, но консерватор, кроме своего чая, ничего не видит*. В общем, – сказал Платон Самсонович <…>, – примерно так должна выглядеть твоя статья: «*Чай хорошо, но мясо и шерсть козлотура еще лучше*» [1, с. 25] – многоуровневое сопоставление различных объектов, включенных изначально в разные парадигмы (свободные и несвободные языковые единицы, трансформация устойчивых конструкций, положительная или отрицательная оценочность), при этом предметами оценки могут стать лица, явления, события и факты.

Аксиологическая картина содержания произведения обусловлена когнитивным процессом, который функционирует на основе, во-первых, реальной действительности; во-вторых, субъекте постижения, когда инициативность субъекта обнаруживается в восприятии реальной действительности и в ее осознании. В данной ситуации механизмы восприятия объекта изображения определяются субъектом с точки зрения различных аспектов, предпочтение которых детерминировано утилитарными целями и художественными интересами автора как языковой личности. Таким образом, «одной их важных характеристик языковой личности является способность использовать разные подъязыки и свободно переключаться в диалоге – в соответствии с изменением ситуации, цели и участника коммуникации – с одного подъязыка на другой» [2, с. 79]. Анализ художественных текстов выявил регламентацию комплексов общественных установок субъективности при восприятии картин окружающего мира как объекта аксиологической оценки, т. к. отображенное коннотативное содержание базируется на субъектно-объектной парадигме, которая является следствием переоценки передаваемых смыслов посредством глубинных психолингвистических действий. Субъектно-объектная парадигма отраженной структуры обусловлена эмоционально-экспрессивным планом восприятия действительности, которая в текстовом пространстве реализуется посредством образных номинативных языковых единиц как особенность человеческого сознания, как его пристрастность, переживания и т. д. Формирование коннотации таких конструкций строится на ряде экстралингвистических и интралингвистических сведениях.

В ходе выработки оценочности интерес автора как субъекта часто сосредоточивается лишь на некоторой части объекта, которая в результате активизируется и в некоторой степени даже изолируется от целого объекта, что позволяет художнику регламентировать информационные потоки, распределяя коннотативные смысла внутри контекста. Безусловно, такое положение может приводить к различным интерпретациям в трактовке оценочности, однако оценка части объекта, вступающая в противоречие с оценкой общего объекта, способствует развитию текстового пространства, принуждая читателя к самостоятельной оценке остальных компонентов целого и выстраивая дополнительные смысловые цепочки. Следовательно, многие оценочные приемы направлены на понимание процессов восприятия онлайн, т. е. непосредственно в момент их протекания, а значит, осуществляется «возможность разной оценки одного и того же объекта, т. е. «включенность» объекта в субъективное восприятие. Оценка – явление сугубо субъективное, релятивное (релевантное относительно некоторого субъекта), и, кроме этого, процесс, независимый от когнитивного освоения мира, но подчиненный эмоциональному его восприятию» [3, с. 228].

Таким образом, выявляемая взаимосвязь аксиологического содержания и когнитивности в художественном тексте становится очевидной, т. к. оценочность исходит из правил, определяющих поисковые модели на основе поступающей информации в некоторых границах, при этом пределы поиска сужаются и сводятся, в свою очередь, как отмечалось выше, к оценке части объекта, а не целого. Итак, процесс усвоения новых оценок определяется организацией смысловых полей в произведении, которые, рассматриваясь первоначально как отдельные, все же в конечном счете воспринимаются как объединенные, целостные формы, формирующие вторичные оценки. Функцию оценочности условно ценностного положения автора часто выполняет обращение автора к читателю, при этом актуализируется эмпирическая оценочная составляющая. Итак, «эмпирическая оценка – это оценка рассказчика/повествователя, выступающего во внутритекстовой коммуникативной ситуации в роли наблюдателя. Эта оценка находит выражение в окружении, эксплицирующем для внешнего адресата косвенные признаки того или иного эмоционально-психического и психофизического состояния персонажа, если под косвенными признаками понимать экстралингвистические составляющие речевого поведения» [4, с. 47]. Языковое воплощение эмпирической оценки эмоционально-экспрессивного состояния участников коммуникации осуществляется посредством номинативных образных единиц.

Следовательно, эмпирическая оценочность в художественном произведении не является спонтанным процессом, она нуждается в планировании, в ходе которого ее компоненты объединяются на основе психолингвистических факторов, интонирования, к числу которых относятся и паузы: «Почему так сильна

над нами власть запахов? Почему воспоминание не может с такой силой расколыхнуть пережитое, как связанный с ним знакомый запах? <…> А зрительные и слуховые впечатления мы часто повторяем своими воспоминаниями, и, может быть, потому они, в конце концов, притупляются...» (многоточие автора – *Г. А.*) [1, с. 26], и др. фрагменты, отмеченные планированием оценочности и экспрессивности как свойств «языковых и речевых элементов, которые способны выражать эмоциональное и оценочное состояние автора по отношению как к означаемому, так и к реципиенту, и коммуникативному акту в целом [5, с. 68]. Данное обстоятельство является одним из аспектов психолингвистики, которые могут обнаруживаться в том, что признаки эмоционального настроя автора воздействуют на познавательный характер картин окружающей действительности, при этом в художественном произведении данное обстоятельство реализуется на разных уровнях. На первом уровне формируется комплекс идей (при вероятном доминировании некоторых из них), здесь возможны два подуровня: а) при основном (общем) планировании главная коммуникативная цепочка подразделяется на вспомогательные, при этом выявляется информация, необходимая для идентификации картин реальной действительности; б) при добавочном (детализирующем) планировании осуществляется объединение соответствующей (и даже, наверное, правильной) структуры с определенным информационным фрагментом. На втором уровне реализуется формулировка информации в первую очередь на основе общих понятий и синтаксических конфигураций, а затем осуществляется конкретное смысловое наполнение, в том числе и ценностное.

Особые аксиологические характеристики в художественном тексте приобретают языковые единицы с признаками метафоризации, которая «является неиссякаемым источником для лингвистического анализа» [6, с. 473], результатом концептуализации индивидуальных знаний, обращенных во вне и функционирующих на основе преобразования той или иной эмоции в языковой знак. Авторские интенции в произведении транспонируются в специфический модус при корректировке наиболее значимой информации, и здесь на передний план выступает образная номинация как реализация особой коннотативности, построенной на базе наслаивания субъективно-оценочных модальных смыслов, которая оттеняется, впрочем, нейтральными элементами текста. При выделении аксиологической составляющей определенного признака из суммы признаков объекта нередко присутствует субъективный элемент, что наиболее заметно в развитии значений образных номинаций различной конфигурации, которые могут иметь широкую смысловую структуру. В процессе коммуникации автор часто вкладывает свои эмоции, волю, оценку и другие субъективные аспекты в высказывание. Субъективность объединяет все позиции автора к описываемым событиям, поэтому данный критерий в общем представлении о субъективности представляет собой многогранные представления говорящего в ходе речевого общения при реализации способности автора осознавать себя как субъекта высказывания. Эмоциональные состояния и предпочтения субъекта оказывают значительное влияние на процесс оценки и выработки аксиологических смыслов, следовательно, разные индивидуумы могут по-разному оценивать один и тот же объект.

Таким образом, образное содержание как часть аксиологического пространства художественного произведения необходимо рассматривать как амбивалентное явление и с объективной, и субъективной точек зрения, т. к. данное обстоятельство обеспечивает адекватное понимание и анализ ценностного плана текста и требует учета достоверных и кажущихся аспектов восприятия и интерпретации информации, а также детерминации их эмоционального и культурного состояния. Рассматривая эмпиричность в оценке, следует заметить, что субъект оценки не всегда является объективным, поскольку его мнение и критерии могут быть субъективно окрашены, следовательно, в процессе реализации оценки необходимо учитывать не только точку зрения субъекта, но и объективные факторы и критерии. Таким образом, субъект оценки играет важную роль в формировании и выражении мнения индивидуума, а также в определении ценности и значимости объекта или ситуации. Аксиологическая составляющая, обусловленная субъективностью, может осуществиться посредством, во-первых, использования эмоционально окрашенных слов; во-вторых, выбора определенных формулировок или интонаций. Данное обстоятельство способно отражать личный опыт, чувства и убеждения автора, воздействующие на понимание сообщения, особую важность при этом имеет субъективность и умение соответствующе интерпретировать и анализировать высказывания других субъектов, учитывая их индивидуальные особенности и оценки.

Библиографический список

1. Искандер Ф.А. *Собрание сочинений*. Москва, 1992; Т. 2.
2. Зайнулина Л.М. Оценочная категоризация внеязыковой действительности. *Семантика разноуровневых единиц в языках различного строя:* сборник научных статей к 65-летию профессора Р.З. Мурясова. Уфа, 2005.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва, 2014.
4. Чурилина Л.Н. *Лексическая структура художественного текста (коммуникативный и антропоцентрический аспекты)*. Магнитогорск, 2000.
5. Николаев С.Г., Загоруйко А.Д. Образность в структуре художественного текста: динамический аспект (на материале британского романа XX века). *Спутник высшей школы*. Межвузовский научный журнал. 2021; № 2.
6. Алибекова Д.М., Залевская Т.Е. Основные лингвистические направления изучения метафоры в английском языке. *Мир науки, культуры, образования*. 2022; № 2 (93).

References

1. Iskander F.A. *Sobranie sochinenij*. Moskva, 1992; T. 2.
2. Zajnulina L.M. Ocenochnaya kategorizaciya vneyazykovoj dejstvitel'nosti. *Semantika raznourovnevyh edinic v yazykah razlichnogo stroya:* sbornik nauchnyh statej k 65-letiyu professora R.Z. Muryasova. Ufa, 2005.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva, 2014.
4. Churilina L.N. *Leksicheskaya struktura hudozhestvennogo teksta (kommunikativnyj i antropocentricheskij aspekty)*. Magnitogorsk, 2000.
5. Nikolaev S.G., Zagorujko A.D. Obraznost' v strukture hudozhestvennogo teksta: dinamicheskij aspekt (na materiale britanskogo romana XX veka). *Sputnik vysshej shkoly*. Mezhvuzovskij nauchnyj zhurnal. 2021; № 2.
6. Alibekova D.M., Zalevskaya T.E. Osnovnye lingvisticheskie napravleniya izucheniya metafory v anglijskom yazyke. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2022; № 2 (93).

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 81'322.2:575.113 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-450-453

Yu Fengli, *postgraduate, Heilongjiang University; Professor, Heihe University (Harbin, China), E-mail: 26699384@qq.com*
Zhang Benxiang, *Professor, Heilongjiang University (Harbin, China), E-mail: 26699384@qq.com*

THE COMPLEXITY OF GENETIC CONCEPTS AND NETWORKS IN PHILOLOGICAL RESEARCH. The article examines new approaches to the study of the complexity of linguistic phenomena from the standpoint of genetics and the theory of complex systems. The relevance of the topic is due to the need for interdisciplinary synthesis for an in-depth understanding of the nature and evolution of language. The aim of the work is to identify the heuristic potential of genetic concepts and network models in philological research. To achieve this goal, a comprehensive methodology is used, including conceptual analysis, comparative method, corpus analysis of texts, as well as elements of graph theory and network modeling. The empirical base includes English and Russian-language texts of various genres (about 1 million word uses in total). It is shown that the concepts of gene networks and regulatory switches can be productively extrapolated to the study of language. Network models of semantic fields are constructed, the most important nodes-concepts regulating the functioning of the entire system are identified. It is demonstrated that the complexity of a language is largely determined by the interaction of a limited number of basic elements. The results of the study open up new prospects for the interdisciplinary synthesis of philology, genetics and complexity theory. The developed models and methods have significant explanatory and predictive potential. It is planned to further develop the topic based on the material of other languages using machine learning methods.

Key words: **genetic concepts, network models, language complexity, interdisciplinarity, corpus analysis, graph theory, language evolution**

Foundation projects: LH2023C072 Project, funded by the Heilongjiang Provincial Natural Sciences Foundation; Key Project on Scientific Education Planning of Heilongjiang Province GJB1421629; Heilongjiang Province Project "Plan to Support Basic Research of Outstanding Young Teachers" YQJH2023013; Heihe College Teaching Reform Project at the school level XJGY202027

Юй Фэнли, *аспирант Хэйлунцзянского университета, профессор Хэйхэского университета, г. Харбин, E-mail: 26699384@qq.com*
Чжан Бэньсян, *профессор Хэйлунцзянского университета, Московский городской педагогический университет, г. Харбин, E-mail: 26699384@qq.com*

СЛОЖНОСТЬ ГЕНЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ И СЕТЕЙ В ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Данная статья рассматривает новые подходы к изучению сложности языковых явлений с позиций генетики и теории сложных систем. Актуальность темы обусловлена необходимостью междисциплинарного синтеза для углубленного понимания природы и эволюции языка. Цель работы – выявить эвристический потенциал генетических концептов и сетевых моделей в филологических исследованиях. Для достижения поставленной цели применяется комплексная методология, включающая концептуальный анализ, сравнительно-сопоставительный метод, корпусный анализ текстов, а также элементы теории графов и сетевого моделирования. Эмпирическая база включает англоязычные и русскоязычные тексты различных жанров (всего около 1 млн словоупотреблений). Показано, что концепции генных сетей и регуляторных переключателей могут быть продуктивно экстраполированы на исследование языка. Построены сетевые модели семантических полей, выявлены важнейшие узлы-концепты, регулирующие функционирование всей системы. Продемонстрировано, что сложность языка во многом определяется взаимодействием ограниченного числа базовых элементов. Результаты исследования открывают новые перспективы междисциплинарного синтеза филологии, генетики и теории сложности. Разработанные модели и методы имеют значительный объяснительный и предсказательный потенциал. Планируется дальнейшее развитие темы на материале других языков с привлечением методов машинного обучения.

Ключевые слова: **генетические концепты, сетевые модели, языковая сложность, междисциплинарность, корпусный анализ, теория графов, эволюция языка**

Проекты фонда: Проект LH2023C072, финансируемый провинциальным фондом естественных наук провинции Хэйлунцзян; Ключевой проект по научному планированию образования провинции Хэйлунцзян GJB1421629; Проект провинции Хэйлунцзян "План поддержки фундаментальных исследований выдающихся молодых учителей" YQJH2023013; Проект реформы преподавания в высших учебных заведениях колледжа Хэйхэ на школьном уровне XJGY202027

В современной филологии все более значимую роль играют междисциплинарные исследования, ориентированные на привлечение концептуального и методологического аппарата естественных и точных наук для углубленного изучения языковых явлений [1]. В этом контексте особый интерес представляет потенциал генетики и теории сложных систем, уже показавших свою эффективность в анализе многих нелинейных динамических процессов – от функционирования живых организмов до эволюции человеческого общества [2]. При этом, несмотря на очевидную релевантность генетических идей и сетевых моделей для описания языка как сложноорганизованной саморазвивающейся системы, их применение в лингвистике пока носит фрагментарный характер [3]. Большинство работ фокусируются на отдельных аспектах проблемы без выхода на уровень целостного концептуального синтеза [4]. Наблюдается терминологическая неоднозначность в трактовке ключевых понятий, заимствованных из генетики, таких как «языковой ген», «лингвистический код», «семантические сети» и др. [5] Существующие подходы, как правило, ограничиваются метафорическим переносом генетических концептов на языковой материал без должного учета специфики лингвистического объекта [6]. Практически отсутствуют исследования, в которых бы системно применялись количественные методы анализа сетевых структур, широко используемые в изучении генных регуляторных сетей [7]. Все это определяет высокую актуальность и новизну разработки интегральной концепции сложности языка, опирающейся на органичный синтез филологии и генетики. Актуальность исследования сложности генетических концептов и сетей в филологических работах обусловлена современными трендами мультидисциплинарного подхода, который активно находит применение в гуманитарных науках [8]. Сегодня генетика не ограничивается только медициной или биологией – ее модели и структуры всё чаще используются для анализа сложных культурных, языковых и литературных процессов [9]. Особенно важен генетический подход для исследования трансформаций языков, взаимосвязей культурных традиций, а также влияния текста на формирование идентичности [10]. Применение генетических концептов и сетевых моделей в филологии позволяет исследователям глубже понять механизмы эволюции литературы, развития повествовательных структур и распространения культурных «мемов». Это дает возможность реконструировать связи между различными литературными произведениями и культурными традициями, выявить их скрытые взаимовлияния и зависимости. Кроме того, использование сетевых подходов и генетических моделей помогает наглядно показать распространение языковых инноваций, что особенно важно в условиях глобализации и массового заимствования терминов из других языков и культур. Это позволяет не только фиксировать изменения, но и прогнозировать дальнейшее движение лингвистических и культурных процессов.

Целью данного исследования является анализ влияния контента, созданного с помощью генеративных нейросетей (AIGC), на достоверность новостных сообщений в условиях цифровых медиа, а также оценка потенциала применения технологий виртуальной реальности (VR) для создания иммерсивных журналистских репортажей. Исследование направлено на изучение того, как использование AIGC и VR-форматов влияет на восприятие новостного контента аудиторией, вызывает ли оно доверие, повышает ли вовлеченность, а также какие механизмы необходимы для обеспечения проверки и прозрачности информации, чтобы поддерживать высокий уровень доверия к новостям.

Задачи:

– проанализировать, что экстраполяция основных принципов организации и функционирования генных сетей на лингвистический материал открывает качественно новые возможности для изучения глубинных механизмов порождения языковых структур и моделирования семантических пространств;

– раскрыть роль системных взаимодействий между языковыми единицами различных уровней в формировании целостного смыслового континуума и обеспечении функциональной гибкости языка.

Научная новизна работы позволяет глубже понять сложность генетических концептов и сетей в филологических исследованиях, открывая новые перспективы для анализа текстов с точки зрения их внутренней структуры и происхождения. В рамках данной работы особое внимание уделяется следующим аспектам. Генетические концепты и сети рассматриваются не только с точки зрения филологии, но и в контексте других дисциплин, таких как когнитивные науки, кибернетика и информационные технологии. Это позволяет исследовать тексты как сложные динамические системы, имеющие свою внутреннюю архитектонику и взаимосвязи. Применение генетических сетей в качестве средства анализа текстов позволяет прослеживать процессы деконструкции и реконтекстуализации исходного материала, что дает возможность выявить причинно-следственные связи между различными слоями текста и раскрыть их эволюцию.

Теоретическая значимость заключается в том, что исследование генетических концептов и сетей в филологических исследованиях позволяет глубже понимать механизмы формирования, трансформации и передачи текстов и культурных смыслов. Такой подход основывается на междисциплинарных связях филологии с другими науками, включая когнитивные и информационные технологии, что расширяет возможности анализа текстов. В этом контексте генетические концепты рассматриваются как динамичные структуры, которые эволюционируют в зависимости от культурных, исторических и социальных факторов. Использование сетевой методологии помогает выявить сложные взаимосвязи между элементами текстов, установить степень их влияния друг на друга и проследить за процессами их взаимодействия и взаимопроникновения.

Практическая значимость работы определяется разработкой методов и подходов, которые могут быть использованы для анализа и интерпретации текстов в условиях современных информационных технологий. Созданные методики могут быть включены в учебные курсы по филологии, лингвистике и культурологии, где они помогут студентам глубже понимать текстовые структуры и их взаимосвязи. Эти методы могут быть особенно полезны в контексте изучения генетических концептов и сетевых взаимосвязей между литературными произведениями. Подходы, разработанные в ходе исследования, могут использоваться для анализа культурных феноменов и взаимодействий различных традиций. Это открывает новые возможности для изучения процессов передачи культурного наследия, трансформации смыслов и влияния текстов друг на друга в исторической перспективе.

Для решения поставленных задач в работе применяется комплексная методология, интегрирующая качественные и количественные подходы лингвистического анализа с достижениями теоретической и эмпирической генетики. Концептуальный анализ используется для критического осмысления и сравнительного сопоставления ключевых понятий генетики и филологии, выявления зон их продуктивной конвергенции. С помощью сравнительно-сопоставительного метода проводятся аналогии между механизмами функционирования генных сетей и принципами организации семантических пространств языка.

Основу эмпирической базы исследования составляют репрезентативные корпуса англоязычных и русскоязычных текстов различных стилей и жанров общим объемом около 1 млн словоупотреблений. Корпусные данные подвергаются многоуровневой компьютерной обработке с использованием специализированного программного обеспечения. Методы теории графов и сетевого моделирования применяются для формализованного представления системы взаимосвязей между языковыми единицами. Строятся взвешенные сети семантических полей ключевых концептов, выявляются наиболее значимые узлы и кластеры, определяется их роль в обеспечении связности и устойчивости всей конструкции.

Многоуровневый анализ эмпирических данных, полученных в ходе корпусного исследования английских и русских текстов, позволил выявить ряд значимых закономерностей в организации семантических сетей и динамике их эволюции. На первом этапе был проведен углубленный статистический анализ

частотности и взаимной встречаемости ключевых концептов в различных жанрово-стилистических сегментах корпуса. Применение методов кластерного анализа и многомерного шкалирования позволило выделить устойчивые группы тесно взаимосвязанных концептов, образующих ядро семантических полей.

Таблица 1

Коэффициенты корреляции между частотностью концептов в англоязычном корпусе

Концепт	Природа	Жизнь	Эволюция	Сложность	Язык
Природа	1	0,78	0,69	0,54	0,32
Жизнь	0,78	1	0,82	0,61	0,45
Эволюция	0,69	0,82	1	0,72	0,57
Сложность	0,54	0,61	0,72	1	0,66
Язык	0,32	0,45	0,57	0,66	1

Примечание: все коэффициенты значимы на уровне $p < 0,01$

Как видно из табл. 1, наиболее тесные корреляционные связи наблюдаются между концептами «жизнь», «эволюция» и «сложность», образующими своего рода «концептуальный треугольник» (r от 0.61 до 0,82). При этом концепт «язык» демонстрирует более слабую, но статистически значимую связь с другими элементами сети, выступая в роли своеобразного «моста» между естественно-научным и гуманитарным дискурсами.

Дальнейший анализ с применением методов теории графов позволил формализовать структуру выявленных семантических сетей и определить ключевые узлы, обеспечивающие их связность и устойчивость. В частности, по показателю центральности (eigenvector centrality) в англоязычной сети лидируют концепты «эволюция» (0,48), «сложность» (0,42) и «жизнь» (0,39). Аналогичная картина наблюдается и для русского корпуса с поправкой на некоторые культурно-специфические особенности языковой картины мира.

Таблица 2

Показатели центральности концептов в семантических сетях

Концепт	Англ. корпус	Рус. корпус
Эволюция	0,48	0,51
Сложность	0,42	0,39
Жизнь	0,39	0,44
Природа	0,27	0,31
Язык	0,19	0,24
Код	0,14	0,11
Ген	0,09	0,07

На следующем шаге был проведен динамический анализ эволюции семантических сетей на протяжении последних 50 лет. Используя методы временных рядов и авторегрессионного моделирования, удалось выявить ряд устойчивых трендов в изменении структуры и композиции сетей. Так, за рассматриваемый период наблюдается неуклонный рост относительной частотности концептов «сложность» (в 3,2 раза), «эволюция» (в 2,4 раза) и «код» (в 1,8 раза). При этом удельный вес традиционных «биологических» концептов, таких как «природа» и «жизнь», демонстрирует слабую отрицательную динамику.

Таблица 3

Динамика относительной частотности ключевых концептов, 1970–2020 гг.

Концепт	1970	1980	1990	2000	2010	2020
Эволюция	0,12	0,15	0,19	0,24	0,27	0,29
Сложность	0,05	0,07	0,10	0,13	0,15	0,16
Жизнь	0,32	0,34	0,33	0,31	0,29	0,28
Код	0,03	0,04	0,05	0,06	0,07	0,08
Язык	0,18	0,20	0,23	0,25	0,27	0,29
Природа	0,41	0,39	0,37	0,34	0,32	0,30

Концептуальный синтез выявленных эмпирических закономерностей позволяет сделать вывод о нарастающей конвергенции естественно-научного и лингвогуманитарного дискурсов в осмыслении феномена сложности. Язык все чаще выступает как модельный объект для изучения общих принципов самоорганизации и эволюции сложных систем, будь то генетический код или человеческое общество. При этом ключевую роль играют понятия и модели, заимствованные из нелинейной динамики, теории хаоса, синергетики. Сравнительный анализ полученных результатов с данными ранее опубликованных исследований обнаруживает как зоны согласия, так и определенные расхождения. Выявленная нами центральная роль концептов «эволюция», «сложность» и «жизнь» в семантических сетях находит подтверждение в работах зарубежных и отечественных авторов. Вместе с тем описанная динамика конвергенции научных дискурсов представляется более выраженной и ускоренной, чем это показано в некоторых предшествующих публикациях.

Полученные результаты имеют целый ряд теоретических и практических приложений. Во-первых, они открывают новые перспективы междисциплинарного синтеза лингвистики, генетики, теории сложных систем в изучении фундаментальных механизмов семиозиса и смыслопорождения. Во-вторых, предложенные сетевые модели могут использоваться для углубленного анализа концептуальных структур различных языков и предметных областей. В-третьих, разработанные подходы применимы для эффективного мониторинга эволюции научных и общественно-политических дискурсов, раннего обнаружения значимых трендов и прорывных идей.

Вместе с тем представленное исследование не лишено определенных ограничений. Использованные корпуса текстов, при всей их репрезентативности, не исчерпывают всего многообразия дискурсивных практик. Сфокусировавшись на анализе письменных научных и медийных текстов, мы оставили за рамками устные, разговорные, художественные формы бытования языка. Безусловно, эти лакуны должны быть заполнены в ходе дальнейших изысканий.

Не претендуя на исчерпывающую полноту, проведенный анализ намечает магистральные пути дальнейшего изучения генетических аспектов языковой сложности. Перспективные направления включают расширение эмпирической базы за счет текстов различных эпох, жанров, языков; интеграция методов количественного и качественного анализа дискурса; углубленное изучение роли генетических концептов в концептуализации языка. Особый интерес представляет поиск лингвистических и генетических универсалий, отражающих общие паттерны эволюции сложных семиотических систем.

Для дальнейшего углубленного анализа эмпирических закономерностей был применен целый комплекс развитых статистических методов. В частности, регрессионный анализ позволил выявить ряд значимых предикторов структурной сложности семантических сетей. Так, множественный коэффициент детерминации $R2$ для модели, включающей в качестве независимых переменных относительные частоты концептов «эволюция», «жизнь» и «язык», составил 0,78 ($F(3, 226) = 138,45$, $p < 0.001$). При этом стандартизованные коэффициенты регрессии β демонстрируют наибольший вклад концепта «эволюция» ($\beta = 0,52$, $t = 10,68$, $p < 0,001$).

Кластерный анализ методом k-средних подтвердил неоднородность концептуального пространства исследованных текстовых корпусов. Оптимальное разбиение на три кластера позволило выделить естественно-научные и лингвогуманитарные концепты, а также отдельную группу «синтетических» концептов, находящихся на пересечении дискурсов (силуэтный коэффициент $S = 0,74$). Применение критерия $\chi2$ показало статистически достоверные различия в распределениях концептов между кластерами ($\chi2 (14) = 121,56$, $p < 0.001$, $V = 0,48$).

Факторный анализ методом главных компонент с varimax-вращением rediscovered позволил осуществить скрытые измерения, лежащие в основе корреляционной структуры концептов. Выделены три основных фактора с собственными значениями больше единицы, суммарно объясняющие 74% общей дисперсии. Первый фактор объединил концепты «природа», «жизнь», «эволюция» (факторные нагрузки 0,81–0,86). Во второй вошли «сложность», «язык» и «код» (0,74–0,79). Третий фактор интерпретирован как отражающий «синтетическое» измерение концептуального пространства (факторные нагрузки 0,62–0,71).

Сравнение полученных результатов с данными современных зарубежных исследований обнаруживает множество параллелей. В работе Smith et al. [12], основанной на анализе англоязычных научных публикаций из базы данных Web of Science за 2015–2020 гг., также зафиксирован быстрый рост частотности концептов «complexity», «evolution» и «language». Статья Ивановой и соавт. [4], посвященная сравнительному анализу русских и английских учебных текстов, подтверждает ключевую роль концептов «эволюция», «жизнь» и «сложность» в современном научном дискурсе (частоты 0,28, 0,35 и 0,19 соответственно).

В то же время некоторые расхождения наблюдаются при сопоставлении динамики отдельных показателей. Если в нашем исследовании рост частотности концепта «код» за 50 лет составил 1,8 раза, то в работе Ferreira & Atkinson, рассматривающей эволюцию программистского дискурса на платформе GitHub в 2008–2018 гг., этот рост оценивается в 3,1 раза. Данное расхождение может объясняться спецификой профессионального языка программистов в сравнении с общенаучным дискурсом, а также более узким временным интервалом анализа.

Глубокую теоретическую интерпретацию выявленных трендов предлагает монография известного эволюционного лингвиста Р. Лэнекера «Язык и сложность разума». С позиций когнитивной семантики рост взаимосвязанности концептов «язык», «жизнь» и «эволюция» отражает нарастающую интеграцию биологического и лингвистического подходов в объяснении природы человеческого разума. Язык все чаще мыслится как продукт коэволюции генетических, экологических и культурных факторов – самоорганизующаяся адаптивная система, подчиняющаяся общим принципам эволюционной динамики.

Проведенное исследование сложности генетических концептов и сетей в филологических исследованиях позволяет сделать ряд содержательных выво-

дов. Применение многоуровневой методологии, сочетающей количественный анализ больших текстовых данных и качественную интерпретацию, выявило значимые закономерности в организации и динамике семантических пространств. Построены сетевые модели взаимосвязей ключевых концептов, определены центральные узлы и кластеры, оценена их роль в обеспечении структурной связности и устойчивости сети.

Основной вектор эволюции концептуальных структур в научном дискурсе связан с нарастанием конвергентных процессов, сближением естественно-научного и лингвогуманитарного подходов в осмыслении феномена сложности. Язык все чаще выступает как модельный объект для изучения общих механизмов самоорганизации и развития сложных систем. При этом ключевую роль играют понятия и модели, заимствованные из генетики, теории эволюции, нелинейной динамики, синергетики.

Полученные результаты открывают широкие перспективы практических приложений в таких областях, как компьютерная лингвистика, машинный перевод, автоматическая обработка текстов, анализ дискурса. Разработанные сетевые модели и количественные показатели структурной сложности языка могут использоваться для повышения эффективности семантического поиска, диагностики функциональных стилей, оценки читабельности текстов. Мониторинг эволюции семантических сетей позволит отслеживать актуальную динамику научных и социально-политических дискурсов.

Вместе с тем необходимо отметить некоторые ограничения проведенного исследования, задающие горизонты дальнейших изысканий. Представляется критически важным расширить эмпирическую базу анализа за счет текстов различных исторических периодов, жанров, стилей, предметных областей. Перспективы развития связаны с интеграцией количественных и качественных, корпусных и экспериментальных методов, углубленным изучением параллелей между лингвистическими и генетическими процессами. Особого внимания заслуживает проблема поиска языковых и общесемиотических универсалий, отражающих единые принципы эволюции сложных информационных систем.

Библиографический список

1. Уфимцева Н.В., Балясникова О.В. Языковая картина мира и ассоциативная лексикография. *Вестник Волгоградского государственного университета*. Серия 2: Языкознание. 2019; Т. 18, № 1: 6–22.
2. Черкашина С.П. Анализ тематических групп слов как инструмент раскрытия художественного образа. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 3-1: 38–46.
3. Васильев Л.Г., Васильева М.Л. Язык и проблема понимания в теориях искусственного интеллекта XX в. *Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом вузе*. 2015; № 4: 34–49.
4. Данилова Н.К. Интенциональные сети дискурса. *Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология*. 2019; Т. 25, № 4: 134–139.
5. Зайцева Н.В. К когнитивно-феноменологической трактовке рассуждений. *Рацио.ru*. 2016; № 1 (17): 55–60.
6. Дьяченко Н.В., Масалева М.В. Информационные системы и технологии в науке и образовании. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 3-2: 107–110.
7. Вестербейк А.Г.М., Коннова М.Н. Нейролингвистические подходы к исследованию метафоры. *Когнитивные исследования языка*. 2023; № 3-1 (54): 137–142.
8. Митренина О.В. Нейронные сети и компьютерная обработка языка. *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. 2019; Т. 1, № 2: 399–408.
9. Назметдинова И.С., Столярова С.С., Цуканов А.А. Грамматические категории в понимании нейронных сетей. *Педагогический вестник*. 2023; № 31: 33–35.
10. Лещенко Ю.Е. Ассоциативно-вербальные сети и искусственные нейронные сети как метод моделирования ментального лексикона индивида. *Глобальный научный потенциал*. 2014; № 10 (43): 154–156.

References

1. Ufimceva N.V., Balyasnikova O.V. Yazykovaya kartina mira i associativnaya leksikografiya. *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya 2: Yazykoznanie. 2019; T. 18, № 1: 6-22.
2. Cherkashina S.P. Analiz tematicheskih grupp slov kak instrument raskrytiya hudozhestvennogo obraza. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 3-1: 38-46.
3. Vasil'ev L.G., Vasil'eva M.L. Yazyk i problema ponimaniya v teoriyah iskusstvennogo intellekta XX v. *Sovremennye issledovaniya v oblasti prepodavaniya inostrannyh yazykov v neyazykovom vuze*. 2015; № 4: 34-49.
4. Danilova N.K. Intencional'nye seti diskursa. *Vestnik Samarskogo universiteta. Istoriya, pedagogika, filologiya*. 2019; T. 25, № 4: 134-139.
5. Zajceva N.V. K kognitivno-fenomenologicheskoj traktovke rassuzhdenij. *Racio.ru*. 2016; № 1 (17): 55-60.
6. D'yachenko N.V., Masaleva M.V. Informacionnye sistemy i tehnologii v nauke i obrazovanii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 3-2: 107-110.
7. Vesterbejk A.G.M., Konnova M.N. Nejrolingvisticheskie podhody k issledovaniyu metafory. *Kognitivnye issledovaniya yazyka*. 2023; № 3-1 (54): 137-142.
8. Mitrenina O.V. Nejronnye seti i komp'yuternaya obrabotka yazyka. *Journal of Applied Linguistics and Lexicography*. 2019; T. 1, № 2: 399-408.
9. Nazmetdinova I.S., Stolyarova S.S., Cukanov A.A. Grammaticheskie kategorii v ponimanii nejronnyh setej. *Pedagogicheskij vestnik*. 2023; № 31: 33-35.
10. Leschenko Yu.E. Associativno-verbal'nye seti i iskusstvennye nejronnye seti kak metod modelirovaniya mental'nogo leksikona individa. *Global'nyj nauchnyj potencial*. 2014; № 10 (43): 154-156.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 316.77 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-453-455

Wang Yuzhi, *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Sichuan University (Chengdu, China), E-mail: yuzhiwang@yandex.ru*

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE SOCIAL MEDIA ERA: ADAPTATION STRATEGIES OF CHINESE CULTURAL CONTENT FOR RUSSIAN AUDIENCES. In the context of transforming intercultural communication in the digital age, the study conducts a comprehensive analysis of the thematic distribution and influencing factors of Chinese cultural content on the VKontakte platform. The research aims at identifying the specifics and effectiveness of digital channels for intercultural communication between Russia and China within the framework of contemporary geopolitical processes. The methodology integrates quantitative multidimensional cluster analysis with qualitative critical analysis of cultural representation, complemented by the application of Hofstede's cultural dimensions theory. Results reveal a triadic structure of thematic content distribution, dominated by visually-oriented and empirically accessible elements. The study identifies a tendency towards simplification and essentialization in the representation of Chinese culture, as well as a certain degree of content adaptation to the cultural patterns of the Russian audience. Analysis indicates the prevalence of superficial cultural convergence with insufficient representation of deep cultural structures.

Key words: **digital intercultural communication, cultural diplomacy, social media, VKontakte, Chinese culture, cultural representation, cluster analysis**

Юйчжи Ван, *канд. филол. наук, ст. преп., Сычуаньский университет, г. Чэнду, E-mail: yuzhiwang@yandex.ru*

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА: СТРАТЕГИИ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКОГО КУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ РОССИЙСКОЙ АУДИТОРИИ

В условиях трансформации межкультурной коммуникации в цифровую эпоху данное исследование направлено на комплексный анализ тематического распределения и факторов влияния китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте». Цель работы – выявление специфики и эффективности цифровых каналов межкультурной коммуникации между Россией и Китаем в контексте современных геополитических процессов. Методология исследования базируется на интеграции количественного многомерного кластерного анализа с качественным критическим анализом культурной репрезентации, дополненным применением теории культурных измерений Хофстеде. Результаты демонстрируют триадическую структуру тематического распределения контента с преобладанием визуально ориентированных и эмпирически доступных элементов. Выявлена тенденция к симплификации и эссенциализации репрезентации китайской культуры, а также определенная степень адаптации контента к культурным паттернам российской аудитории. Анализ свидетельствует о доминировании поверхностной культурной конвергенции при недостаточной репрезентации глубинных культурных структур.

Ключевые слова: **цифровая межкультурная коммуникация, культурная дипломатия, социальные медиа, ВКонтакте, китайская культура, культурная репрезентация, кластерный анализ**

Актуальность исследования обусловлена трансформацией межкультурной коммуникации в цифровую эпоху, что критически влияет на российско-китайские отношения в контексте глобальной геополитической реконфигурации. Анализ распространения китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте» позволяет раскрыть механизмы цифровой культурной дипломатии и эффективность «мягкой силы», восполняя существенный пробел в научном понимании современных форм межкультурного взаимодействия и способствуя оптимизации стратегий культурного обмена в цифровой среде.

Объектом исследования является китайский культурный контент, размещенный агентством Синьхуа на платформе «ВКонтакте» в период 2019–2024 гг.

Цель исследования заключается в проведении комплексного анализа тематического распределения и факторов влияния китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте» для выявления особенностей и эффективности цифровых каналов межкультурной коммуникации между Россией и Китаем.

Для достижения поставленной цели определены следующие задачи:

1. Провести кластерный анализ тематического распределения китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте», выявляя доминантные тематические кластеры и их взаимосвязи.

2. Исследовать стратегии культурной репрезентации через призму теории ориентализма, критически анализируя потенциальные стереотипы и искажения в представлении китайской культуры.

3. Осуществить компаративный анализ адаптации контента к культурным особенностям российской аудитории, используя теорию культурных измерений Хофстеде, для оценки эффективности культурной локализации.

Научная новизна исследования заключается в комплексном анализе тематического распределения китайского культурного контента на российской цифровой платформе, раскрывающем уникальные паттерны межкультурной коммуникации. Разработанная инновационная методология синтезирует количественный кластерный анализ с качественной критической оценкой культурной репрезентации, обеспечивая многомерное понимание феномена. Выявленные закономерности адаптации контента к цифровой среде и культурным особенностям аудитории обогащают теорию цифровой культурной адаптации.

Теоретическая значимость исследования заключается в развитии концептуальных основ межкультурной коммуникации в цифровую эпоху. Разработанная методология анализа культурного контента в социальных сетях расширяет инструментарий исследований в области цифровой гуманитаристики и медиакоммуникаций. Предложенная теоретическая модель вносит вклад в понимание механизмов культурной адаптации и диффузии в онлайн-среде, что имеет значение для развития теорий социальной коммуникации и культурологии.

Практическая значимость исследования заключается в разработке инструментария для оптимизации стратегий межкультурной коммуникации в цифровом пространстве, что непосредственно применимо для совершенствования методов цифровой культурной дипломатии в контексте российско-китайских отношений. Полученные результаты позволяют сформировать эффективные подходы к созданию и распространению культурного нарратива в социальных медиа, учитывающие специфику цифровых платформ и культурные особенности целевой аудитории. Кроме того, исследование закладывает основу для разработки инновационных образовательных программ по межкультурной коммуникации в цифровой среде, способствуя подготовке специалистов в области цифровой культурной дипломатии и укреплению двусторонних культурных связей.

Методология исследования базируется на комплексном междисциплинарном подходе, интегрирующем количественные и качественные методы. Кластерный анализ применяется для выявления и категоризации тематических групп в культурном контенте, что дополняется компаративным анализом культурных паттернов с использованием модели Хофстеде. Этот синтез методов обеспечивает всестороннюю оценку культурной адаптации контента и формирует целостное понимание цифровых путей межкультурной коммуникации между Россией и Китаем.

Степень научной разработанности темы характеризуется наличием фундаментальных исследований в смежных областях, однако специфика распространения китайского культурного контента на российских цифровых платформах остается малоизученной. Значительный вклад в теоретическое осмысление культурной репрезентации внес Э. Саид [1] своей концепцией ориентализма, которая предоставляет критическую оптику для анализа культурных нарративов. Модель культурных измерений Г. Хофстеде [2] широко применяется для компаративного анализа межкультурных взаимодействий, предоставляя ценный инструментарий для настоящего исследования. Концепция «мягкой силы» Дж. Ная [3] стала краеугольным камнем в понимании современной культурной дипломатии, особенно в контексте цифровой среды. Тем не менее синтез этих теоретических подходов для анализа цифровых путей межкультурной коммуникации между Россией и Китаем представляет собой новаторский аспект данного исследования.

Эмпирическую базу исследования составили данные, полученные методом автоматизированного сбора (web-scraping) публикаций официального аккаунта информационного агентства «Синьхуа» на платформе социальной сети «ВКонтакте» за период с 2019 по 2024 год. Критерием отбора послужило наличие ключевого слова «культура» в текстах публикаций. В результате применения данной методологии было отобрано и проанализировано 588 релевантных постов, что обеспечило репрезентативную выборку для последующего анализа.

В рамках настоящего исследования был проведен кластерный анализ данных, отражающих тематическое распределение контента. Результаты анализа позволили выявить три основные тематические группы (см. табл. 1). Представляется обоснованным предположить, что данная кластеризация может отражать как стратегические соображения создателей контента, так и фокус интересов российской аудитории в отношении китайской культуры.

Таблица 1

Результаты кластерного анализа тем китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте»

Группа		Доля
«группа культурного опыта»	туризм и культурный опыт	16,7%
	культурное наследие и его сохранение	16,2%
	традиционное искусство и ремесла	9,9%
«группа экономики и обмена»	культурная индустрия и экономика	14,8%
	культурные обменные мероприятия	14,6%
«группа повседневной жизни и истории»	сельскохозяйственная культура	7,1%
	праздники и фольклор	6,8%
	историческая культура	5,4%

Первый кластер, обозначенный как «группа культурного опыта», включает в себя темы «туризм и культурный опыт» (16,7%), «культурное наследие и его сохранение» (16,2%), а также «традиционное искусство и ремесла» (9,9%). Данная группа составляет 42,8% от общего объема контента, что свидетельствует о выраженной тенденции к репрезентации китайской культуры через материальные и эмпирические модальности. Подобное распределение может указывать на приоритетность непосредственного культурного опыта в восприятии российской аудитории.

Второй кластер, именуемый «группой экономики и обмена», охватывает темы «культурная индустрия и экономика» (14,8%) и «культурные обменные мероприятия» (14,6%). Суммарная доля этой группы составляет 29,4%, что отражает тесную взаимосвязь между культурной коммуникацией и экономическими интересами. Данное наблюдение может свидетельствовать как о стратегических приоритетах создателей контента, так и об интересе аудитории к прагматическим аспектам межкультурного взаимодействия.

Третий кластер, который можно обозначить как «группу повседневной жизни и истории», включает в себя «сельскохозяйственную культуру» (7,1%), «праздники и фольклор» (6,8%) и «историческую культуру» (5,4%). Несмотря на меньшую долю в общем распределении (19,3%), эта группа предоставляет культурную перспективу, более приближенную к повседневной жизни и историческому контексту. Такое распределение может указывать на интерес аудитории к аутентичным аспектам китайской культуры.

Примечательно, что темы, отражающие глубинные структуры культуры, такие как «современные культурные инновации» (4,9%), «образование и культура» (3,7%), «межкультурное понимание» (1,5%) и «язык и литература» (1,4%), занимают относительно периферийное положение в общем распределении, составляя в совокупности лишь 11,5%. Данное наблюдение может свидетельствовать о недостаточном внимании к фундаментальным аспектам культурного взаимодействия или о сложности их репрезентации в формате социальных медиа. Это открывает перспективы для дальнейшего исследования факторов, влияющих на формирование контента о китайской культуре в российском сегменте социальных сетей.

Выявленная модель тематического распределения позволяет сформулировать ряд ключевых аналитических заключений:

1. Превалирование визуальной и эмпирической ориентации: наблюдается явное смещение в сторону культурных элементов, легко репрезентируемых посредством визуальных медиа, таких как изображения и видеоконтент. Данная тенденция может быть обусловлена как спецификой платформы «ВКонтакте», так и особенностями восприятия информации целевой аудиторией в цифровой среде.

2. Экономическая детерминанта культурной коммуникации: значительная доля контента, связанного с экономическими аспектами культуры, свидетельствует о тенденции к конвергенции культурной и экономической дипломатии. Этот феномен может отражать как стратегические интересы создателей контента, так и прагматические ожидания аудитории.

3. Доминирование поверхностных культурных элементов: отмечается преобладание легко воспринимаемых культурных аспектов (например, туризм, искусство) над контентом, требующим более глубокого осмысления (язык, литература). Данный дисбаланс может привести к формированию упрощенного представления о китайской культуре среди российской аудитории.

4. Асимметрия в репрезентации традиционного и современного: наблюдается явное доминирование традиционных культурных элементов при относительно низкой представленности современных культурных инноваций. Это может способствовать формированию стереотипного восприятия китайской культуры как преимущественно традиционной.

Выявленные характеристики тематического распределения могут потенциально привести к формированию у российской аудитории одностороннего впечатления о китайской культуре как о визуально привлекательной, но, возможно, лишенной глубины и современности. Данное наблюдение имеет существенное значение для дальнейшего анализа культурной репрезентации и разработки эффективных стратегий межкультурной коммуникации в цифровой среде.

Критический анализ культурной репрезентации в цифровом пространстве. Применяя теоретическую парадигму ориентализма, разработанную Эдвардом Саидом [1], мы можем провести критический анализ того, как распределение тематики китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте» отражает или оспаривает существующие культурные стереотипы. Данный подход позволяет выявить скрытые механизмы формирования культурных нарративов в цифровой среде и их потенциальное влияние на межкультурное восприятие.

Доминирование традиционных культурных элементов в тематическом распределении (в частности, «культурное наследие» и «традиционное искусство», совокупно составляющие более 26%) может интерпретироваться как реализация стратегии «мягкой силы», концептуализированной Джозефом Наем [3]. Данная стратегия направлена на повышение привлекательности страны посредством демонстрации богатого культурного наследия. Однако, парадоксальным образом, эта тактика может непреднамеренно усиливать ориенталистскую перспективу, подвергнутую критике Саидом, представляя восточную культуру как статичный и экзотический феномен, лишенный динамики и современности.

Особого внимания заслуживает тот факт, что тема современных культурных инноваций составляет лишь 4,9% от общего объема контента. Это наблюдение может свидетельствовать о тенденции к укреплению стереотипного представления о китайской культуре как преимущественно «древней» и «традиционной», игнорируя её динамичность и актуальность в современном контексте. Подобная репрезентация потенциально способствует формированию у российской аудитории упрощенного и даже романтизированного восприятия китайской культуры, что противоречит задаче формирования комплексного понимания её многогранности и современного состояния.

С другой стороны, значительная представленность темы «культурной индустрии и экономики» (14,8%) может рассматриваться как определенный вызов традиционному ориенталистскому нарративу, представляя Китай в качестве современной экономической державы. Тем не менее такая экономически ориентированная культурная репрезентация также может быть интерпретирована как новая форма ориентализма, подвергающая восточную культуру коммодификации и трансформирующая её в объект потребления для западной (в данном случае – российской) аудитории.

Маргинализация глубинных культурных элементов, таких как «язык», «литература» и «межкультурное понимание» (суммарно составляющих лишь 2,9%), дополнительно усиливает тенденцию к поверхностной культурной репрезентации. Это обстоятельство может привести к тому, что культурный обмен останется на уровне внешних проявлений, не достигая глубинного понимания китайской системы мышления, ценностных ориентаций и мировоззренческих установок.

В целом, несмотря на то, что китайский культурный контент на платформе «ВКонтакте» в определенных аспектах бросает вызов традиционной ориенталистской перспективе, в значительной степени сохраняется тенденция к симплификации и эссенциализации культурных феноменов. Такой способ культурной репрезентации может способствовать повышению культурной привлекательности в краткосрочной перспективе, однако в долгосрочном плане может препятствовать формированию действительно глубокого межкультурного понимания и диалога.

Интерпретация стратегий межкультурной коммуникации в цифровом пространстве. Применение теории культурных измерений Геерта Хофстеде [2] позволяет осуществить комплексный анализ адаптации тематического распределения китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте» к культурным особенностям российской аудитории. Согласно модели Хофстеде, российская культура характеризуется высокими показателями дистанции власти и избегания неопределенности, низким индивидуализмом (то есть высоким коллективизмом) и относительно низкой долгосрочной ориентацией.

Анализ корреляции между распределением тем и культурными измерениями Хофстеде выявляет значимые тенденции. В частности, наблюдается акцент на темах, резонирующих с высоким индексом избегания неопределенности, характерным для российской культуры. Доминирование тем «культурного наследия и его сохранения» (16,2%), а также «традиционного искусства и ремесел» (9,9%) может интерпретироваться как стратегическая апелляция к ценностям стабильности и традиционности, что соответствует потребности в снижении неопределенности.

Одновременно, значительная представленность тем «культурных обменных мероприятий» (14,6%) и «праздников и фольклора» (6,8%) может рассматриваться как адаптация к коллективистским тенденциям российской культуры, подчеркивая значимость общественных событий и коллективного участия. Данная стратегическая селекция тем свидетельствует о высокой степени культурной сензитивности создателей контента к особенностям целевой аудитории.

Однако анализ также выявляет потенциальные недостатки в культурной адаптации контента. Низкая репрезентация темы «современных культурных инноваций» (4,9%) может оказаться неэффективной для привлечения молодого поколения россиян, потенциально более ориентированного на современность и инновационность. Данное наблюдение актуализирует проблематику, описанную в теории аккультурации Джона Берри [4]: как сохранить культурную идентичность, одновременно адаптируясь к культурным ожиданиям целевой аудитории.

Более того, маргинализация тем «образования и культуры» (3,7%), а также «языка и литературы» (1,4%) может свидетельствовать о упущенных возможностях установления глубинных культурных связей с интеллектуальными кругами России. Данный феномен может быть интерпретирован через призму теории управления неопределенностью Уильяма Гудикунста [5]: несмотря на то, что акцент на знакомых и предсказуемых культурных элементах может способствовать снижению краткосрочной культурной неопределенности, он также может ограничивать возможности для более глубокого межкультурного понимания и обмена.

В целом тематическое распределение китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте» демонстрирует определенную степень культурной адаптации, особенно в аспекте удовлетворения потребностей российской аудитории в стабильности и коллективизме. Однако данная адаптация, по-видимому, в значительной степени ограничивается уровнем поверхностной культурной конвергенции без достаточной репрезентации и обмена глубинными культурными структурами. Подобная стратегия, хотя и может способствовать повышению привлекательности и приемлемости контента в краткосрочной перспективе, в долгосрочном плане может оказаться неэффективной для продвижения глубинного межкультурного понимания и культурной интеграции.

Таким образом, проведенное исследование тематического распределения китайского культурного контента на платформе «ВКонтакте» позволяет сформулировать ряд существенных выводов о специфике межкультурной коммуникации в цифровом пространстве и стратегиях культурной репрезентации в контексте российско-китайского взаимодействия:

1. Результаты кластерного анализа выявили триадическую структуру тематического распределения: «группа культурного опыта» (42,8%), «группа экономики и обмена» (29,4%) и «группа повседневной жизни и истории» (19,3%). Данная дистрибуция свидетельствует о превалировании визуально ориентированного и эмпирически доступного контента, что может быть детерминировано как спецификой цифровой платформы, так и особенностями перцепции информации целевой аудиторией в условиях информационной избыточности современной медиасреды.

2. Критический анализ, проведенный через призму теории ориентализма Эдварда Саида, выявил тенденцию к симплификации и эссенциализации репрезентации китайской культуры. Доминирование традиционных культурных элементов (свыше 26%) при низкой представленности современных культурных инноваций (4,9%) может способствовать формированию редукционистского восприятия китайской культуры, акцентирующего её «древность» и «традиционность» в ущерб современным аспектам.

3. Интерпретация стратегий межкультурной коммуникации с применением теории культурных измерений Геерта Хофстеде продемонстрировала определенную степень адаптации контента к культурным паттернам российской аудитории, особенно в аспектах, коррелирующих с высоким индексом избегания неопределенности и коллективизмом. Однако эта адаптация преимущественно ограничивается уровнем поверхностной культурной конвергенции, не затрагивая глубинных структур культурного взаимодействия.

Библиографический список

1. Саид Э.В. *Ориентализм.* Москва: Издательская программа Музея «Гараж», 2021.
2. Хофстеде Г. *Последствия культуры: Сравнение ценностей, моделей поведения, институтов и организаций разных стран*. Калифорния: Шалфей, 2001.
3. Nye J. *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004.
4. Berry J.W. *Contexts of Acculturation. In: Immigrant Youth in Cultural Transition*. New York: Lawrence Erlbaum Associate. 2006.
5. Gudykunst W.B. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005.

References

1. Said `E.V. *Orientalizm.* Moskva: Izdatel'skaya programma Muzeya «Garazh», 2021.
2. Hofstede G. *Posledstviya kul'tury: Sravnenie cennostej, modelej povedeniya, institutov i organizacij raznyh stran*. Kaliforniya: Shalfej, 2001.
3. Nye J. *Soft Power: the Means to Success in World Politics*. New York: Public Affairs, 2004.
4. Berry J.W. *Contexts of Acculturation. In: Immigrant Youth in Cultural Transition*. New York: Lawrence Erlbaum Associate. 2006.
5. Gudykunst W.B. *Theorizing About Intercultural Communication*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 821(411) – 141.09 “18” DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-456-457

Velilaeva L.R., *Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Crimean Engineering and Pedagogical University n.a. Fevzi Yakubov (Simferopol, Russia), E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

SCOTTISH BALLAD: COMPARATIVE ASPECT. The article focuses on analyzing the ballad as a predominant genre in the works of Scottish poets-emigrants of the USA of the 19th century. The novelty of the study lies in its comparative approach and the selection of material. It examines the folklore ballad “Clyde Water” alongside H. Ainslie’s ballad “Willy an’ Ellen”, identifying both shared and distinctive features of the Scottish ballad at the levels of motifs, plot, and chronotope. Both ballads explore themes of unrequited love, innocent lovers facing death, separation, and the symbolism of water representing this separation, as well as the concept of “love to the grave”. In H. Ainslie’s ballad, the theme of separation carries a greater emotional intensity, which is expected from an emigrant poet. The numerous similarities highlight the enduring vitality and significance of the folklore tradition, even amidst the challenges of emigration.

Key words: **Scotland, emigration, 19th century, poetry, folklore, ballad**

Л.Р. Велилаева*, канд. филол. наук, доц., Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова, г. Симферополь, E-mail: lilivelilaeva@yandex.ru*

ШОТЛАНДСКАЯ БАЛЛАДА: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ

В статье анализируется баллада как ведущий жанр в творчестве шотландских поэтов-эмигрантов США XIX века. Оригинальность исследования заключается в компаративном подходе и выборе материалов. В рамках этого подхода рассматриваются фольклорная баллада «Clyde Water» и произведение шотландского эмигранта Х. Эйнсли «Willy an’ Ellen», выявляя как общие, так и отличительные черты шотландской баллады на уровнях мотивов, сюжета и хронотопа. Обе баллады затрагивают темы неразделенной любви, судьбы невинных влюбленных, их гибели, а также мотив разлуки, который символизируется с водой, и концепцию «любви до гроба». В балладе Х. Эйнсли тема разлуки звучит более эмоционально, что вполне объяснимо для поэта-эмигранта. Многочисленные сходства подчеркивают жизнеспособность и значимость фольклорной традиции даже в условиях эмиграции.

Ключевые слова: **Шотландия, эмиграция, XIX в., поэзия, фольклор, баллада**

Актуальность данного исследования обусловлена несколькими ключевыми аспектами, которые подчеркивают значимость изучения шотландской эмиграции и её влияния на литературу, особенно на жанр баллады.

Во-первых, эмиграция шотландцев XIX в. в США была значимым явлением не только в истории двух государств – Шотландии и США, но и в экономике, культуре, и, как выяснилось, в литературе. В результате этого процесса в мировой литературе возникла особая группа поэтов – шотландцев-американцев. Особой она оказалась не только благодаря социально-историческим условиям своего появления, особым оказались и картина мира поэта-эмигранта, его отношение к Родине, к литературной традиции.

Во-вторых, особое место среди жанровых предпочтений шотландских поэтов-эмигрантов занимает баллада. Полноценные исследования английской и шотландской баллады начались после публикаций сборников баллад, среди которых значимыми были собрания А. Рамсея (The Tea-Table Miscellany. A Collection of Choice Songs, Scots and English, 1724) [1], Т. Пёрси (Reliques of ancient English poetry, 1765) [2], Дж. Ритсона (Scotish Song in two volumes, London, 1794) [3], Ф.Дж. Чайлда (English and Scottish Ballads, Boston, 1857) [4], сэра В. Скота (Minstrelsy of the Scottish Border, 1869) [5], Д. Хёрда (Songs from David Herd’s Manuscript, Edinburg, 1904) [6], У. Беатти (Border Ballads, 1952) [7]. Наиболее фундаментальным и резонансным стало издание американского ученого Ф.Дж. Чайлда, состоящее из 5 книг. Это издание оживило научный интерес к балладе в США – стране, тесно связанной с культурой и историей Британских островов [8].

Интерес к изучению шотландских баллад не ослабевает и в современном литературоведении (как отечественном, так и зарубежном). Среди современных ученых, рассматривающих балладу (шотландскую в том числе), в качестве объекта исследования необходимо выделить К.Ю. Бадьину, Т.А. Золотову [9; 10], У.А. Борецкую [11], А.И. Дашевскую [12], Э.Р. Тулуп [13], Д. Эткинсона [14], С. Гилберта [15], Дж. Найлза [16], Л. Паунд [17].

Жанр баллады занимает центральное место в шотландской литературной традиции и продолжает быть актуальным объектом исследования в современном литературоведении. Баллада как форма устного народного творчества не только сохраняет культурные элементы, но и адаптируется к новым условиям, что делает её интересным предметом для анализа в контексте эмиграции.

В-третьих, компаративный подход, применяемый в данном исследовании, позволяет глубже понять взаимосвязи между фольклорной традицией и авторскими интерпретациями, представленными такими поэтами, как Х. Эйнсли. Сравнительный анализ фольклорной баллады «Clyde Water» и баллады Эйнсли «Willy an’ Ellen» позволит выявить как общие черты, так и отличия, что способствует более полному пониманию эволюции жанра в контексте эмигрантской литературы.

Цель статьи – изучить жанр шотландской баллады в компаративном аспекте. Данная цель предполагает решение следующих задач: 1) проанализировать основные тенденции в истории шотландской баллады; 2) провести компаративный анализ фольклорной баллады «Clyde Water» и баллады Х. Эйнсли «Willy an’ Ellen»; 3) определить интегральные и дифференциальные характеристики шотландской фольклорной и авторской баллады поэта-эмигранта. Объектом исследования стали фольклорная баллада «Clyde Water» и баллада Х. Эйнсли «Willy an’ Ellen»

Новизна исследования обеспечивается компаративным аспектом, в котором рассматриваются фольклорная шотландская баллада и баллада шотландского поэта-эмигранта Х. Эйнсли.

Теоретическая значимость. Исследование расширяет научное понимание о шотландской балладе (фольклорной и авторской), рассматривая эволюцию и адаптацию жанра баллады в эмиграционном контексте.

Практическая значимость. Результаты исследования могут быть интегрированы в учебный курс по истории зарубежной литературы и фольклористике. Статья может быть полезна для образовательных учреждений, заинтересованных в изучении шотландской культуры и её влияния на другие страны, особенно в литературном контексте.

В работе использованы теоретико-литературный и компаративный методы при анализе научных исследований в данной области, а также методы жанрологического анализа и мотивного анализа для работы с материалом исследования.

Обращение шотландских поэтов-эмигрантов к жанру баллады подчеркивает их связь с шотландской фольклорной традицией, поскольку баллада как изначально фольклорный жанр была чрезвычайно распространена в Шотландии. К числу наиболее популярных баллад следует отнести «The Twa Corbies» [18, с. 210], «Lord Randal» [18, с. 214], «True Thomas» [18, с. 223], «The Wife of Usher’s Well» [18, с. 226], «The Twa Sisters» [18, с. 228], «Edward» [18, с. 230], «Tak’ Your Auld Cloak About Ye» [18, с. 244] и др. Народные шотландские баллады можно разделить на любовные, семейно-бытовые и социально-исторические. Каждый из этих видов баллад претерпел изменения как в синхронном, так и в диахронном аспектах.

Среди наиболее популярных сюжетов следует отметить героико-исторические сюжеты, параллельно им развивались сюжеты, относящиеся к любовной тематике. Исторический контекст, влиявший и на сюжет, и на персонажей, добавлял драматизма, поэтому одним из самых распространенных мотивов в шотландских народных балладах был мотив разлуки [19]. Чаще всего он реализовывался посредством смерти/гибели возлюбленного/возлюбленной. Так, в средневековой балладе о двух сестрах (The Twa Sisters) старшая сестра не дала влюбленным быть вместе и сгубила младшую сестру [18, с. 228]. Такой же разлучницей выступает мать в балладе «The Lass of Loch-Royala» [20, с. 73–79], которая не пустила возлюбленную своего сына, приплывшую к ним с ребенком. Многовековая вражда между Шотландией и Англией привела к появлению целого корпуса баллад, в которых избранники не могут быть вместе только потому, что принадлежат к шотландцам/англичанам. Именно это становится причиной разлуки в таких балладах, как «Lady Maisry» [20, с. 182–190], «The Douglas Tragedy» [20, с. 34–38] и др.

Для компаративного анализа были выбраны фольклорная баллада «Clyde Water» и баллада Х. Эйнсли «Willy an’ Ellen». Сопоставительный анализ считаем целесообразным проводить на следующих уровнях: хронотопном, сюжетно-персонажном и мотивном.

Хронотопный уровень. В фольклорной балладе действие происходит ночью и в холодное время года, о чем свидетельствует ненастная погода. Больше информации в тексте относительно места действия. Так, сначала это конюшня Вилли, затем – река Клайд и замок, в котором живет Маргарита. У Х. Эйнсли можно догадаться, что местом действия являются земли лендлорда, а в финале баллады – это склон реки или холма (brae), на котором цветут лилия и роза, символизирующие влюбленных. Что же касается времени, то оно обширно: по сути Элен говорит о всей их жизни, обреченной на разлуку и тоску друг по другу: «<…> Will it be time to praise this cheek / When years and tears ha’e blench’t it? / Will it be time to talk o’ love / When cauld an’ care ha’e quench’t it? <…>» [21, с. 82].

Сюжетно-персонажный уровень. Сюжет в обеих балладах любовной тематики. Однако в фольклорной балладе он несколько детальнее: если у Х. Эйнсли

баллада – это диалог влюбленных о предстоящей разлуке из-за желания Вилли (но на самом деле – отца невесты) баловать свою любимую красивыми нарядами и украшениями («<...> It 's a' to buy you pearlings bright, An' busk ye like a leddy <...>» [21, с. 82]), деньги на которые ему придется зарабатывать за морем-океаном. Элен вовсе не стремится к этому. Она переживает за Вилли и сомневается, что переживет разлуку и дождется своего любимого. Последние строфы повествуют нам о развязке баллады: Лорд Нокдон умер, но скорбить по нему некому: «<...> The auld laird o' Knockdon is dead / There 's few for him will sorrow <...>» [20, с. 83]. Вслед за ним умирают и Вилли со своей возлюбленной Элен. На холме, где похоронены Вилли с Элен, выросли лилия и роза, которые растут, переплетаясь между собой, и символизируют единство душ влюбленных: «<...> The lily leans out owre the brae; / The rose leans owre the lily; / An' there the bonny twa some lay; / Fair Ellen an' her Willy» [20, с. 83].

В фольклорной балладе Вилли торопится к своей возлюбленной, несмотря на уговоры матери не выходить в ненастную погоду и на то, что путь его лежит через реку Клайд, которая становится особо опасной во время бури: «<...> O stay at home, my son Willie / The wind blaws cauld an' sour / The nicht will be baith mirk and late / Before ye reach her bour <...>» [20, с. 39–40]. Его возлюбленная, Маргарет, спала, когда он приехал. К Вилли вышла ее мать, которая отослала его обратно и не пустила в ненастье домой. Вилли понимает обреченность своей участи: живым ему домой не добраться. Он тонет в реке Клайд. Вслед за ним погибает и Маргарет, которая видит тревожный сон, узнает о приезде любимого и отправляется его догонять к берегу Клайда.

Мотивный уровень. Обе баллады объединяет неравная любовь. В балладе шотландского поэта-эмигранта об этом упоминается прямо: Элен – дочка лорда из Нокдона. В фольклорной балладе Маргарет живет в замке. Общим является то, что доминантный мотив разлуки имплементируется в судьбе героев посредством воды как стихии. В фольклорной балладе влюбленные тонут в водах грозного и холодного Клайда: «<...> But we sall sleep in Clyde's water / Like sister an' like brother» [20, с. 46]. В балладе же Х. Эйнсли Вилли отправляется за море-океан в поисках заработков: «<...> Wherefore should ye talk o' love / When ye say the sea maun twain us? <...>» [21, с. 82]. Таким образом, вода тоже становится здесь виновницей разлуки.

Мотив разлуки тесно связан с мотивом «любви до гроба». Но если в фольклорной балладе читателю понятно, как умирают влюбленные, то в балладе Х. Эйнсли мы можем только догадываться, что Вилли возвращается из-за моря уже неживой, а Элен умирает от тоски по возлюбленному. В обеих балладах главные персонажи чисты и невинны, их любовь – первая и искренняя. Это доказывают поэтические тексты. Фольклорная баллада заканчивается словами: «But we sall sleep in Clyde's water / Like sister and like brither» [20, с. 46]. О непорочности Вилли и Элен говорят лилия и роза, которые выросли на месте их могил.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы.

1. Баллада является не просто литературным жанром, имеющим свой набор константных признаков. Для понимания картины мира определенного народа или отдельного периода из истории народа (касательно фольклорных баллад) и картины мира конкретного автора (для нас это шотландский поэт-эмигрант) баллада оказывается еще и поэтизированной формой общественного сознания, отражающего мировоззренческие позиции, систему культурно-исторических ценностей и традиций.

2. Фольклорная шотландская баллада и баллада Х. Эйнсли, несомненно, схожи по сюжету, основным персонажам и тематическим линиям. Тем не менее в произведении Х. Эйнсли особое внимание уделяется расставанию, что вполне естественно для поэта-эмигранта.

3. Эта схожесть подчеркивает живучесть шотландской фольклорной традиции, ее значимость и ценность для шотландских поэтов, находящихся в эмиграции.

Библиографический список

1. Ramsay A. *The Tea-Table Miscellany. A Collection of Choice Songs, Scots and English*. Edinburgh: Printed by Mr. Tomas Ruddiman, 1724.
2. Percy Th. *Reliques of ancient English poetry*. London and New York: Frederick Warne and Co., 1887.
3. Ritson J. *Scottish Song on two volumes*. London: Printed for J. Johnson, in St. Pauls Churchyard and J. Egerton, Whitehall, 1794.
4. *English and Scottish Ballads*. Ed. by F.J. Child. Boston: Houghton, Mifflin and Company, 1857. Vol IV.
5. Scott W. *Minstrelsy of Scottish Border*. London: Alex. Murray&Son, 1869.
6. *Songs from David Herd's Manuscript*. Ed. by Hens Heght, Dr. Phill. Edinburgh: John Knoxs House, 1904.
7. Beattie W. *Border Ballads*. London: Penguin books, 1952.
8. *Child's Unfinished Masterpiece: The English and Scottish Popular Ballads*. Urbana: University of Illinois Press, 2011.
9. Бадьина К.Ю., Золотова Т.А. Балладные универсалии и мифология повседневности (на материале русского и английского фольклора). *Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского*. 2011; Т. I, Ч. 2, № 6: 45–49.
10. Бадьина К.Ю. Мифологический мотив превращений и особенности его реализации в англо-шотландских и русских народных балладах. *Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки*. 2012; № 1. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskiy-motiv-prevrascheniy-i-osobennosti-ego-realizatsii-v-anglo-shotlandskih-i-russkih-narodnyh-balladah
11. Борецкая У.А. Отличительные особенности жанра английской народной баллады. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2013; № 4: 90–98.
12. Дашевская А.И. Эволюция сюжетов англо-шотландской народной баллады: доминирующие мотивы. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2012; Т. 1, № 1: 52–59.
13. Тулуп Э.Р. Женские персонажи в англо-шотландских балладах XIII-XVIII вв. *Problematyczne aspekty i rozwiązania we współczesnej nauce: Материалы международной научно-практической конференции.* 2012; Ч. 3: 176.
14. Atkinson D. *The Anglo-Scottish Ballad and its Imaginary Contexts*. Cambridge: Open Book Publishers, 2014.
15. Gilbert S. The Scottish Ballad: Towards Survival in the 21st century. *Anglistik*. 2012; Vol. 23, № 2: 83–94.
16. Niles J. Context and loss in Scottish ballad tradition. *Western Folklore*. 1986. Available at: https://www.academia.edu/26818445/Context_and_Loss_in_Scottish_Ballad_Tradition
17. Pound L. *Poetic origins and the Ballad*. Michigan: University of Michigan Library, 1921.
18. Scott T. *The Penguin book of Scottish Verse*. London: Penguin, 1976.
19. *Шотландии кровавая луна: Антология шотландской поэзии (с XIII века до века XX*. Симферополь: СОНАТ; Крымский Архив, 2007.
20. *Английская и шотландская народная баллада:* сборник. Составитель Л.М. Аринштейн. Москва: Радуга, 1988.
21. Ainslie H. *Scottish songs, ballades and poems*. New York: Redfield, 1855.

References

1. Ramsay A. *The Tea-Table Miscellany. A Collection of Choice Songs, Scots and English*. Edinburgh: Printed by Mr. Tomas Ruddiman, 1724.
2. Percy Th. *Reliques of ancient English poetry*. London and New York: Frederick Warne and Co., 1887.
3. Ritson J. *Scottish Song on two volumes*. London: Printed for J. Johnson, in St. Pauls Churchyard and J. Egerton, Whitehall, 1794.
4. *English and Scottish Ballads*. Ed. by F.J. Child. Boston: Houghton, Mifflin and Company, 1857. Vol IV.
5. Scott W. *Minstrelsy of Scottish Border*. London: Alex. Murray&Son, 1869.
6. *Songs from David Herd's Manuscript*. Ed. by Hens Heght, Dr. Phill. Edinburgh: John Knoxs House, 1904.
7. Beattie W. *Border Ballads*. London: Penguin books, 1952.
8. *Child's Unfinished Masterpiece: The English and Scottish Popular Ballads*. Urbana: University of Illinois Press, 2011.
9. Bad'ina K.Yu., Zolotova T.A. Balladnye universalii i mifologiya povsednevnosti (na materiale russkogo i anglijskogo fol'klora). *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo*. 2011; T. I, Ch. 2, № 6: 45-49.
10. Bad'ina K.Yu. Mifologicheskij motiv prevraschenij i osobennosti ego realizacii v anglo-shotlandskih i russkih narodnyh balladah. *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Povolzhskij region. Gumanitarnye nauki*. 2012; № 1. Available at: http://cyberleninka.ru/article/n/mifologicheskiy-motiv-prevrascheniy-i-osobennosti-ego-realizatsii-v-anglo-shotlandskih-i-russkih-narodnyh-balladah
11. Boreckaya U.A. Otlichitel'nye osobennosti zhanra anglijskoj narodnoj ballady. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2013; № 4: 90-98.
12. Dashevskaya A.I. `Evolyuciya syuzhetov anglo-shotlandskoj narodnoj ballady: dominiruyuschie motivy. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina*. 2012; T. 1, № 1: 52-59.
13. Tulup `E.R. Zhenskie personazhi v anglo-shotlandskih balladah XIII-XVIII vv. *Problematyczne aspekty i rozwiązania we współczesnej nauce: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii.* 2012; Ch. 3: 176.
14. Atkinson D. *The Anglo-Scottish Ballad and its Imaginary Contexts*. Cambridge: Open Book Publishers, 2014.
15. Gilbert S. The Scottish Ballad: Towards Survival in the 21st century. *Anglistik*. 2012; Vol. 23, № 2: 83-94.
16. Niles J. Context and loss in Scottish ballad tradition. *Western Folklore*. 1986. Available at: https://www.academia.edu/26818445/Context_and_Loss_in_Scottish_Ballad_Tradition
17. Pound L. *Poetic origins and the Ballad*. Michigan: University of Michigan Library, 1921.
18. Scott T. *The Penguin book of Scottish Verse*. London: Penguin, 1976.
19. *Shotlandii krovavaya luna: Antologiya shotlandskoj po`ezii (s XIII veka do veka XX*. Simferopol': SONAT; Krymskij Arhiv, 2007.
20. *Anglijskaya i shotlandskaya narodnaya ballada:* sbornik. Sostavitel' L.M. Arinshtejn. Moskva: Raduga, 1988.
21. Ainslie H. *Scottish songs, ballades and poems*. New York: Redfield, 1855.

Статья поступила в редакцию 27.07.24

УДК 8.81 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-458-461

Vlasova A.S., *MA student, International Communications and Corporate Environment, Faculty of International Economic Relations, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: anst.vlasova@gmail.com*

VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF PERSUASION IN RUSSIAN-SPEAKING AND ENGLISH-SPEAKING NEGOTIATION PROCESSES. The paper deals with a comprehensive study of linguistic and cultural characteristics of delivering negotiations in English-speaking and Russian-speaking cultures. The unique holistic approach to business negotiations preparation in terms of business efficiency in modern information space is noted. The author formulates a strategy for a system model for business negotiations. Special attention is given to the study of Russian and English speech strategies and tactics, as well as non-verbal means for having positive impact on partners in business communication. The structure of the negotiation process is described in detail in order to identify persuasive means appropriate for each stage of the negotiations. The author aims at explaining the conceptual framework and highlights the significance of creating the spirit of cooperation in international business environment. To support the reasoning given in the study the author provides practical examples taken from her own business activities.

Key words: **business negotiations, non-verbal means of communication, speech strategies and tactics, persuasion, communicative situation, communicative-behavioral task, spirit of cooperation**

А.С. Власова*, магистрант, Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва, E-mail: anst.vlasova@gmail.com*

ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕРЕГОВОРНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУР

Статья посвящена комплексному исследованию лингвистических и общекультурных особенностей проведения переговоров в англоязычной и русскоязычной культурах. Отмечается уникальность комплексного подхода к подготовке деловых переговоров для результативности бизнеса в современном информационном пространстве. В ходе исследования предметной области автор формулирует стратегию системной модели для деловых переговоров. Особое внимание уделяется изучению речевых стратегий и тактик русскоязычной и англоязычной культур, а также невербальных средств для оказания положительного воздействия на партнеров в процессе деловых коммуникаций. Дается подробная характеристика структуры переговорного процесса с целью определения методов убеждения, соответствующих каждому этапу переговоров. Раскрываются понятийный аппарат и значимость в институциональной деловой среде международного взаимодействия и создания атмосферы сотрудничества. Автор приводит примеры собственной практической деятельности для подкрепления приводимых в ходе исследования рассуждений.

Ключевые слова: **деловые переговоры, невербальные средства коммуникации, речевые стратегии и тактики, воздействие, коммуникативная ситуация, коммуникативно-поведенческая задача, атмосфера сотрудничества**

В современном мире в эпоху глобализации и регионализации актуальность межкультурного взаимодействия существенным образом возрастает при осуществлении коммуникаций в бизнес-среде и в рамках многогранного сотрудничества между государствами. Деловые переговоры формируют остов бизнес-коммуникаций в международных организациях, бизнес-сообществе и непосредственно между представителями различных стран, в том числе на высшем уровне. Продуктивность переговорного процесса напрямую зависит от комплекса показателей: лингвистических, социальных, поведенческих, культурных и психологических. Кроме того, деловое межкультурное общение базируется на основополагающем условии – знании и понимании особенностей национальной и зарубежных культур.

Цель исследования заключается в разработке универсального системного подхода, модели проведения успешных международных деловых переговоров на основе изучения объекта исследования – речевых и внеречевых характеристик и тактик, которые могут быть применимы для оказания латентного воздействия при осуществлении деловой коммуникации в парадигме английского и русского языков.

Задачи настоящей статьи состоят в раскрытии сущности делового дискурса и коммуникативно-поведенческих ситуаций, рассмотрении структуры переговорного процесса и сопоставлении его этапов с релевантными лингвистическими и паралингвистическими средствами для оказания воздействия на деловых партнеров и достижения консенсуса по переговорным позициям.

В работе использовалась комбинация методов, включающих анализ научной литературы и практических примеров из профессиональной среды, а также лингвистического описания контекста.

Научная новизна данной работы охарактеризована уникальным комплексным подходом к подготовке речевой стратегии и поведенческих элементов деловых международных переговоров с учетом пространственной специфики дискурса.

Теоретическая значимость исследуемой области обусловлена смещением фокуса внимания зарубежных и отечественных ученых на аналогичную проблематику. В научных работах гуманитарной и филологической направленности конца XX – начала XXI столетия были рассмотрены особенности делового дискурса в английском и русском языках (Т.А. Ширяева, 2007; А.В. Радюк, 2013), стратегии и тактики переговорного процесса (О.С. Иссерс, 2008; Чарльз Крейвер, 2014), культурно-специфичное своеобразие переговоров (Герт Хофстеде, 1991, 2001; О.К. Слинкова, 2022; Т.В. Ларина, 2017). Авторы подчеркивают важную роль изучаемой тематики в переговорном процессе и деловом взаимодействии, используют общенаучные методы индукции, дедукции, наблюдения, интерпретации эволюционных процессов в развитии международных культур и языков.

Практическая значимость исследования находит отражение в возможности выбора оптимального сочетания речевых и невербальных техник для организации конструктивного общения на деловых мероприятиях и в профессиональном переговорном дискурсе в различных сферах деятельности.

Деловое общение выстраивается на принципах и нормах делового дискурса, который в зарубежной и отечественной научной литературе трактуется по-разному. В работе «Метафора и дискурс» Н.Д. Арутюнова дает термину «дискурс» характеристику связного текста, погруженного в аспект экстралингвистических факторов – прагматических, социокультурных, психологических и др.; текст, оценка которого зависит от событий и обстоятельств [1]. Следовательно, деловой дискурс, используемый, в том числе, в переговорах, укладывается в рамки фрейма «организация», или «бизнес-структура» и способствует налаживанию отношений в обществе и внутри организации. По мнению Т.А. Ширяевой, дискурс напрямую связан с интерактивной деятельностью, с обменом на эмоциональном и информационном уровнях, с оказанием воздействия собеседников друг на друга, что напрямую соответствует подходу к речевой стратегии в переговорах [2]. О.С. Иссерс в книге «Коммуникативные стратегии и тактики русской речи» раскрывает сущность речевой стратегии как комплекса речевых действий, планируемых для достижения коммуникативной цели [3]. В практике деловых переговоров целью становится установление контакта с партнерами и дальнейшее поддержание кооперативной атмосферы для достижения запланированного результата. Успешность и эффективность делового общения и переговорного процесса напрямую зависят от реализуемых речевых и культурных моделей поведения, знания основ этикета, коммуникативных стратегий, высокого эмоционального интеллекта. Автор статьи делает попытку разобрать лингвистические средства, подходящие для налаживания и сохранения позитивного взаимодействия в процессе деловых переговоров.

Многоплановый феномен переговоров подлежит рассмотрению с лингвистической, социокультурной и поведенческой точек зрения. При проведении переговоров с помощью речевых приемов и тактик решаются коммуникативно-поведенческие задачи, среди которых, по мнению профессора Чарльза Крейвера, числятся:

- установление контакта;
- согласование процедуры и целей;
- постановка первоначальных предложений от каждой из сторон;
- оценка предложений и предоставление обратной связи в виде согласия или несогласия;
- выработка взаимоприемлемого решения;
- уточнение и подтверждение финального решения [4].

Коммуникативная стратегия служит фундаментом для переговорного процесса и проявляется на всех ключевых стадиях переговоров: отражается в оценке ситуации, подаче позиции, аргументации позиции, участии в выработке решения, приемлемого для обеих сторон. Участники деловых переговоров должны держать эмоциональность на низком уровне, применять специальную терминологию, соблюдать последовательность процесса с учетом определенных ритуалов (знакомство, small talk, основная стадия обсуждения, финальное заключение). Деловые партнеры на переговорах придерживаются тактик латентного воздействия для склонения к своей позиции и тактики кооперации.

Коммуникативная ситуация представляет собой связный комплекс из шести элементов, а именно:

1) коммуницирующие участники;
2) отношения между участниками;

3) речевое сообщение;
4) коммуникативная деятельность участников;
5) внеречевая (невербальная) деятельность участников;
6) экстралингвистические факторы переговоров.

В коммуникативной ситуации обязательное участие принимают адресат и адресант, их взаимодействие дает начало деловым отношениям, которые подкрепляются личными целями и мотивами коммуникантов. В комплекс речевых факторов включены стиль и жанр речи, коммуникативная форма – устная или письменная, монологическая или диалогическая, специфика переговорного языка и языковая грамотность участников общения. Экстралингвистические факторы переговоров объединяют культурные и этические нормы общения, национально-культурную специфику речевых актов, обстановку процесса.

В силу высокого значения тактики воздействия на переговорах стоит обратиться к общим принципам убеждения партнера по деловому общению. Аристотель выделял в риторике три опорные точки, апеллирование к которым позволяет оказать воздействие на собеседника:

1. Этос и нрав (авторитет, власть, опыт).
2. Пафос (настроение, эмоции, психологические аспекты).
3. Логос (логические аргументы, факты, рациональные доводы) [5].

Обращение к вышеуказанным рычагам давления представляет возможным найти общий язык с носителем отличной культуры и взять бразды правления переговорным процессом в свои руки. Апелляция к экспертной области, эмоциональному фону и объективным фактам в единстве с грамотным речевым поведением не имеет ничего общего с манипулятивными техниками, но помогает достичь атмосферы сотрудничества и доверия в переговорном процессе. Деловой партнер чувствует, что к его экспертному мнению прислушиваются, его ценят и уважают как собеседника – он готов идти на уступки в переговорах.

Особое место в контексте деловой межкультурной коммуникации уделяется невербальному обмену информацией. Феномен внеречевого общения интересовал как зарубежных, так и отечественных ученых: австралийский антрополог Эдвард Холл обратился к данной тематике в своей книге «Молчаливый язык», В.А. Лабунская и Н.И Горелова посвящали исследованию научные статьи. Невербальные средства общения обладают высокой информативностью, сочетая в себе элементы сознательной и бессознательной самопрезентации. Невербальные сигналы придают словам большую информационную насыщенность, выражают психическое состояние личности и истинные интенции в процессе высказывания [6]. Функциональные группы внеречевых средств выглядят следующим образом:

1. Кинесика – воспринимаемые на зрительном уровне движения тела и лица: жесты, позы, мимика, походка. Херема – минимальная единица языка жестов. Позитивные херемы говорят о расположении к общению: естественная улыбка, зрительный контакт, открытые ладони, наклон корпуса в сторону собеседника. Негативные херемы свидетельствуют об обратном: отведенные от собеседника глаза, ухмылка, скрещенные руки или ноги.

2. Вокалика – ритмико-интонационные характеристики речи и психофизические состояния человека: тембр голоса, интонация, тональность, артикуляция, смех, плач, придыхание.

3. Такесика – прикосновения в виде похлопываний, рукопожатий, поцелуев, объятий. Данный невербальный код позволяет обрабатывать сигналы из внешнего мира, поступающие по сенсорному каналу. Такесика отражает статусно-ролевой формат отношений.

4. Проксемика – организация пространства и соблюдение собеседниками дистанции. Культурные и национальные особенности напрямую влияют на расположение говорящих.

5. Ольфактика – комплекс естественных и искусственных запахов человека и окружающей среды.

6. Хронемика – совокупность культурных представлений о структуре и значимости времени.

Деловые коммуникации обязательно подразумевают использование всех перечисленных групп невербальных сигналов для повышения результативности взаимодействия, в том числе межкультурного. Во время деловых переговоров для создания атмосферы доверия рекомендуется проецировать открытые позы, соблюдать плавную ритмику речи с пониженным тоном голоса, в зависимости от культурных обычаев зарубежного партнера соблюдать баланс в применении тактильного кода и пространственного расположения, ограничивать количество ярких ольфакторов и с уважением относиться к временной организации. Русскоязычной культуре свойственны некоторые черты невербального общения: короткая дистанция, допустима внешняя эмоциональность, жесты открытыми руками, утвердительные и отрицательные кивки головой, частое рукопожатие, четкое соблюдение временных рамок переговоров. Автор в профессиональной практике становилась свидетелем переговоров русской делегации с конголезской стороной на саммите «Россия-Африка-2023» в Санкт-Петербурге. Представители русской организации АО «РАСУ» с искренней радостью приветствовали рукопожатием президента Республики Конго и соблюдали близкий телесный контакт, выражая радушие и инициативу к сотрудничеству. Носители англоязычной культуры отличны в невербальном самовыражении: сдержанная мимика, стеснение прямого зрительного контакта [7]. С другой стороны, они также предпочитают небольшую дистанцию в общении и бережно соблюдают отведенное время. Наглядным примером может стать невербальное поведение и краткость речи министра иностранных дел Венгрии Питера Сийярто на встрече с генеральным директором Госкорпорации «Росатом» Алексеем Лихачевым: сдержанная жестикуляция, спокойная мимика, ровный тон голоса.

Вербальное и невербальное общение в деловой среде ювелирно ограняет навык активного слушания. Р.Г. Мумладзе упоминает два вида слушания:

– рефлексивное, включающее установление активной обратной связи с говорящим для уточнения смысла и содержания;

– нерефлексивное, с минимальным вмешательством в речь собеседника при одновременной концентрации на произносимых словах.

Рефлексивное слушание представляет собой комплексный феномен и предполагает четыре основных приема:

1) прямое обращение – уместно при направлении устного запроса на информацию на стадии представления позиций сторон;

2) отражение эмоциональной составляющей высказываний. Механизм «зеркала» работает в том случае, если зарубежный партнер показал свою тонкую и чувствительную натуру, однако при взаимодействии с хладнокровными и индифферентными оппонентами он неэффективен;

3) подведение резюме высказывания. Прием эффективен на завершающей стадии переговоров после длительного обсуждения деталей финального соглашения;

4) перефразирование сказанного для проверки точного понимания. Уместно применять на всех переговорных этапах [8].

В ходе реализации тактики кооперации на разных переговорных стадиях целесообразно маневрировать между двумя подходами в слушании, чтобы предоставлять партнеру возможность высказать собственное мнение или активизировать вовлеченное обсуждение конкретных вопросов.

Профессор Г. Кеннеди, разработавший персональную концепцию деловых переговоров, характеризует данный процесс как деловую коммуникацию, направленную на достижение определенных целей и урегулирование конфликтов в профессиональной среде [9]. По охвату аудитории деловые переговоры подразделяют на двусторонние и многосторонние. Для организации эффективных деловых переговоров необходимо знать структуру процесса, уметь разрабатывать стратегию его применения. Основной объем информации в рамках деловых переговоров передается посредством речевых актов. Речевые действия представителей различных культур могут носить разную стилистическую и эмоциональную окраску за счет использования разнообразных лингвистических средств. Для передачи национальных особенностей речи в деловых переговорах автор рассматривает в статье варианты речевых действий носителей разных культур.

Нормы и правила институционального дискурса регламентируют деловые переговоры, делают процесс информативным, логичным, опирающимся на этикет. В аспекте институционального дискурса происходит поиск решений для ряда коммуникативно-поведенческих задач:

1) оздание и сохранение доверительной атмосферы сотрудничества;
2) выработка предложений и представление аргументов;
3) выражение согласия или противоположного мнения;
4) подтверждение и детализация информации;
5) поиску взаимоприемлемого компромисса [10].

Для того чтобы в полной мере раскрыть сущность институционального дискурса, обратимся к конкретным англоязычным и русскоязычным примерам речевых высказываний. Деловые переговоры логически разделены на несколько этапов, каждому из которых соответствуют характерные речевые стратегии [11]. На начальном этапе стороны представляются друг другу, инициируют small talk, неотъемлемый компонент коммуникативной части переговоров во многих культурах. Так проявляется тактика налаживания контакта с собеседником. Представителей англоязычной среды применяют в данном контексте формальные учтивые клише, представляясь по имени и указывая на занимаемую в компании должность:

– Good afternoon, dear colleagues, my name is Jafar Hilali. I'm CEO of Carousel Finance.

– Let me introduce you my collegue, Gleb, Financial consultant of our company.

Аналогичные конструкции с сохранением смысловой нагрузки применимы и в русской речи:

– Добрый день, коллеги, позвольте представиться – Андрей Серегин, директор по международному бизнесу.

Small talk как суверенная часть переговоров направлена, в том числе, на поддержание атмосферы сотрудничества и включает беседы на нейтральные темы, например, обсуждение последних новостей, общей сферы деятельности, прогноз погоды, интересы и культурные обычаи участников диалога, искусство. Не рекомендуется поднимать политическую и религиозную темы, поскольку они способны вызвать резонансное мнение и привести к зарождению конфликта.

В англоязычной и русскоязычной культурах по-разному подходят к достижению комфортной атмосферы сотрудничества. Носители англоязычной культуры избегают прямолинейных формулировок и однозначных суждений. Подобная особенность обусловливает применение языковых средств, смягчающих стиль речи за счет акцента на вежливом тоне:

– модальные глаголы *might, should, would* заменяют собой *must* и *will*;

– в предложениях превалируют наречия *perhaps, plausibly, generally, maybe*;
– глагол *would like* становится альтернативой *want* и *need*;
– в начале высказывания употребляются формы *As far as I'm concerned, In my opinion, As it seems to me*;
– опора на безличные конструкции *It sounds fair, It appears satisfying for*;
– подчеркивание совместных инициатив словами *jointly, together, we.*

Не менее действенной методикой выступает использование лексических единиц с положительной коннотацией, передающих уважительное и созидательное настроение говорящего:
– глаголы *wish, grant, shall, confirm, agree, approve, perform*;
– существительные *partner, consideration, parties, beneficiary, accordance*;
– прилагательные *valuable, consistent, common, reliable.*

За взаимным представлением и вводным разговором в переговорах следует согласование процедур и целей, обсуждение ключевых экономических и юридических вопросов. Носители англоязычной культуры стараются показать заинтересованность в позиции партнеров, при этом ясно обозначив собственные мотивы и намерения. Как правило, в английском языке согласование процедуры формулируется двумя способами: в вопросительной и в утвердительной формах, в то время как в русском языке вопросительная форма для данного этапа не используется. Формулирование личных мотивов с одновременной демонстрацией значимости делового партнера выражается через четкие прямолинейные модели:
– We would like to achieve...
– The main objective for us is...
– The most essential issue for discussion is...

Для сохранения атмосферы доверия носители англоязычной культуры задают вопросы так, чтобы ответы на них с большей степенью вероятности были положительными.

Максимум тактичности применимо и в сфере выдвижения предложений. При несогласии с позицией партнера альтернатива запрашивается в мягкой и обтекаемой форме:
– We are not fully satisfied with these terms.
– We appreciate your point, however...
– Another solution could be...
– In a broad sense your position is clear, but there are other options...

Выражаясь таким образом, можно показать партнеру высокую оценку значимости его видения. Визави от партнерской стороны будет более склонен к уступкам и компромиссу. Психологически комфортный климат переговоров способствует достижению win-win результата, то есть взаимовыгодного решения.

Следующий этап переговорного процесса – обсуждение предложенных инициатив и выработка оптимального для обеих сторон решения. Тактика кооперации сохраняется, выражение мнения осуществляется посредством вводных конструкций:
– Позвольте представить нашу позицию по данному вопросу...
– Разрешите Вас ознакомить с нашим видением...
– Our proposal is to...
– Our expectation on ... is ...

Согласия с предложениями партнера на определенных условиях в обеих языковых культурах передается через уверенное начало с последующей оговоркой:
– We agree with ... on condition that...;
– Provided that you ... we accept your proposal;
– Мы готовы принять Ваше предложение при условии ...
– Для нас ясна Ваша позиция, мы готовы с ней согласиться в случае, если.

На данном этапе переговорного процесса вполне уместно уточнять детали и обсуждать альтернативы, используя при этом вводные фразы. В англоязычной среде, аналогично русскоязычному варианту, подобные конструкции могут выглядеть следующим образом:
– If I got you right ...
– As I see your position ...
– Am I right in my conclusion...
– Если мы верно поняли Ваши рассуждения...

Вопросительная форма предложения универсальна на тех стадиях переговоров, во время которых могут обостриться конфликтные ситуации на фоне разнополярных суждений. С помощью вопроса можно переформулировать сказанное, показать навык внимательного активного слушания и инициировать детальное обсуждение с целью поиска возможности получение уступок от партнера. Нейтральный эмоциональный фон речи обладает свойством убеждения, гармонизации и расположения в деловой беседе. Опора на клише в речи приводит к более успешному итогу переговоров.

По завершении обсуждения разносторонних инициатив начинается стадия составления взаимоприемлемого договора, учитывающего изложенные преференции по заключению соглашения. Демонстрация пожеланий в английской и русской речи обычно излагается в следующих фразах:
– От лица нашей компании мы хотели бы выразить ожидания и потребности...
– С целью описания финального проекта договора, позвольте перейти к детализированному предложению...
– Поскольку окончательная стоимость уже была упомянута, считаем целесообразным перейти к условиям поставки...
– Подводя итоги вышесказанному, мы хотели бы еще раз обговорить детали...
– On behalf of our company we would like to express expectations and needs...
– In order to outline the final agreement, let us proceed to detailed proposition...
– As far as we have already mentioned the total price, it would be advisably to touch upon delivery terms...
– To summarize the aforenamed points, we would like to discuss the details one more time...

Стоит подчеркнуть, что все примеры апробированы на практике в акционерном обществе АО «РАСУ» и других организациях госкорпорации «Росатом».

Таким образом, в ходе изучения структуры переговорного процесса в статье были рассмотрены подходы к организации делового дискурса в англоязычной и русскоязычной культурах с учетом специфики эмоционально-психологического контекста и речевых стратегий. Автором проанализированы концепции отечественных и зарубежных ученых, раскрывших сущность ключевых понятий: деловой дискурс, межкультурная коммуникация, деловые переговоры. Примеры речевых конфигураций, анализ которых приведен в данной статье, позволяют проследить различия двух культур, применяемых языков и, соответственно, поведенческих особенностей. Лингвокультурные аспекты речевого поведения в переговорном процессе интересны с двух точек зрения – теоретической и практической. С одной стороны, данная тема исследования ложится в основу моделирования национальных тактик в переговорах и помогает в мониторинге тенденций развития таких приемов. Ключевым моментов в этой связи является использование английского языка как универсального средства делового общения в рамках межкультурного взаимодействия. С другой стороны, применение разработанных моделей на практике существенно упрощает процесс переговоров в реальной жизни как для русскоязычных, так и для англоговорящих специалистов самого широкого спектра профессий. Модели, опирающиеся на теоретический базис, доказавшие свою эффективность в практическом плане, могут быть использованы в образовательном процессе в качестве методологии.

В заключение к проведенной работе следует продемонстрировать итоги решения поставленных в начале исследования задач: благодаря детальному анализу структуры переговорного процесса и семантическому разбору коммуникативных англоязычных и русскоязычных техник в тандеме с невербальными канонами поведения было установлено, что при подготовке переговорной стратегии для международного взаимодействия необходимо в равной степени учитывать лингвистические и культурные параметры зарубежных партнеров, включать в уравнение такие данные, как тактики установления контакта и кооперации. Основной вывод исследования заключается в подтверждении целесообразности комплексного метода организации деловых переговоров; достижение цели статьи подкрепляется выведением формулы успешных переговоров – убеждение и воздействие на иностранного делового партнера оказывает группа взаимосвязанных факторов, образующих триединую лингвокультурную систему: речевые формулы и клише, невербальное поведение, внешняя обстановка и атмосфера переговоров. Системный подход позволяет предвосхищать и преодолевать недопонимание, разночтения, конфликты.

Перспективы дальнейшего исследования представляются в виде разработки практической методологии применения лингвистических и паралингвистических средств в ходе деловых переговоров с иностранными представителями в международных государственных и частных структурах в Российской Федерации и за рубежом.

Библиографический список

1. Артюнова Н.Д. Метафора и дискурс: сборник. *Теория метафоры*. Москва: Прогресс, 1990.
2. Ширяева Т.А. Общекультурные и институциональные особенности дискурса. *Гуманитарные науки: теория и методология*. 2007; Выпуск 4.
3. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи: монография. Москва: Издательство ЛКИ, 2008.
4. Charles B. Craver The Negotiation Process. *Negotiation Techniques*. 2003; № 271.
5. Аристотель. *Риторика*. Москва: Издательство АСТ, 2017.
6. Деева И.В., Данилина Е.В. Невербальные средства воздействия на аудиторию. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. Серия: Филологические науки. 2021; Выпуск 4-2 (55).
7. Садохин А.П. *Введение в теорию межкультурной коммуникации*: учебное пособие. Москва, 2024. Available at: https://book.ru/books/950439
8. Мумладзе Р.Г., Афонин И.Д., Афонин А.И., Смирнов В.А. *Деловое общение*: учебник. Москва, 2024. Available at: https://book.ru/books/952931
9. Kennedy G. *Kennedy on Negotiation*. New York: Routledge, 2016.

10. Столярова А.О. Основные компоненты коммуникативной ситуации деловых переговоров. *Вестник НГУ*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2020.
11. Буряк Н.Ю. Деловые коммуникации как фактор повышения результативности бизнеса. *Вестник академии знаний*. 2020; № 40 (5).

References

1. Artyunova N.D. Metafora i diskurs: sbornik. *Teoriya metafory*. Moskva: Progress, 1990.
2. Shiryaeva T.A. Obschekul'turnye i institucional'nye osobennosti diskursa. *Gumanitarnye nauki: teoriya i metodologiya*. 2007; Vypusk 4.
3. Issers O.S. Kommunikativnye strategii i taktiki russkoj rechi: monografiya. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2008.
4. Charles B. Craver The Negotiation Process. *Negotiation Techniques*. 2003; № 271.
5. Aristotel'. *Ritorika*. Moskva: Izdatel'stvo AST, 2017.
6. Deeva I.V., Danilina E.V. Neverbal'nye sredstva vozdejstviya na auditoriyu. *International Journal of Humanities and Natural Sciences*. Seriya: Filologicheskie nauki. 2021; Vypusk 4-2 (55).
7. Sadohin A.P. *Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoj kommunikacii*: uchebnoe posobie. Moskva, 2024. Available at: https://book.ru/books/950439
8. Mumladze R.G., Afonin I.D., Afonin A.I., Smirnov V.A. *Delovoe obschenie:* uchebnik. Moskva, 2024. Available at: https://book.ru/books/952931
9. Kennedy G. *Kennedy on Negotiation*. New York: Routledge, 2016.
10. Stolyarova A.O. Osnovnye komponenty kommunikativnoj situacii delovyh peregovorov. *Vestnik NGU*. Seriya: Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikaciya, 2020.
11. Buryak N.Yu. Delovye kommunikacii kak faktor povysheniya rezul'tativnosti biznesa. *Vestnik akademii znanij*. 2020; № 40 (5).

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 81'34 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-461-463

***Gendelev I.D.**, postgraduate, Moscow State Linguistic University, teaching assistant, University of Science and Technology MISIS (Moscow, Russia), E-mail: elijah011@mail.ru*

CORRELATION BETWEEN TERMINAL TONES AND KINESIC MEANS IN MULTIMODAL DISCOURSE. A multimodal approach to the study of communication is now topical for linguistic examination. The article, based on documentary cross-cultural interview, seeks to investigate correlation between terminal tones and kinesic means in the process of interaction between Englishmen and Americans. The work analyses intonation modality with regard to pitch changes in the terminal part of the sense-group, i.e. the falling, rising, level and falling-rising nuclear tones in British and American pronunciation standards. The study of kinesic modality is based on scrutinising such accentuating means as hand, head, body, and eyebrow movements. The author singles out a set of tonal-kinesic models in the respondents' speech, highlighting the cultural aspect of their use within the frame of documentary interview. The obtained data shows considerable potential for further investigation of the correlation between intonation and gestures.

Key words: **intonation, terminal tone, kinesic means, multimodal discourse, cross-cultural communication**

***И.Д. Генделев**, аспирант, Московский государственный лингвистический университет, асс. Университета науки и технологий МИСИС, г. Москва, E-mail: elijah011@mail.ru*

КОРРЕЛЯЦИЯ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ТОНОВ И КИНЕСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОЛИМОДАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ

Изучение коммуникативного процесса с позиций мультимодальной лингвистики является одним из актуальных направлений современных исследований языка. В статье на материале документального интервью страноведческого характера рассматривается корреляция терминальных тонов и кинестических средств в процессе общения представителей английской и американской культур. Анализ интонационной модальности осуществляется в отношении изменения тонального уровня в терминальной части синтагмы – нисходящего, восходящего, ровного и нисходяще-восходящего ядерных тонов – в британском и американском произносительных стандартах. Кинесическая модальность рассматривается в рамках акцентирующих жестов головы, руки и тела, а также движения бровей. В результате в речи респондентов выявлены тонально-кинесические модели, и определена культурная специфика их употребления в документальном интервью. Полученные в ходе эксперимента данные обладают высоким потенциалом для дальнейшего изучения взаимодействия интонации и жестов.

Ключевые слова: **интонация, терминальный тон, кинесические средства, полимодальный дискурс, межкультурная коммуникация**

Актуальность настоящего исследования обусловлена рядом факторов. Известно, что в процессе коммуникации информация передается и воспринимается людьми посредством нескольких каналов, или модусов (модальностей). К примерам модусов ученые относят такие системы, как например, *словесная* (вербальная), *жестовая* (невербальная – или кинесическая), *графическая* (визуальная) и т. д. [1]. Очевидно, что для получения наиболее достоверных данных о человеческом взаимодействии необходимо определить, как системы *различных* уровней используются говорящими во время общения. В связи с вышесказанным в настоящее время особый интерес представляют *мультимодальные* (полимодальные) исследования, авторы которых ставят целью выявить специфику соотнесенности различных модусов в определенных лингвистических и социокультурных контекстах. В частности, изучается корреляция *интонационных* моделей и *кинесических* средств как неотъемлемых компонентов коммуникации.

Термин *«интонация»* в русской фонетической традиции определяется как сложное единство таких взаимосвязанных компонентов, как мелодика, громкость, темп, а также ритм и тембр [2–6]. Интонация является языковой универсалией, без которой звучащая речь не может существовать.

Аналогично, невозможно представить естественную устную коммуникацию, в которой говорящие не сопровождали бы свою речь телодвижениями, жестами или мимикой, т. е. языком тела – определенным набором *кинесических* средств.

Родоначальником кинесики является американский антрополог Р. Бердвистелл, который в 1952 г. с выходом работы «Введение в кинесику» (Introduction to Kinesics) положил начало новой области науки, изучающей невербальную коммуникацию [7]. В настоящее время термин «кинесический» (также «невербальный», или «жестовый») широко используется для описания *движений рук* и *тела человека*, а также его *мимики, позы и походки*.

На современном этапе изучения полимодального дискурса ученые рассматривают широкий спектр вопросов, таких как симметричность мелодических контуров и кинесических средств в персуазивно-прагматическом дискурсе [8], корреляция мелодики и жестов в британском варианте английского языка [9], восприятие мультимодальной полиэтнической коммуникации [10], взаимодействие жестовой и просодической модальностей в аргументативном дискурсе [11], направление движения тона и жестов руки [12].

Настоящее исследование посвящено анализу корреляции интонационной и жестовой модальностей в контексте документального интервью страноведческого характера, что составляет научную новизну работы.

Широкий корпус эксперимента – 448 минут аудиовизуального материала – представлен в таких телесериалах, как «Amazing Adventures of a Nobody» (2006), «Stephen Fry in America» (2008), «Around the World in 80 Gardens» (2008), «An Idiot Abroad» (2010), «Louis Theroux: America's Most Dangerous Pets» (2011). В каждом из проанализированных документальных интервью ведущие-англичане общаются с респондентами-американцами на темы страноведческого характера. Они обсуждают культуру, историю и традиции США, а также свою профессиональную деятельность, быт, события из жизни и др.

Узкий корпус – 42 минуты аудиовизуального материала – подвергнут полимодальному анализу.

Цель эксперимента – выявить специфику соотнесенности терминальных тонов и кинесических средств в речи англичан и американцев. Задачами работы являются:

1. Установить частотность использования терминальных тонов в документальном интервью в зависимости от произносительного стандарта.
2. Определить соотнесенность употребления кинесических средств с терминальными тонами – выявить *тонально-кинесические модели*.
3. Провести сопоставительный анализ использования тонально-кинесических моделей представителями английской и американской культур.

Объект исследования – документальное видеоинтервью страноведческого характера. В качестве участников выступают, с одной стороны, ведущие, носители стандартного английского произношения – Received Pronunciation (RP), а с

другой – респонденты, носители американского произносительного стандарта – General American (GA).

Предметом эксперимента являются: 1) *на интонационном уровне* – нисходящие, восходящие, ровные и нисходящие-восходящие терминальные тоны; в общей сложности было проанализировано 200 терминальных тонов: 100 из них – в речи говорящих на RP и 100 – в высказываниях, произнесенных на GA; 2) *на кинесическом уровне* – акцентирующие движения руки, головы, тела и бровей, сопровождающие произнесение исследуемых терминальных тонов.

При проведении эксперимента использовались методы перцептивного (аудитивного и визуального) и сопоставительного видов анализа.

Аудитивный анализ осуществлял автор статьи, а для верификации полученных данных были привлечены шесть экспертов-фонетистов. В ходе работы были также задействованы компьютерные программы для обработки визуального и акустического сигналов: Praat версии 6.3.10; Microsoft Photos Legacy (Video Editor) версии 2024.11070.10002.0 и VLC media player версии 3.0.20.

Теоретическая значимость исследования заключается в комплексной разработке проблемы соотнесенности интонационной и кинесической модальностей в документальном интервью страноведческого характера.

Практическая значимость работы состоит в том, что ее результаты могут быть использованы при подготовке специалистов в области лингвистики, лингводидактики, культурологии и межкультурной коммуникации, в частности, в курсах практической и теоретической фонетики английского языка, фоностилистики и невербального общения.

Результаты анализа частотности употребления терминальных тонов англичанами и американцами отражены в табл. 1.

Таблица 1

Частотность использования терминальных тонов носителями RP и GA

	RP	GA
Нисходящие тоны	**45**	34
Восходящие тоны	16	15
Ровные тоны	28	**39**
Нисходящиевосходящие тоны	11	12
Итого:	100	100

Представленные в табл. данные свидетельствуют о том, что говорящие на RP, по сравнению с носителями GA, в документальном интервью чаще используют *нисходящие* терминальные тоны (45% vs. 34%). Для высказываний американцев, напротив, более характерны *ровные* тоны (39% vs. 28%).

Полученные результаты можно интерпретировать следующим образом. Ведущие-англичане демонстрируют *уверенность*, задавая конкретные вопросы, что свидетельствует об определенной степени подготовленности их речи. Более того, комментируя высказывания американских респондентов, они одобряют позиции своих собеседников, положительно оценивая их мнение. Такое модально-эмоциональное отношение ведущих достигается частым использованием нисходящих тонов.

Интервьюируемые американцы, напротив, при ответе на вопросы стараются точно сформулировать свои мысли, подбирая наиболее подходящие слова. Их речь характеризуется спонтанностью, в связи с чем они часто употребляют ровные тоны.

Таким образом, реализация терминального тона в исследуемом материале опосредована не только просодическими нормами двух произносительных стандартов, но и ролевыми отношениями между участниками коммуникации и степенью подготовленности их речи.

В соответствии с задачами исследования нами были выявлены особенности корреляции терминальных тонов с кинесическими средствами в речи носителей обоих произносительных стандартов. Результаты анализа отражены на рис. 1.

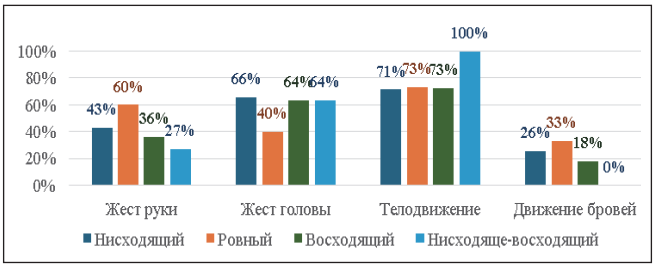


Рис. 1. Корреляция терминальных тонов и кинесических средств в речи носителей RP

В ходе эксперимента удалось установить, что в речи представителей английской культуры произнесение *нисходящих, восходящих и нисходяще-восходящих* терминальных тонов в большинстве случаев сопровождается акцентирующими движениями тела (71–100%) и головы (64–66%). Наиболее распространенными невербальными коррелятами *ровных* тонов являются телодвижения (73%) и жесты руки (60%).

Анализ движения бровей в речи носителей RP показал, что данное кинесическое средство коррелирует с терминальными тонами в 18–33% проанализированных синтагм. Его типичным мелодическим коррелятом в терминальной части синтагмы являются ровные тоны (33%).

Таким образом, в документальном интервью наиболее характерными для речи ведущих-англичан являются следующие *тонально-кинесические модели*: 1) «нисходящий тон + телодвижение / жест головы»; 2) «восходящий тон + жест головы / телодвижение»; 3) «ровный тон + жест руки / телодвижение»; 4) «нисходяще-восходящий тон + жест головы / телодвижение».

Обратимся к результатам анализа корреляции терминальных тонов и кинесических средств в речи носителей GA, представленным на рис. 2.



Рис. 2. Корреляция терминальных тонов и кинесических средств в речи носителей GA

Полученные в ходе эксперимента данные свидетельствуют о том, что американские респонденты при произнесении *нисходящих* и *ровных* терминальных тонов чаще всего используют жесты головы (63–82%) и телодвижения (63–70%). Наиболее типичными кинесическими коррелятами *восходящих и нисходяще-восходящих* тонов являются жесты головы (92–100%), и руки (58–91%), а также телодвижения (64–67%)

В речи носителей GA движение бровей наблюдается в 9–15% рассмотренных синтагм, в большинстве случаев – в сочетании с нисходящими терминальными тонами.

Таким образом, в речи американских респондентов преобладают следующие *тонально-кинесические модели*: 1) «нисходящий тон + жест головы / телодвижение»; 2) «восходящий тон + жест головы / телодвижение / жест руки»; 3) «ровный тон + жест головы / телодвижение»; 4) «нисходяще-восходящий тон + жест головы / жест руки / телодвижение».

На основе выявленных тонально-кинесических моделей посредством сопоставительного вида анализа была определена культурная специфика корреляции терминальных тонов и кинесических средств в речи респондентов.

Основные различия заключаются в том, что англичане, по сравнению с американцами, в сочетании с терминальными тонами чаще используют *телодвижения* (71–100% vs. 64–70%). Кроме того, в их высказываниях более распространена корреляция ядерных тонов с *движением бровей*. В частности, например, данное кинесическое средство сопровождает произнесение ровных тонов в английской речи в 33% синтагм, а в американской – лишь в 8%.

Наиболее типичной для высказываний американцев, напротив, является корреляция терминальных тонов с *жестами головы* (63–100% vs. 40–66%). Представители данной культуры также демонстрируют более частотное сочетание ядерных тонов с *жестами руки*, нежели англичане (30–91% vs. 27–60%).

Представленные в данной статье результаты анализа корреляции терминальных тонов и кинесических средств в речи англичан и американцев свидетельствуют о прочной взаимосвязи интонации и жестов в документальном интервью. В частности, проведенное исследование позволило выявить следующее:

1. В высказываниях как англичан, так и американцев терминальный тон всегда сопровождается кинесическими средствами.
2. Говорящие на RP чаще используют нисходящие тоны по сравнению с носителями GA, что опосредовано интонационными нормами двух произносительных стандартов, ролевыми отношениями говорящих и степенью спонтанности их речи.
3. Для высказываний представителей английской культуры наиболее характерно сочетание терминальных тонов с *телодвижениями* и *жестами головы*.
4. В речи американских респондентов ядерные тоны акцентируются посредством *жестов руки* и *головы*.
5. Основные отличия между высказываниями представителей двух культур заключаются в частотности употребления *жестов руки* и *головы*.
6. *Движение бровей* является кинесическим средством, которое используется редко как в английской, так и американской речи.

Библиографический список

1. Ирисханова О.К. *Полимодальные измерения дискурса*. Москва: Издательский дом ЯСК, 2022.
2. Вереninова Ж.Б. *Тексты лекций по теоретической фонетике английского языка*: *Интонация*. Москва, 1991; Ч. III.
3. Бурая Е.А., Галочкина И.Е., Шевченко Т.И. *Фонетика современного английского языка*. *Теоретический курс*: учебник Москва: Издательский центр “Академия”, 2009.
4. Цибуля Н.Б. *Курс практической фонетики английского языка. Британский и американский варианты*: учебник. Москва: Гнозис, 2013.
5. Соколова М.А., Тихонова Р.М., Фрейдина Е.Л. *Теоретическая фонетика английского языка*. Дубна: Феникс+, 2016.
6. Васильев В.А., Катанская А.Р., Лукина Н.Д. и др. *Фонетика английского языка: практический курс*: учебник. Дубна: Феникс+, 2017.
7. Birdwhistell R.L. *Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture*. University of Michigan Library, 1952.
8. Левина Т.В., Арнова Н.В. К вопросу о симметричности контуров мелодики и кинетически выделенных жестов в публичном выступлении в персуазивно-прагматическом дискурсе (на материале американского варианта английского языка). *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. *Гуманитарные науки*. 2015; № 1 (712): 135–142.
9. Цибуля Н.Б. Невербальные корреляты мелодических моделей в британском варианте английского языка. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. *Гуманитарные науки*. 2017; № 7 (779): 104–113.
10. Потапова Р.К., Потапов В.В., Комалова Л.Р. *Восприятие мультимодальной моно- и полиэтнической коммуникации*: монография. Москва: ИНИОН РАН, 2020.
11. Leonteva A., Sokoreva T. Nonverbal Constituents of Argumentative Discourse: Gesture and Prosody Interaction. *SPECOM.* Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2022; Vol. 13721: 416–425.
12. Николаева Ю.В. Жесты и просодия: движение тона и руки. «…Вперёд и вверх по лестнице звучащей. *Сборник статей к 80-летию О.Ф. Кривновой*. Москва: Буки Веди, 2023: 24–137.

References

1. Irishanova O.K. *Polimodal'nye izmereniya diskursa*. Moskva: Izdatel'skij dom YaSK, 2022.
2. Vereninova Zh.B. *Teksty lekcij po teoreticheskoj fonetike anglijskogo yazyka*: *Intonaciya*. Moskva, 1991; Ch. III.
3. Buraya E.A., Galochkina I.E., Shevchenko T.I. *Fonetika sovremennogo anglijskogo yazyka*. *Teoreticheskij kurs*: uchebnik Moskva: Izdatel'skij centr “Akademiya”, 2009.
4. Cibulya N.B. *Kurs prakticheskoj fonetiki anglijskogo yazyka. Britanskij i amerikanskij varianty*: uchebnik. Moskva: Gnozis, 2013.
5. Sokolova M.A., Tihonova R.M., Frejdina E.L. *Teoreticheskaya fonetika anglijskogo yazyka*. Dubna: Feniks+, 2016.
6. Vasil'ev V.A., Katanskaya A.R., Lukina N.D. i dr. *Fonetika anglijskogo yazyka: prakticheskij kurs*: uchebnik. Dubna: Feniks+, 2017.
7. Birdwhistell R.L. *Introduction to kinesics: An annotation system for analysis of body motion and gesture*. University of Michigan Library, 1952.
8. Levina T.V., Arnova N.V. K voprosu o simmetrichnosti konturov melodiki i kineticheski vydelennyh zhestov v publichnom vystuplenii v persuazivno-pragmaticheskom diskurse (na materiale amerikanskogo varianta anglijskogo yazyka). *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. *Gumanitarnye nauki*. 2015; № 1 (712): 135-142.
9. Cibulya N.B. Neverbal'nye korrelyaty melodicheskih modelej v britanskom variante anglijskogo yazyka. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. *Gumanitarnye nauki*. 2017; № 7 (779): 104-113.
10. Potapova R.K., Potapov V.V., Komalova L.R. *Vospriyatie mul'timodal'noj mono- i poli`etnicheskoj kommunikacii*: monografiya. Moskva: INION RAN, 2020.
11. Leonteva A., Sokoreva T. Nonverbal Constituents of Argumentative Discourse: Gesture and Prosody Interaction. *SPECOM.* Switzerland: Springer Nature Switzerland AG, 2022; Vol. 13721: 416-425.
12. Nikolaeva Yu.V. Zhesty i prosodiya: dvizhenie tona i ruki. «…Vpered i vverh po lestnice zvuchaschej. *Sbornik statej k 80-letiyu O.F. Krivnovoj*. Moskva: Buki Vedi, 2023: 24-137.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 373.5; 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-463-466

Kazachuk I.G., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: avis1389@mail.ru*
Glukhikh N.V., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: gluhihnv@cspu.ru*
Shiganova G.A., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head, Department of Russian Language and Methods of Russian Language Teaching, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (Chelyabinsk, Russia), E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

OLYMPIAD TASKS IN PHRASEOLOGY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT. The article is devoted to topical issues of modern school education on the assimilation of the subject area “Russian language” by students. The main directions of preparing middle and high school students for Olympiads in the Russian language at different levels – from school to Russian – are considered. The focus is on one of the sections of the Russian language “Phraseology”, which is the most difficult to understand the essence of the semantic and grammatical properties of linguistic units, since it is a higher-level unit compared to a word. Phraseological units accumulate the cultural code of the nation, therefore, by exploring their origin, meaning and functioning, the student immerses himself in the history, linguistic environment of his ancestors and can scientifically explain many linguistic facts. Olympiads and competitions in the Russian language are aimed at identifying the knowledge and skills of students in the process of solving linguistically complex problems that require comprehension and explanation of the linguistic facts of the Russian language.

Key words: **phraseology, phraseological turnover, Olympiad, communicative competence, paremiology, language picture**

И.Г. Казачук*, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: avis1389@mail.ru*
Н.В. Глухих*, д-р филол. наук, доц., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: gluhihnv@cspu.ru*
Г.А. Шиганова, *д-р филол. наук, проф., Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск, E-mail: shiganovaga@cspu.ru*

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ФРАЗЕОЛОГИИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Статья посвящена актуальным вопросам современного школьного образования по усвоению обучающимися предметной области «Русский язык». Рассматриваются основные направления подготовки учащихся средних и старших классов к олимпиадам по русскому языку разных уровней – от школьного до российского. В центре внимания – один из разделов русского языка «Фразеология», который является наиболее трудным для понимания сущности семантических и грамматических свойств языковых единиц, так как по сравнению со словом, фразеологизм – единица более высокого уровня. Фразеологические единицы аккумулируют в себе культурный код нации, поэтому, исследуя их происхождение, значение и функционирование, обучающийся погружается в историю, языковую среду своих предков и может с научной точки зрения объяснить многие языковые факты. Олимпиады и конкурсы по русскому языку направлены на выявление знаний и умений учащихся в процессе решения лингвистически сложных задач, которые требуют осмысления и объяснения языковых фактов сквозь призму фразеологического материала.

Ключевые слова: **фразеология, фразеологический оборот, олимпиада, коммуникативная компетенция, паремиология, языковая картина**

В системе российского образования уже не одно десятилетие наблюдается интерес школьников к олимпиадам различного уровня. Это объясняется и проводимой политикой Правительства Российской Федерации в области повышения качества образования и популяризацией проявления личных достижений обучающихся, которые в итоге дают дополнительные баллы для поступления в вузы. Еще в 2010 году была принята национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», где было сказано о необходимости развития творческой среды для одаренных детей и, в частности, проведения в каждой школе олимпиада и конкурсов. Олимпиада как одна из форм работы по формированию коммуникативной и читательской компетенции у обучающихся, развития мотивации к изучению русского языка является общепризнанной всеми педагогами и родителями [1]. В настоящее время олимпиады проводятся почти в каждой школе, начиная

с младших классов. Подготовка к предметным олимпиадам помогает ребенку не только углубить, расширить и систематизировать знания по предмету, но и способствует формированию самостоятельного мышления, умения работать с дополнительной литературой и другими средствами коммуникации, позволяет им открыть в себе творческие способности, и все это мотивирует их к учебе, стремлению достигать новых вершин. Сравнение личных результатов с результатами других ребят создает дух здорового соперничества, желание быть первым.

Олимпиады и конкурсы по русскому языку являются базовыми для проверки коммуникативной компетенции обучающихся, так как «знание русского языка помогает лучше усвоить все учебные предметы, потому что является фундаментом общего образования. Не владея языком, учащийся не может познать все науки, потому что язык неразрывно связан с мышлением» [2, с. 6]. Обращаем внимание, что при подготовке к олимпиаде по русскому языку учителю необходимо знать основы методического контента и использовать наиболее устоявшиеся принципы отбора материала, формулирования заданий, а также содержания требуемых ответов. Материал для олимпиад не должен полностью совпадать с учебной программой, он должен быть шире, содержать уникальные сведения из других источников, помимо учебников. Формулировка заданий должна быть четкой и понятной, не содержащей новых понятий и терминов, не входящих в школьную программу. Ответы должны быть однозначными, не допускать двусмысленного понимания. Следует подбирать задания, которые носят проблемный характер, либо требуют творческого подхода. Учителю необходимо проследить цепочку соответствия формулировки задания, ответа и критериев оценивания. Наиболее четко все требования к олимпиадным заданиям, независимо от предмета, прописаны в методических рекомендациях по разработке заданий и требований к проведению школьного и муниципального этапов Всероссийской олимпиады школьников [3; 4], поэтому в данной статье мы не останавливаемся на подробном перечислении требований. Так как наша задача – показать фразеологический материал как составную часть олимпиады по русскому языку, поэтому обратим внимание прежде всего на то, что задания по фразеологии позволяют проверить не только предметные знания учащихся, но и уровень овладения сведениями в области истории, литературы, культуры.

Цель данной статьи **–** представление основных положений организации работы учителя по фразеологии, подходов к выбору фразеологического материала во время подготовки учащихся к конкурсам и олимпиадам по русскому языку.

Объектом исследования является отбор и описание фразеологического материала, который учитель может использовать при подготовке и составлению материалов для олимпиад по русскому языку. Предмет исследования – эффективность фразеологического материала для формирования коммуникативной и лингвокультурной компетенции обучающихся в процессе подготовки к олимпиадам по русскому языку. Большой педагогический опыт и многолетние научные исследования фразеологии русского языка позволяют авторам статьи с большой долей достоверности показать учителям и учащимся возможности данного раздела в формировании основ коммуникативной компетенции.

Научная новизна исследования заключается в том, что оно проводится на конкретизированном материале, соответствующем кодификатору олимпиад по русскому языку, – от муниципального до регионального уровней; в качестве лингвистического материала для олимпиадных заданий фразеологические единицы используется гораздо реже, чем лексические, а их грамматические свойства почти никогда не были в центре школьного рассмотрения. Олимпиадные задания по фразеологии представляют собой дискуссионное поле для методистов в связи с множественностью подходов к классификации данных единиц.

Теоретическая и практическая значимость статьи состоит прежде всего в представлении и описании фразеологического материала, ранее мало используемого в качестве заданий для учащихся школ при подготовке к конкурсам и олимпиадам разного уровня по русскому языку. Составленные и собранные авторами задания возможно решать на уроках и во внеурочной деятельности. Авторы статьи представляют, как собственные задания, предлагаемые к использованию на школьном и муниципальном этапах олимпиады по русскому языку, так и задания, вошедшие в содержание олимпиад муниципального, регионального и всероссийского этапов за последние 5 лет.

На различных этапах олимпиад следует предлагать определенные типы и формы заданий фразеологического плана, которые отличаются внутренним содержанием, с учетом возраста детей и уровня мероприятия. Предлагается использовать такую форму, как **лингвистические тесты,** которые позволяют оценить знание структуры и семантики фразеологизмов, стилистических ресурсов фразеологического фонда, истории распространенных в общении единиц. Лингвистический тест на фразеологическом материале много лет не использовался в Челябинской области, считаем, эта форма забыта незаслуженно. Приводим примеры заданий, пригодных для олимпиад начиная с 5 класса:

1. В каком ряду в обоих предложениях есть фразеологические обороты?

1. *«Шум моторов не прекращался ни днем, ни ночью в течение двух суток»* (Н. Амосов). *«Но тяжелая тревога не покидала меня с этого момента ни днем ни ночью»* (Б. Ефимов).

2. *«Необходимо вставить между зубами ложку или другой предмет, чтобы больной не прикусил язык»* (Л. Манвелов). *«Я чуть не признался, что на самом деле просто хотел его позлить, но вовремя прикусил язык»* (М. Петросян).

3. *«Димка открыл глаза – ни тележки, ни башни, ни озера»* (М. Сергеев). «*Слова Марьи Ивановны открыли мне глаза и объяснили многое. Я понял упорное злоречие, которым Швабрин ее преследовал»* (А. Пушкин).

4. «*Я налил себе горячей воды, намылил голову и, подождав минут десять, опять на мгновение открыл форточку, после нового заглядыванья ко мне, и снова убедился, что там никого нет»* (Н. Морозов). «*Еще прежде того он настоял, чтобы Никон Семеныч сделал своим музыкантам новые синие куртки и хорошенько бы намылил голову капельмейстеру за леность»* (А. Писемский).

5. «*Отечественные измерительно-информационные технологии для ядерных исследований во весь голос заявили о себе в 1950-е годы»* (В. Парафонова). «*Птица держала в когтях кедровую шишку и орала во все горло»* (В. Астафьев).

2. Какая пара фразеологизмов не является антонимами?

1. *Капля в море, сколько душе угодно.*
2. *Взять себя в руки, заваривать кашу.*
3. *Выеденного яйца не стоит, цены нет.*
4. *Воспрянуть духом, повесить голову* [6].

3. Какой фразеологический оборот имеет значение «безобидный, кроткий»?

1. *Волк в овечьей шкуре.*
2. *Тише воды, ниже травы.*
3. *Вольная птица.*
4. *Заячья душа* [7].

4. Какой фразеологизм (крылатая фраза) не имеет литературного происхождения?

1. Демьянова уха; 2. На деревню дедушке; 3. Человек в футляре; 4. Коломенская верста; 5. А ларчик просто открывался; 6. Рукописи не горят [5, с. 74].

Достаточно трудными, но в то же время творческими являются ***лингвистические задачи,*** которые носят эвристический характер и требуют языкового чутья и лингвистической догадки. Задачи типа ***«от текста к языку»*** могут представлять собой анализ отрывка из произведений русской литературы с анализом формы и семантики фразеологизма. Например, отрывок *«Места здешние он знал как свои восемь пальцев, охотник был умный и удачливый»* (В.М. Шукшин «Миль пардон, мадам!») включает трансформированный фразеологизм, подчеркивающий индивидуальную особенность Брониьки, за счет чего облик героя становится более ярким и конкретным.

Например, учащимся 11 класса можно предложить задание:

5. Дайте краткую характеристику (с точки зрения способа замены) каждой группе устойчивых выражений, взятых из стихотворений Иосифа Бродского, и восстановите их первоначальный вид:

1) гулял по острию ножа; о философском диаманте;

2) родственник недальний; неколесный транспорт; после нас, разумеется, не потоп, но и не засуха… [5, с. 73].

6. Какие фразеологические обороты обыгрываются в этих цитатах? Восстановите первоначальные варианты фразеологизмов:

1. «Мы рано укладываемся дрыхнуть на дешёвеньких лаврах» (М. Горький).

2. «У ребёнка что на уме, то и на карандаше. Карандашу дети охотнее всего и легче поверяют свои впечатления, свои мысли» (Д. Заславский).

3. «Всеми фибрами своего чемодана он стремился за границу» (И. Ильф, Е. Петров).

4. «Мы тут наметили года через два начать строить авгиевы коттеджи» (И. Ильф, Е. Петров).

5. «Так рисовалась Козлевичу его новая чудная жизнь в Арбатове. Но действительность в кратчайший срок развалила построенный воображением Адама Казимировича воздушный замок со всеми его башенками, подъёмными мостами, флюгерами и штандартом» (И. Ильф, Е. Петров) [5, с. 60–61].

7. Во многих фразеологизмах отражены исторические события. О каких фразеологизмах идет речь в данных отрывках?

1. «Это выражение с ироничным оттенком, означающее «показной блеск, представление чего-либо в лучшем виде, чем есть на самом деле», связывают с именем Г. А. Потёмкина, фаворита Екатерины II, который распорядился построить временные декоративные деревни к приезду императрицы, чтобы показать таким образом процветание присоединенной к России новой территории.

2. Это выражение родилось в XVI веке. После завоевания Иваном Грозным Казани казанским мурзам (князьям) пришлось прикидываться бедными и несчастными, чтобы добиться от нового хозяина поощрений и наград. Это выражение родилось в XVI веке. После завоевания Иваном Грозным Казани казанским мурзам (князьям) пришлось прикидываться бедными и несчастными, чтобы добиться от нового хозяина поощрений и наград.

3. Это выражение осталось в обращении со времени пребывания поляков в Москве, в 1610 году: последние хотя и пировали с москвичами, но, соблюдая опасливость и скрывая вражду, буквально держали за пазухой кунтушей на всякий случай булыжные камни» [5, с. 62–63].

Участники олимпиад представляют свои выводы о свойствах заданных единиц или высказываний, текстов, составляют заключения о соотношении приведенных фактов с языковой системой. Это позволяет учителю проследить развитие навыков учащихся в области исследовательской работы.

Полезны при подготовке к олимпиадам задачи типа ***«от языка к тексту»*** и ***«от языковых фактов к системе языка»***, которые предназначены для мониторинга уровня усвоения знаний о свойствах языковых единиц. В первом случае учащиеся должны самостоятельно составить текст или высказывание, включая определенные единицы, что обнаруживает понимание и умение использовать их в речи, во втором – проанализировать группу единиц как одного языкового уровня, так и межуровневых.

Для учащихся 5–6 классов предлагаются менее сложные задания:

8. Составьте пары, подобрав к слову подходящий по смыслу фразеологический оборот.

1. Метко; 2. Неожиданно; 3. Тесно; 4. Темно; 5. Неопытный.

А. Как снег на голову; Б. Держать язык за зубами; В. Намять бока; Г. Хоть глаз выколи; Д. Не в бровь, а в глаз; Е. Яблоку негде упасть; Ж. Когда рак на горе свистнет; З. Стреляный воробей; И. Как рыба об лед; К. Рука об руку» [8].

Задания заставляют учащихся искать закономерности на основании ряда примеров (7 класс):

9. Определите значения фразеологизмов и укажите, в каких системных отношениях (синонимических, антонимических, омонимических, паронимических) находятся эти пары. В какой из приведенных пар фразеологизмов системные отношения иные, чем в остальных?

1. *«Начальник госпиталя рассмеялся, как бы давая понять Сашеньке, что он тертый калач и всему цену знает»* (В. Махальский). *Ну, меня не проведешь, я стреляный воробей...* (Д. Каралис). 2. «*Мы с тобой два сапога – пара! – охотно согласился Шурик»* (А. Мацанов). 3. «*И самое страшное для человека труда – сесть на мель, по какой-то причине лишиться работы, попасть в эти самые «5, 4, 3 процента»* (В. Песков). «*Я знаю, что на кинотрюках ты собаку съел»* (Н. Шлиппенбах). 4. «*Вот мы кинулись что есть духу по одной из полевых дорог»* (В. Ермоленко). «*Брюки падают на пол, и я вижу, как от нашего окна в голубом утреннем сиянии во все лопатки улепетывает лохматый парень с удочкой на плече»* (В. Розов).

Анализ семантики фразеологизма позволит найти критерии группировки и типологизации единиц с точки зрения семантики.

Задания на установление соответствия по сходству нескольких языковых единиц, их обобщения также включаются в олимпиадные работы:

10. «В каком ряду верно указаны синонимы к фразеологизму? (8 класс):

1) кот наплакал – вредно, глупо; 2) с горем пополам – еле-еле, кое-как; 3) поставить крест – креститься, унижать; 4) водить за нос – заглушить, мешать».

11. «В какой паре фразеологизмы являются тождественными, близкими по смыслу (являются синонимами)? (6 класс):

1) дать по шапке – выбросить за ворота;

2) плыть по течению — плыть против течения;

3) положить начало – положить конец;

4) рукой подать – не за горами;

5) надуть в уши – развесить уши». [5, с. 67].

12. К какому семантическому явлению относятся данные фразеологизмы? (6 класс). **Какие семантические отношения представлены в данном ряду фразеологизмов?**

Поставить на ноги¹ («вырастить») – поставить на ноги² («вылечить») – поставить на ноги³ («взбудоражить»).

13. Докажите, что фразеологизм *валять дурака* является многозначным, кроме указания значений, приведите контекст к каждому значению (9–10 класс).

Укажите значение фразеологических единиц и подберите к ним антонимы-фразеологизмы (9–10 класс).

Смотреть сквозь пальцы, втоптать в грязь, держать язык за зубами, за глаза, не в своей тарелке, в два счета, кошки на душе скребут, черепашьим шагом, ни днем ни ночью.

Включение в дидактические материалы аналитических вопросов по квалификации трудных единиц и категорий языка является неотъемлемой частью олимпиадных заданий. В этом случае имеется в виду не воспроизводство знаний, а поиск нужного решения, анализ фактов языка, умение проводить аналогию между неизвестным и известным. Задание из «Методических рекомендаций…» для учителей [3]:

14. Найдите в предложениях сказуемое и определите его тип. Объясните свое решение: *Давай посмотрим. Пойду посмотрю. Буду смотреть во все глаза. Смотрю не насмотрюсь* [3].

Коммуникативно-прагматическая сторона функционирования фразеологизмов отражена в заданиях следующего типа:

15. Вспомните, какие фразеологизмы используются в русском языке для характеристики людей по их внешнему виду, свойствам и качествам (7 класс): *Человек очень высокого роста; Очень умный человек; Опытный, бывалый, много испытавший человек; Слишком откровенный, прямодушный по характеру человек: Пышущий здоровьем человек*» [8].

Подобные задачи соответствуют общей тенденции развития языкознания – антропоцентризму научных исследований.

В современное понятие «фразеология» нередко включают не только фразеологические обороты, но и пословицы и паремии. В содержательной части текстов творческих конкурсов наблюдается включение пословиц и поговорок, как применение лингвокультурологического подхода к изучению русского языка.

16. В пословицах перепутаны левая и правая части. Восстановите первоначальный облик пословиц.

1. *Баба с возу недалеко падает.*
2. *Копейка кругла, а без неё скука.*
3. *Сердце не уши, да мне плясать неохота.*
4. *У матери дочь до старости щенок.*
5. *Не плюй в колодец – вылетит, не поймаешь.*
6. *Яблочко от яблоньки – тёмный лес.*
7. *Неча на зеркало пенять – пригодится воды напиться.*
8. *У семи нянек кобыле легче.*
9. *По одёжке встречают, коли рожа крива.*
10. *Многого захочешь – быстро не вырвешь.*
11. *Чужая душа, не жди палат каменных.*
12. *Слово не воробей, по уму провожают.*
13. *Хорошо ты поёшь – ватой не заткнёшь.*
14. *Любовь хоть и мука, смотри, чтобы не укатилась.*
15. *Любовь не волос, последнее потеряешь.*
16. *Маленькая собачка и в тридцать лет дочурка.*
17. *От трудов праведных дитя без глазу* [5, с. 81].

17. Какие пословицы, поговорки здесь зашифрованы? Запишите их. Объясните смысл.

1. Не воробей. 2. Семь воспитателей недосмотрели. 3. Блюдо, которое не испортишь компонентом, содержащим жир. 4. Она пуще неволи. 5. Суп, сваренный Демьяном. 6. Мельник, работающий неделями. 7. Отсеминедужник. 8. Зеркало не виновато. 9. Осень – время счета. 10. Без труда из пруда [5, с. 72].

18. Восстановите по двум данным словам пословицы и поговорки.

а) камень – вода; б) овца – волк; в) дело – смело; г) шило – мешок; д) труд – пруд; е) болит – говорит; ж) коса – камень; з) перо – топор; и) время – потеха; к) лес – щепка; л) журавль – синица; м) телега – сани; н) брод – вода; о) бревно – соринка, п) углы – пироги» [5, с. 72–73].

В современной фразеологии актуальны также исследования межкультурного характера, поэтому в задания олимпиад включают материалы фразеологических систем разных языков и культур:

19. Подберите русские эквиваленты к следующим фразеологизмам, кратко сформулируйте их обобщенный смысл:

жить как петух на откормке (франц.); и в хорошем огороде есть гнилые тыквы (осетинск.); когда на ладони вырастут волосы (польск); быть под большим пальцем (у кого-либо) (англ.); это пока еще написано на звездах (немецк.) [5, с. 70].

Большое количество фразеологизмов пришло в русский язык из греческих мифов. Изучая историю древнего мира, учащиеся знакомятся с содержанием мифов и легенд, послужившие источником устойчивых единиц. В образовательном процессе в школе учителя часто используют для анализа фразеологизмы мифологического происхождения. И на олимпиадах можно предложить такие задания:

20. Соберите фразеологизмы из данных частей. Объясните значение одного (на выбор) фразеологизма, если знаете историю его происхождения.

А. Мидасов	*1) пир*
Б. Лукуллов	*2) век*
В. Иудин	*3) узел*
Г. Геркулесов	*4) кафтан*
Д. Мафусаилов	*5) меч*
Е. Тришкин	*6) огонь*
Ж. Сизифов	*7) труд*
З. Прометеев	*8) подвиг*
И. Дамоклов	*9) поцелуй*
К. Гордиев	*10) суд»* [5, с. 66].

21. Что чьё? Соедините прилагательные и существительные в правильные фразеологизмы, объясните их значение.

Дамоклов кафтан, ахиллесова победа, ноевы муки, троянский век, гордиев труд, сидорова ослица, иерихонская грамота, пиррово столпотворение, тришкин меч, валаамова коза, филькина труба, буриданова пята, вавилонский узел, мафусаилов ковчег, панургов конь, танталово стадо, сизифов осёл [5, с. 66].

Лингвокультурологический потенциал русской фразеологии, афористики, паремиологии играет особую роль при подборе олимпиадных заданий. Единицы, имеющие национально-культурную специфику, позволяют школьникам понять духовную жизнь, ценности, менталитет, обычаи, традиции своего народа. Фра-

зеологические единицы – это прежде всего отражение нравственно-ценностного компонента русского языкового сознания. Такие фразеологизмы отражают коллективное знание, имеющее языковое выражение и отмеченное этнокультурной спецификой. Фразеология ярко иллюстрирует специфические для русского этноса понятия: душа, дом, поле, даль, воля, тоска и др. Фразеологическая картина мира служит ярким отражением характера и мировоззрения народа. Здесь находят репрезентацию концепты, свойственные русской культуре, ученые отмечают такие черты русского национального характера, как эмоциональность, ощущение непредсказуемости жизни, практический идеализм, пассивность, фатализм. Эти положения иллюстрируют следующие задания:

22. Вспомните и запишите десять фразеологизмов с компонентом *«душа»*, объясните их значение.

23. Определите эмоциональный коннотативный аспект, выражающий чувства, в следующих фразеологических оборотах: *гора с плеч, (гора с плеч свалилась), сердце кровью обливается, кошки на душе скребут, вложить душу, с легким сердцем, по душам, повесить нос, ломать голову.*

Задания по фразеологии особенно важны для формирования коммуникативной и лингвокультурной компетенций школьников, навыка лингвистического анализа фразеологических единиц в произведениях устного народного творчества, в художественном тексте и публицистике, для совершенствования творческой языковой способности личности. Фразеологический материал – необходимый и значимый компонент творческой работы, позволяющий выявить и оценить уровень лингвистической эрудиции школьников.

Резюмируя все выше описанное, возможно сделать следующие выводы: 1) современное образование предусматривает переосмысление установок составителей текстов олимпиадных заданий и вопросов в соответствии с требованием развития общекультурных компетенций и с учетом лингвокультурных традиций. В настоящее время олимпиады – одна из наиболее распространённых форм работы с одарёнными учащимися; 2) олимпиады по русскому языку направлены на выявление и образование одарённых детей в области филологического знания. Умение анализировать языковые факты является одним из важных компонентов коммуникативной компетенции современного ученика. Умение мыслить нестандартно, вникать в суть слова, правильно и логично оформлять свои суждения связано прежде всего с пониманием современных требований к растущему человеку, растущей личности, которая должна свободно ориентироваться в море информации и способна на нестандартные решения; 3) фразеология русского языка как раздел языкознания, который изучается в школе, является ценным материалом для олимпиадных заданий на основании того, что концентрированно заключает в себе знания по семантике, грамматике, функционированию языковых единиц, которые являются более сложными по своей структурной организации, чем лексемы; 4) во фразеологическом ярусе национального языка представлен образ национальной души, раскрыты нравственно-духовные ценности, опыт и мудрость русского народа, поэтому именно анализ фразеологических единиц в ходе выполнения олимпиадных заданий позволяет в полной мере проверить опыт и познавательную деятельность обучающихся как носителей национального языка.

Библиографический список

1. Гоголина Т.В., Иванова Е.Н. Олимпиада по русскому языку как средство повышения мотивации школьников к изучению лингвистических дисциплин. *Педагогическое образование в России*. 2018; № 12: 91–94.
2. Скиргайло Т.О., Ахбарова Г.Х. *Подготовка учащихся к олимпиаде по русскому языку и литературе* (*Из опыта работы учителей русского языка и литературы*). Казань: ИРО РТ, 2017.
3. *Методические рекомендации по организации и проведению школьного и муниципального этапов всероссийской олимпиады школьников в 2023/24 учебном году*. Available at: https://shkola13sarapul-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/52/2366/Metodicheskie_rekomendatsii_ShE_i_ME_2023_2024.pdf
4. Добротина И.Н., Осипова И.В. О заданиях Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку: отбор содержания и требования к умениям. *Русский язык в школе*. 2021; № 82 (6): 16–21.
5. Глухих Н.В., Казачук И.Г., Соловьёва Т.В. *Лексика и фразеология: внеурочная работа по русскому языку:* учебно-практическое пособие для учителей русского языка и литературы. Челябинск: ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022.
6. Чеснокова Л.Д., Букаренко С.Г., Дроботова Л.Л. *На берегах Лингвинии*: *занимательный задачник по русскому языку*. Москва: Просвещение, 1996.
7. *Образовательная площадка Мультиурок.* Available at: https://multiurok.ru/files/tiest-po-tiemie-lieksika-2.html 22.08.2004
8. *Образовательная онлайн-платформа Инфоурок*. Available at: https://infourok.ru/kontrolnoizmeritelnie-materiali-dlya-podgotovki-k-oge-po-russkomu-yaziku-1612275.html 22.08.2004
9. *Образовательная онлайн-платформа Учи.ру* https://uchi.ru/otvety/questions/vspomnite-kakie-frazeologizmi-ispolzuyutsya-v-russkom-Available at: yazike-dlya-harakteristiki-lyudey-a 22.08.2004

References

1. Gogolina T.V., Ivanova E.N. Olimpiada po russkomu yazyku kak sredstvo povysheniya motivacii shkol'nikov k izucheniyu lingvisticheskih disciplin. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*. 2018; № 12: 91-94.
2. Skirgajlo T.O., Ahbarova G.H. *Podgotovka uchaschihsya k olimpiade po russkomu yazyku i literature* (*Iz opyta raboty uchitelej russkogo yazyka i literatury*). Kazan': IRO RT, 2017.
3. *Metodicheskie rekomendacii po organizacii i provedeniyu shkol'nogo i municipal'nogo `etapov vserossijskoj olimpiady shkol'nikov v 2023/24 uchebnom godu*. Available at: https://shkola13sarapul-r18.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/52/2366/Metodicheskie_rekomendatsii_ShE_i_ME_2023_2024.pdf
4. Dobrotina I.N., Osipova I.V. O zadaniyah Vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po russkomu yazyku: otbor soderzhaniya i trebovaniya k umeniyam. *Russkij yazyk v shkole*. 2021; № 82 (6): 16-21.
5. Gluhih N.V., Kazachuk I.G., Solov'eva T.V. *Leksika i frazeologiya: vneurochnaya rabota po russkomu yazyku:* uchebno-prakticheskoe posobie dlya uchitelej russkogo yazyka i literatury. Chelyabinsk: ZAO «Biblioteka A. Millera», 2022.
6. Chesnokova L.D., Bukarenko S.G., Drobotova L.L. *Na beregah Lingvinii*: *zanimatel'nyj zadachnik po russkomu yazyku*. Moskva: Prosveschenie, 1996.
7. *Obrazovatel'naya ploschadka Mul'tiurok.* Available at: https://multiurok.ru/files/tiest-po-tiemie-lieksika-2.html 22.08.2004
8. *Obrazovatel'naya onlajn-platforma Infourok*. Available at: https://infourok.ru/kontrolnoizmeritelnie-materiali-dlya-podgotovki-k-oge-po-russkomu-yaziku-1612275.html 22.08.2004
9. *Obrazovatel'naya onlajn-platforma Uchi.ru* https://uchi.ru/otvety/questions/vspomnite-kakie-frazeologizmi-ispolzuyutsya-v-russkom-Available at: yazike-dlya-harakteristiki-lyudey-a 22.08.2004

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-466-470

Gorina I.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Nikulnikova Ya.S., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: yanagornik@bk.ru*
Chernova L.V., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Armavir State Pedagogical University (Armavir, Russia), E-mail: lolache@mail.ru*

TRANSFORMATIONS IN THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE PROBLEMS OF THEIR STUDY IN THE PRACTICE OF TEACHING RFL. Russian is considered in the article as a problematic issue of transformation and transitivity in the system of parts of speech of the Russian language, related to its practical side in teaching modern Russian as a foreign language in relation to educational institutions of the Republic of Armenia. Understanding transformational changes in the system of parts of speech is associated with dynamic processes in the designation of a particular denotation and affects almost all lexical and grammatical categories of words in the Russian language. Determining the status of a particular part of speech helps to identify its semantic and grammatical connections in the structure of a sentence and text. The designations and evaluations of parametric typological properties and qualitative features of transformed parts of speech of the Russian language are presented in the article as a result of proven methodological techniques that, according to the authors, will help to build work on the most effective study of this topic.

Key words: **transformation, transitivity, syncretism, dynamic processes, methodological techniques**

И.И. Горина, *д-р филол. наук, проф., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: gorina.1955@inbox.ru*
Я.С. Никульникова, *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: yanagornik@bk.ru*
Л.В. Чернова, *канд. филол. наук, доц., Армавирский государственный педагогический университет, г. Армавир, E-mail: lolache@mail.ru*

ТРАНСФОРМАЦИИ В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРОБЛЕМЫ ИХ ИЗУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

В статье рассматривается проблемный вопрос трансформации и переходности в системе частей речи русского языка, связанный с его практической стороной в преподавании современного русского языка как иностранного применительно к образовательным учреждениям Республики Армения. Понимание трансформационных изменений в системе частей речи связано с динамическими процессами при обозначении конкретного денотата и затрагивает практически все лексико-грамматические разряды слов русского языка. Определение статуса той или иной части речи помогает выявить её смысловые и грамматические связи в структуре предложения и текста. Обозначения и оценки параметрических типологических свойств и качественных признаков трансформированных частей речи русского языка представлены в статье как результат отработанных методологических приемов, которые, по мнению авторов, помогут выстроить работу по наиболее эффективному изучению данной темы.

Ключевые слова: **трансформация, переходность, синкретизм, динамические процессы, методологические приемы**

Материалы данного исследования представлены в рамках комплексного проекта «Интегрированное обучение русскому языку за рубежом: подходы, модели, технологии (статья по материалам государственного задания № 073-00016-24-04 от 22 июля 2024 г. по теме «Разработка модели интегрированного обучения русскому языку и литературе для обучающихся стран постсоветского пространства (на примере Республики Армения)»

Идея проекта заключается в том, чтобы оказать действенную помощь преподавателям Армении в разработке модели интегрированного обучения русскому языку и литературе для обучающихся Республики Армения в аспекте формирования устойчивых представлений о русском языке как о языке конкурентоспособного образования и профессионального роста.

Актуальность основной проблемы, предлагаемой к решению, состоит в следующем. Сложившаяся геополитическая ситуация, в частности характер международных отношений между Российской Федерацией и Республикой Армения, подчеркивает необходимость обеспечения взаимопонимания партнёров, основанного на многосторонних контактах, в том числе в сфере образования и науки. Базисом такого взаимодействия должен стать преподавательский и учительский корпус, обеспечивающий сохранение и продвижение традиций обучения русскому языку и литературе на территории Республики Армения.

В современных условиях школьного и вузовского образования в Республике Армения наметились проблемные вопросы, четко обозначены тенденции по внедрению современных методик в преподавании отдельных тем русской грамматики и синтаксиса. Задача, стоящая перед русистами российских педагогических вузов в рамках действующих соглашений о научном сотрудничестве, видится в разработке приемлемых, понятных и эффективных методик, объясняющих развитие активных процессов в строе современного русского языка. Это наиболее трудные вопросы по изучению русского языка в вузах и школах Армении, особенно в случаях анализа синтаксических конструкций и в морфологии. Становится очевидным, что существующие методики обучения РКИ по ряду субъективных и объективных причин не дают необходимого эффекта и требуют совершенствования и принципиально новых подходов.

При изучении трансформаций в системе частей речи современного русского языка, рассматриваемой нами в качестве частного проблемного вопроса преподавания в иноязычной школе, может быть выделено в качестве основного методологического подхода когнитивное направление. При таком подходе во главу угла ставятся, во-первых, выявление когнитивной природы и сущностного значения частей речи современного русского языка, а во-вторых, обозначаются процессы перехода (или трансформации) слов из одной части речи в другую как динамическая сущность актуализированных прагматических моментов в языковых отношениях между людьми.

В русском языке слова разных частей речи могут подвергаться процессу индивидуальной переходности. Выделим наиболее типичные элементы подобной трансформации. Структура трансформационных изменений при этом не должна противоречить общим правилам обозначения вторичных номинаций и повторных обозначений событийных явлений, определения качеств, интенсивности действий, изменений времени и пространства, а также принимаемых за основу коммуникативно-прагматических намерений субъекта.

Так, для более четкого понимания восприятия сущности трансформационных механизмов и изменений, происходящих между частями речи и внутри каждой части речи, а также для постановки целей и задач исследования воспроизведем и сравним две примерные речевые модели:

На смерть (существительное) *других Петр стал смотреть с каким-то равнодушием: ему было все равно, как умирают эти люди – сидя, стоя, лежа.*

И далее:

Но одновременно ему было понятно, почему эти люди стоят на своем рубеже ***насмерть*** (наречие).

Подобного рода грамматические изменения в системе языка и, соответственно, в системе частей речи характеризуются и воспринимаются в современной лингвистике как трансформации. Эти активные процессы затрагивают и пронизывают всю систему отношений в языке, приводят к принятию правил всеми участниками речевых взаимодействий.

Признаки, свойства, условия, наблюдаемые и фиксированные в лингвистических исследованиях моменты трансформаций частей речи в русском языке, находят свое отражение в многочисленных теоретических материалах научных изысканий [1–7] и в соответствующей онтологии. Так, наблюдения за процессами, взаимодействиями между частями речи привели к появлению в языкознании таких явлений, как *субстантивация, адъективация, прономинализация* и других, имеющих специфические особенности, признаки и свойства, области применения и продуктивность распространения.

Объектом настоящего исследования являются особенности трансформационных изменений в частях речи современного русского языка, что связано со спецификой изменения форм слов и прагматическими целями их использования.

Предмет изучения – словоизменительные процессы, влияющие на семантику, функции трансформированных частей речи современного русского языка.

Целью нашей работы является представление тех механизмов, условий и причин грамматических трансформаций, которые помогают определить закономерные изменения семантико-грамматических и когнитивных свойств разных частей в структуре предложения с учетом явлений переходности слов одной части речи в другую. Это важно для участников речевых актов и для подготовки их для работы в системе преподавания РКИ.

Данная цель исследования позволила выделить следующие задачи:

– выявить особенности явления переходности в современной русистике с позиций коммуникативного синтаксиса;

– описать системные изменения в сфере частей речи русского языка для создания типовых речевых моделей, оптимальных для более успешного освоения проблемных вопросов в процессе обучения РКИ;

– определить специфику динамических процессов при переходе одной части речи в другую с учетом когнитивной природы и прагматических намерений носителей языка.

Важным аспектом научной новизны исследования является то, что оно на практических примерах акцентирует внимание на динамическом взаимодействии между частями речи, которое на синтаксической основе позволяет выявить причины и следствия переходных процессов. Анализ сущностей таких взаимодействий позволяет более глубоко понять процессы конверсии и транспозиции, которые играют ключевую роль в формировании современных языковых структур.

Теоретическая значимость нашего исследования заключается в определении языковых правил, помогающих выявить закономерности, которые обусловливают употребление слов одного лексико-грамматического разряда в значении другого на основе их взаимодействия между собой при различных условиях коммуникации. Все это может быть использовано при описании разнохарактерных связей и отношений не только на уровне отдельных частей речи, но и при более широком контексте их практического применения в разных речевых ситуациях.

Практическое значение статьи видится в раскрытии новых перспективных направлений для анализа грамматической системы языка, что даёт возможность более точно моделировать языковые процессы, включая разработку учебных материалов и методик преподавания русского языка как иностранного.

Русский язык играет важную роль в современной Армении, особенно в сфере образования и культуры. Он служит мостом для интеграции научных знаний, культурных обменов и тесных контактов между армянской и российской интеллигенцией.

Доступ к русской научной литературе и возможность общения с учёными из России способствует расширению образовательных возможностей. В современных условиях возникает необходимость развития новых методов обучения русскому языку, которые могли бы лучше соответствовать актуальным потребностям общества.

Интегрированный подход, включающий билингвальные и бикультурные элементы, а также акцент на текстоцентрическое обучение может способствовать углублению знаний у обучающихся. Этот процесс включает изучение русской литературы (как классической, так и современной), а также работу с разножанровыми метатекстами, что позволяет не только осваивать язык, но и погружаться в культурные и традиционные аспекты, связанные с русским языковым наследием.

Такой подход помогает создать более целостное понимание языка и культуры, что, в свою очередь, делает процесс обучения более увлекательным и эффективным для учеников, развивая их билингвальные и межкультурные навыки. Интегративная модель обучения действительно обладает потенциалом не только восполнить пробелы в знании русского языка, но и значительно повысить интерес учащихся к его изучению. Такая модель помогает сделать язык не про-

сто средством общения, но и важным инструментом для профессионального и личностного роста.

Рассмотрим типологические модели приобретения словами разных частей речи новых свойств, позволяющих им изменять свою сочетаемость и функциональные свойства в структуре разных видов предложений.

Процесс трансформаций частей речи зачастую связан с *субстантивными* трансформациями качественных прилагательных:

Цыганка мне сказала: ***Красивый,*** *а хочешь я тебе погадаю?* Сравните: *Жил-был на свете мальчик. Хороший. Красивый. Добрый.*

Если в первом примере присутствует весьма типичный для русского языка способ обращения одного лица к другому лицу в дискурсивных речевых моделях, то во втором случае мы наблюдаем типовое коммуникативное намерение определенным образом выделить и обособить параметры качества субъекта речи в описательном тексте, акцентированно обозначить его признаки за счет опущения в высказывании слова *мальчик.*

Мы наблюдаем наличие некой коммуникативной причины для подобной трансформации. Она может нести в себе комплексный, интегрированный и параметрический характер обозначения лица, но может содержать в себе также и исключительно прагматическую составляющую, связанную с намерениями структурно выделить именно те качественные характеристики лица, которые в данный момент необходимы для осуществления должной коммуникации.

С другой стороны, мы обращаем внимание на то, что прилагательные субстантивируются в том случае, если они утрачивают присущее им значение качества и начинают обозначать предмет. Значение предметности, а не атрибутивности влияет на то, что трансформанты приобретают признак самостоятельного неизменяемого рода и сохраняют способность изменяться по падежам и реже по числам. Как и некоторые существительные, субстантивированные прилагательные часто употребляются в форме только одного лица: *первое* (название очередности подачи блюда в кулинарии) или только множественного числа – *командировочные* (деньги):

Командировочные были ничтожно маленькими.

Командированные (люди) *выглядели похудевшими.*

Исследование коммуникативных возможностей и взаимосвязей помогает лучше понять, каким образом различные классы слов структурируются и функционируют в языке, каким образом происходит их взаимодействие и как они могут трансформироваться в процессе использования способа субстантивации. Это открывает новые перспективы для анализа грамматической системы языка и даёт возможность более точно моделировать языковые процессы, что важно, как для теории лингвистики, так и для её практического применения, включая разработку новых учебно-методических материалов.

В нашем примере «*Жил-был на свете мальчик. Хороший. Красивый. Добрый»* мы наблюдаем явление компрессии и дефрагментации в тексте, намерение автора избежать повтора – *хороший мальчик, красивый мальчик, добрый мальчик.* Несомненно, такое структурно-синтаксическое решение по организации высказывания несет в себе и другую составляющую – диффузионное сужение значения имени, свойственного для категории именования, и достигается это за счет использования гибкости системы языка и ее способности в объединении синонимии, оценки, градаций и иных категорий в единое целое.

В другой модельной интерпретации мы имеем дело с коммуникативным приемом, когда лицо-номинант, о котором идет речь, может искусственно наделяться качественными признаками и характеристиками или же распознаваться в соответствии с некоторыми иными представлениями обозначающего лица:

Солдаты зашевелились, услышав команду ***старшего*** (субстантив).

Правофланговый (субстантив), *здоровенный детина, замер будто вкопанный, а* ***остальные*** (местоименный субстантив) *задвигались, выравнивая носки сапог по воображаемой линии.*

Подобные трансформации закреплены в языке во множестве примеров, и это традиционно несет в себе некий национальный культурный код.

Так, например, в именованиях кораблей военного флота часто встречаются следующие обозначения: «Бесстрашный», «Неукротимый», «Резвый». Очевидно, что такое лексическое выражение и наполнение семантическими оценками определяемого объекта характеризуется как стабильное, значимое явление. Сравните:

Бесстрашный» по праву значится лидером современного флота страны.

Подобного рода субстантивов в системе именований в русском языке немало. Это могут быть топонимы:

– названия рек – *Быстрая, Светлая, Черная;*

– именования железнодорожных станций – *Кавказская, Тихорецкая*;

– прозвища людей – *Горбатый, Слепой, Худой* и клички животных – *Лютый, Пестрая;* обозначения социального и профессионального статуса человека – *женатый, холостой, безработный, мастеровой, связной, участковый, родной;*

– именование внутренних качеств человека – *скупой, щедрый*;

– названия напитков – *токайское, рейнское, шампанское, содовая*;

– названия блюд в собирательным значении – *горячее, холодное;*

– обозначение абстрактных понятий – *неизвестное, нежданное.*

В механизмах трансформаций частей речи практически все связано с типологическими взаимодействиями субъективного и атрибутивного, с превалированием оценочных смыслов при субстантивации имен прилагательных, преобладает оценка или самооценка лица, явления, события, то есть наблюдается прагматическая интенция субъекта речи.

Трансформация – это специфический и неоднозначный процесс изменения признаков слова, который является результатом перемещения слова из одной части речи в другую на основе диффузных коннотаций.

Диффузионный процесс может сопровождаться также объединением разнохарактерных признаков значений других языковых категорий – морфологических, грамматических, структурных, функциональных, стилистических, порождая синкретичные речевые конструкции. Синкретичными принято называть такие компоненты языка, которые совмещают в своей грамматической структуре в той или иной степени признаки, как правило, двух частей речи.

Отмечая субстантивацию как продуктивный коммуникативный процесс, мы, прежде всего, воспринимаем его как обоснованный переход иных частей речи в существительные-субстантиваты, своего рода квазисуществительные, внешне имеющие признаки базового изменяемого слова, но выполняющие в данный момент несвойственные ему функции.

Оцениваем это временное состояние как важное приобретенное свойство, признак и параметрическую модель искусственно воспроизведенного в речи денотата, который, в свою очередь, обусловлен фактором коммуникативной необходимости. Субстантивация при этом должна выражать прагматически рациональный и обоснованный продуктивный сигнал к осмыслению оценки сущности объекта или субъекта в процессе коммуникации.

Основой субстантивации прилагательных и реже причастий следует считать ряд определенных условий лексического и морфологического характера: в существительные переходят только те качественные прилагательные и некоторые формы полных причастий, у которых развиваются дополнительные признаки – иметь при себе зависимое атрибутивное слово.

Качественные прилагательные могут легко переходить в существительные, поскольку они описывают свойства и качества, которые могут быть абстрактно обобщены или выделены:

Этот больной лежал в палате у самого окна и мог наблюдать, как птица все время перелетала с ветки на ветку.

Унылый (так я назвал его про себя) медленно подошел к дому и спрятался за дерево.

Я увидел старуху возле разрушенного здания, слепая медленно, на ощупь, пробиралась к дороге.

В то время как относительные и притяжательные прилагательные, как правило, не подвергаются субстантивации, за исключением некоторых терминологических случаев.

Субстантиватами, или субстантивами принято называть существительные адъективного типа склонения. Важно отметить, что грамматическая особенность этих компонентов речи заключается в том, что они образуют словосочетание с определяемым словом в определенном роде и числе. Например, субстантивированное прилагательное женского рода *шашлычная – новая шашлычная* (ср.: *шашлычный соус*).

Причастия, в отличие от прилагательных, при субстантивации сохраняют глагольное значение процесса или признака вербализации, но при этом указывают на действующее лицо:

Провожающие толпились у вагонов.

Мой прадед служил в этом имении управляющим.

Встречающие пришли с цветами.

Процессу субстантивации могут подвергаться собственно количественные и собирательные числительные с приобретенным значением лица, если они употребляются самостоятельно, без имен существительных:

Трое *вышли из леса.*

Девятка *забил фантастический гол.*

Мы смогли увезти только ***пятерых***.

Субстантивации подвергаются также местоименные слова, когда они употребляются не в качестве определительных компонентов, а как маркеры лиц, которые выполняют какое-либо действие:

Свой *своему поневоле друг.*

Вчера ***наши*** *выиграли в хоккей у шведов.*

И ***каждый*** *думал о своем, припомнив ту весну.*

Второй, оцениваемый по продуктивности вид трансформационных изменений в системе частей речи современного русского языка называют *адъективацией.* Это переход других частей речи в имена прилагательные.

Чаще всего осуществляется переход причастных форм глагола в имена прилагательные. Для адъективации (превращения причастий в прилагательные) необходимо соблюдение нескольких условий.

Соблюдение определенного синтаксического порядка:

– устанавливается регламентированная препозиция причастий: причастия должны стоять перед определяемым словом, что характерно для прилагательных, например, *это был* ***знающий*** *человек.*

Тождество синтаксических функций:

– причастия и прилагательные выполняют одинаковую функцию согласованных определений, например:

У моего друга был ***цветущий*** *вид,* ***светящиеся*** *глаза указывали на отменное здоровье.*

Морфологические признаки:

– утрата залогового значения: причастия теряют залоговое значение (действительное или страдательное) и выполняют функции прилагательного, например:

Дети шумели, веселились, и у родителей было ***приподнятое*** *настроение.*

Лексический признак:

– причастие, переходя в прилагательное, часто приобретает некоторый оттенок метафоричности: *избитая истина, застывшая улыбка.*

Во всех случаях адъективации наблюдается утрата временного свойства: причастия перестают обозначать временные характеристики действия, становясь постоянными признаками предмета.

Достаточно сложно при анализах синтаксических конструкций воспринимается процесс перехода отдельных имён существительных, прилагательных и числительных в местоименные слова. Такие изменения в системе частей речи называются *прономинализацией*. В результате подобной трансформации у именных слов ослабляется лексическое значение, они приобретают способность к указательной функции и к абстрагированию. Например:

Спортивная гимнастика – вещь хорошая, помогает тренировать тело и укрепляет здоровье.

Приехал на побывку один солдат.

В нашем купе ехал один интересный человек.

В данных примерах мы обращаем внимание на то, что в местоимения переходят те существительные и числительные, для которых свойственно обозначить не конкретное лицо или число, а указать на их некое абстрактное значение:

Человек от безделья чахнет (т. е. всякий, кто-то).

У тебя все не так, как у людей (т. е. у любого человека).

Имена прилагательные в значении местоименных слов утрачивают свойство конкретного признака:

При известных обстоятельствах его продвинут по службе.

При лечении надо соблюдать известный порядок.

Что касается прономинализации числительного *один*, то учитывается следующее обстоятельство: если лексема указывает не на количество, а на некий предмет, то она может употребляться в значении местоименного слова:

Один дом *привлек мое внимание необычной архитектурой;*

Один человек *рассказал смешную историю.*

Адвербиализацию в русистике воспринимают как трансформацию или переход частей речи в наречия.

Переход в наречия может осуществляться при условии, когда исходное слово определенной части речи в одной из своих форм становится постоянным неизменяемым обстоятельством в предложении и утрачивает функции изменяемого слова и тем самым проявляет в себе признаки наречия.

В наречия могут трансформироваться некоторые формы имен существительных: *любоваться солнечным утром – приехать утром*, прилагательных: *завернуть в плотную бумагу – подойти вплотную*, числительных: *восхищаться двумя артистами, но пятью пять – двадцать пять*, отдельные деепричастия: *лежа на диване – читать лежа*.

В условиях адвербиализации проявляются у склоняемых частей речи признаки неизменяемости слова, кроме того, трансформированная форма слова приобретает новые синтаксические функции, а также в некоторых случаях появляется возможность изменения ударения, например: бегом – бегОм, кругом – кругОм.

Возможность некоторых частей речи выполнять функцию служебного слова – предлога – обусловлена их грамматическими свойствами. В этом случае трансформирующиеся части речи употребляются в качестве обязательного компонента определенной падежной формы имени существительного, местоимения или любого другого именного слова. Такой процесс принято называть *препозиционализацией*.

В функции предлога достаточно активно употребляются наречия, характеризующиеся потерей синтаксической связи с глаголом, при этом наблюдается их взаимодействие с существительным в определенном падеже.

В этом случае наречие перестает быть самостоятельной частью речи и утрачивает также способность быть самостоятельным членом предложения.

Обязательное препозитивное употребление наречия перед формой субстантивированного слова позволяет ему выполнять новую функцию – предлога: *идти вдоль ограды, пробежать мимо дома, стоять около него, стоять возле булочной*. Существительные переходят в предлоги при наличии некоторого оттенка переносного значения, метафоричности и должны занимать позицию предлога перед формой существительного. Само существительное, как правило, находится в одной из форм косвенного падежа в единственном или реже во множественном числе. Например: *вследствие болезни, в течение долгого времени, в продолжение сказанного, в целях улучшения обстановки, в связи с болезнью.*

У существительных, перешедших в предлоги, мы можем наблюдать процесс обеспредмечивания, потерю форм словоизменения и словообразования, утрату способности быть определяемым словом. Некоторые отыменные предлоги способны иметь при себе первообразный предлог, указывающий на определенный падеж употребленной вместе с ним формы имени существительного*: в связи с опозданием, в отличие от настоящего, по отношению к другу.*

Достаточно редки случаи использования деепричастий в значении предлогов, при этом они утрачивают лексическое значение действия, свойственное им как особой форме глагола, и приобретают способность сочетаться с разными косвенными падежами имен существительных:

Тучи были неподвижны несмотря на сильный ветер.

Благодаря другу я смог избежать опасности.

К трансформационным и динамическим процессам, наблюдаемым в системе переходности частей речи, можно отнести *конъюнкционализацию,* обусловливающую переход в союзы.

Например:

Он сидел напротив (наречие). *– Я решил отправиться отдыхать в горы, напротив* (союз), *мой друг отправился к морю.*

Я спустился к ручью, только (союз) *прохлады и здесь не почувствовал. – Только* (частица) *шорох листьев нарушал эту мрачную тишину.*

Употребляясь в функции союза, наречия и частицы всегда занимают позицию данной части речи в предложении.

Развитие аналитических тенденций в строе современного русского языка отразилось и на внешнем облике союзов. Союзами становятся сложные фразеологизированные соединения слов и форм слов разных частей речи, например: в *связи с тем что, по мере того как, к тому же, вместе с тем* и другие:

По мере того как суматоха в городе нарастала, хотелось четких и быстрых действий.

В связи с тем что лето было очень жаркое и сухое, понадобилось поливать каждое деревце в саду.

Образование подобных сложных союзов отражает потребности языка в дифференцированной и семантически точной передаче отношений между связываемыми единицами.

Частицы в русском языке играют важную роль в формировании смысла высказывания, придавая ему различные эмоциональные и модальные оттенки, а *партикуляция* – это процесс, объясняющий принципы перехода в частицы других частей речи.

При переходе в частицы, как правило, наречий или отглагольных форм, утрачиваются их знаменательные свойства и приобретаются значения усилительно-выделительных частиц или модальных частиц. В этом случае эти слова не являются членами предложения, а приобретают функцию эмоционально-экспрессивного маркера, например:

Эта девушка ***просто*** (частица) *красавица* (Ср.: Эта задача решалась просто (наречие)).

Где (частица) *тебе тягаться со мной!*

Он ***точно*** (частица = словно) *изображал кого-то, отчаянно жестикулируя и произнося слова быстро, невнятно.*

Он хотел ***было*** (частица) *сказать что-то, но так и не решился.*

Обучающиеся должны понимать, что частицы как служебная часть речи в русском языке – это слова, которые не обладают свойствами самостоятельного реального денотата, а привносят в контекст дополнительные оттенки значения и употребляются при подчеркивании, выделении других слов, групп слов, предложений. Во многих случаях частицы могут быть маркерами разного рода грамматических, логических и экспрессивных отношений.

Для иноязычной аудитории важно усвоить типологические свойства частиц, чтобы понять их особый статус в системе служебных частей речи.

В отличие от других служебных слов, частицы выражают несинтаксические формальные значения, присоединяя к реальному значению самостоятельных слов различного рода дополнительные смысловые оттенки: *он-то придет; только он и придет; он же придет.*

При трансформации некоторых слов знаменательных частей речи происходит превращение их в междометные слова-сигналы, выражающие эмоции и волеизъявления. При *интеръективации* – именно так называют процесс перехода слов-наименований в междометия – они теряют свое лексическое значение, перестают выполнять функцию какого-либо члена предложения и сами становятся словами-предложениями с эмотивной функцией.

Чаще всего такой процесс характерен для имен существительных:

Матушки мои! Беда!

Батюшки! Кто к нам приехал?!

Реже в функции междометий могут выступать местоименные и наречные слова или отдельные глагольные формы, например:

То-то же! ПОлно! Не плачь, не печалься!

Помилуй! Что ты говоришь?!

Подумаешь! Вот ведь какая цаца!

Иногда в функции междометий могут выступать целые фразеологические обороты, составленные из форм слов разных частей речи:

Вот оно что! Вот так-так! Вот так история! Вот те раз! Еще что! Черт возьми! Дело – табак!

Подводя итог, мы можем говорить о том, что многие части речи представляют собой организованные категории со всеми присущими этим категориям свойствами, прежде всего, наличием константных и переменных величин, являющихся источниками разных грамматических трансформаций и семантических вариантов.

Каждая часть речи характеризуется набором признаков, в котором сочетаются формальные (или структурные), морфологические, синтаксические, дискурсивные свойства и содержательные, семантические, когнитивные характеристики.

Термин «трансформация» наиболее полно отражает закономерную специфику взаимодействия слов определенной части речи с их семантико-грамматическими вариантами, что приводит к употреблению слов одной части речи в значении другой. Трансформационные явления в области частей речи отражают глубинные процессы лексико-грамматических классов слов.

Для решения задач, связанных с проблематикой изучения переходности в системе частей речи действительно требуется пересмотр традиционных подходов и переосмысление ряда ключевых понятий, таких как «переходность», «трансформация», «транспозиция». Проблематика переходности в системе частей речи действительно остаётся сложной и противоречивой, затрагивает не только вопросы формальной грамматики, но и когнитивные аспекты языка, связанные с восприятием и мышлением. Множество терминов, которые, казалось бы, описывают одно и то же явление, отражают различные подходы к его пониманию. Это особенно важно в преподавании русского языка как иностранного. Знание механизма трансформационных процессов в грамматике каждой поможет лучше объяснить, как слова различных частей речи могут менять свои функции.

Таким образом, изучение моделей и языковых причин употребления слов и форм одной части речи в значении другой формирует у обучающихся определенные практические навыки по конструированию предложений, правильному сочетанию компонентов внутри синтаксических структур, приводит к пониманию динамических процессов внутри системы языка, важных для изучающих русский язык как иностранный.

Библиографический список

1. Бабайцева В.В. *Явления переходности в грамматике русского языка*. Москва: Дрофа, 2000.
2. Бабайцева В.В. Гибридные слова в системе частей речи современного русского языка. *Русский язык в школе*. 1971; № 3: 81–84.
3. Блох М.Я. *Теоретические основы грамматики*. Москва: Высшая школа, 2000.
4. Бунина М.С. Явления переходности в области частей речи. *Современный русский язык*. Москва Просвещение, 1976: 116–238.
5. Лукин М.Ф. *Трансформация частей речи в современном русском языке*. Донецк, 1973.
6. Падучева Е.В. О трансформациях прономинализации: глубинные структуры предложения со словами один, другой. *Проблемы грамматического моделирования*. Москва, 1973: 47–62.
7. Кодухов В.И. Семантическая переходность как лингвистическое понятие. *Семантика переходности*. Ленинград, 1977: 10.

References

1. Babajceva V.V. *Yavleniya perehodnosti v grammatike russkogo yazyka*. Moskva: Drofa, 2000.
2. Babajceva V.V. Gibridnye slova v sisteme chastej rechi sovremennogo russkogo yazyka. *Russkij yazyk v shkole*. 1971; № 3: 81-84.
3. Bloh M.Ya. *Teoreticheskie osnovy grammatiki*. Moskva: Vysshaya shkola, 2000.
4. Bunina M.S. Yavleniya perehodnosti v oblasti chastej rechi. *Sovremennyj russkij yazyk*. Moskva Prosveschenie, 1976: 116-238.
5. Lukin M.F. *Transformaciya chastej rechi v sovremennom russkom yazyke*. Doneck, 1973.
6. Paducheva E.V. O transformaciyah pronominalizacii: glubinnye struktury predlozheniya so slovami odin, drugoj. *Problemy grammaticheskogo modelirovaniya*. Moskva, 1973: 47-62.
7. Koduhov V.I. Semanticheskaya perehodnost' kak lingvisticheskoe ponyatie. *Semantika perehodnosti*. Leningrad, 1977: 10.

Статья поступила в редакцию 23.09.24

УДК 811.161.1'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-470-473

Dubova M.A., *Doctor of Sciences (Philology), Senior Lecturer, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: dubovama@rambler.ru*
Vakhrameeva V.O., *student, Faculty of Philology, State University of Humanities and Social Studies (Kolomna, Russia), E-mail: magic.green.tea2@gmail.com*

SCHOOL LINGUISTICS: RECEPTION OF PROSE B.A. PILNYAK. The article is devoted to linguistic local history at school. The subject of the study is the prose of B.A. Pilnyak (Vagau), whose life and work are closely connected with Kolomna, situated near Moscow. The objective of the article is to highlight the system of work on the linguistic and local history study of B. Pilnyak's novel prose. The article uses the methods of description, analysis and comparison of language units, linguistic and linguostylistic analysis of the literary text. Based on the reception of B. Pilnyak's novels, the main directions of linguistic and local history work are demonstrated: the study of toponymy, dialect and folklore features – and didactic forms of their implementation in school. The materials of the article can be used in the construction of linguistic and local history work.

Key words: **linguistic and local history, B. Pilnyak, Kolomna, toponyms, dialect, folklore**

М.А. Дубова, *д-р филол. наук, доц., Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: dubovama@rambler.ru*
В.О. Вахрамеева, *студентка, Государственный социально-гуманитарный университет, г. Коломна, E-mail: magic.green.tea2@gmail.com*

ШКОЛЬНОЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ: РЕЦЕПЦИЯ ПРОЗЫ Б.А. ПИЛЬНЯКА

Статья посвящена школьному лингвистическому краеведению. Предмет исследования составляет проза Б.А. Пильняка (Вагау), жизнь и творчество которого тесно связаны с подмосковной Коломной. Цель статьи состоит в освещении системы работы по лингвокраеведческому изучению романной прозы Б. Пильняка. В статье используются методы описания, анализа и сопоставления языковых единиц, лингвистического и лингвостилистического анализа художественного текста. На основе рецепции романов Б. Пильняка демонстрируются основные направления лингвокраеведческой работы: изучение топонимики, диалектных и фольклорных особенностей – и дидактические формы их реализации в школе. Материалы статьи могут быть использованы при построении лингвокраеведческой работы.

Ключевые слова: **лингвокраеведение, Б. Пильняк, Коломна, топонимы, диалект, фольклор**

Одной из главных целей преподавания дисциплин предметной области «Филология» в современной школе считается формирование ценностного отношения к русскому языку и к русской литературе, которые включают культурное наследие в языковое поле своего народа [1]. Дисциплины филологического цикла в соответствии со сформулированными ФГОС требованиями к результатам их освоения должны реализовать функции гражданского, патриотического, духовно-нравственного, эстетического воспитания. Повысить эффективность этого процесса, на наш взгляд, оптимально помогает лингвокраеведческая работа, поскольку лингвокультурологический подход к преподаванию русского языка в школе предполагает такую организацию процесса обучения, когда школьники воспринимают родной язык как неотъемлемую часть национальной культуры. Более того, изучать краеведческий материал продуктивно в формате кружковой, проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся, формируя соответствующие предметные, метапредметные и личностные результаты и УУД обучающихся.

Не вызывает сомнений тот факт, что исследование тесной связи языка и социокультурной среды на примере региональной культуры, изучение теоретических вопросов лингвистики сквозь призму понятного и доступного школьникам краеведческого материала оживит преподавание русского языка, повысит его увлекательность через личную заинтересованность и вовлеченность учащихся. Изучая лингвокраеведение, школьники получают возможность ощущать не только свою непосредственную причастность к культуре России в целом, но и значимость культуры своего региона в масштабах русской национальной культуры. Задача школьного лингвистического краеведения – продемонстрировать через сопричастность малой родине тесную неразрывную связь со всей страной, единство патриотических устремлений и духовно-нравственных основ русской нации.

Обращение к Б. Пильняку, «одному из основоположников новой русской прозы, … талантливому художнику, неутомимому экспериментатору» [2, с. 4], в лингвокраеведческом формате представляется нам весьма обоснованным и перспективным направлением работы. По словам А.И. Кузовкина, «Пильняк был известным в городе краеведом, хорошо знавшим события многовековой летописи Коломны и окрестностей, людей, оставивших след в истории, легенды, предания, связанные с Коломенским краем…» [3, с. 98]. Ту же черту пильняковской прозы отмечает И. Трофимов, подчеркивая, что Б. Пильняк «в своем творчестве неред-

ко демонстрирует глубокое знание истории, фольклора, этнографии российской провинции (в первую очередь Коломны и её окрестностей)» [4, с. 12].

Действительно, подмосковная Коломна заняла важное место в биографии Б. Пильняка, стала «одним из центральных топосов и мифологем его творчества» [5, с. 207], «исторической поэмой, знаком русского старинного провинциального города» [6, с. 40]. «Первый приезд молодого Бориса Вагау в Коломну датируется 1912 годом, после чего более чем на десятилетие город становится постоянным местом жительства Пильняка» [7, с. 96]. Именно здесь, в Коломне, состоялось его венчание с М.А. Соколовой, родились дочь и сын, были написаны первые его произведения, опубликованные под псевдонимом Б. Пильняк и подписанные «Коломна. Никола-на-Посадьях» [8, с. 7–8]. Лишь в 1924 г. писатель переехал в Москву, но и после переезда неоднократно приезжал в Коломну.

Биографически писатель связан не с одной лишь Коломной, но и с Москвой, Можайском, Богородском, Нижним Новгородом и Ногинском, однако Коломна в его сердце всегда занимала особое место. «Как бы ни назывались города в ранних романах Пильняка, – пишет И. Шайтанов, – за ними – Коломна» [9, с. 12]. Сам же писатель в одном из «коломенских» романов «Волга впадает в Каспийское море», местом действия которого является Коломна, названная здесь своим именем, поставил этот город в один ряд со всей страной: «*Россия, Расея, Русь, Коломна: провинция. Кирпичный, страшный, развалившийся забор на той стороне улицы упирается в охренный с бельведером дом на одном углу, а на другом – церковь, дальше площадь, опять церковь, ветлы, летнее небо, мостовые*» [9, с. 416].

В силу сказанного вполне логичным выглядит обращение к лингвокраеведению на основе изучения жизни и творчества Б. Пильняка с целью реализации не только воспитательного потенциала произведений писателя, но и формирования навыков функциональной грамотности и литературного вкуса у обучающихся средней школы.

Все вышеперечисленное обосновывает актуальность предпринятого исследования, новизна которого состоит в изучении прозы Б. Пильняка в лингвокраеведческом формате на оригинальном языковом материале. Таким образом, предмет исследования составляет лингвокраеведческая работа на основе рецепции прозы Б. Пильняка. Цель статьи состоит в проектировании системы работы по исследованию места и роли коломенских реалий в жизни и творчестве писателя. Сформулированная цель последовательно решается в ряде частных задач: исследовать связь жизни и творчества Б. Пильняка с Коломной на основе изучения биографии писателя; проанализировать прозу Б. Пильняка с позиций экстралингвистического подхода, предполагающего выявление способов объективации коломенских реалий в текстах художественных произведений; предложить методические рекомендации по рецепции прозы Б. Пильняка с позиций лингвистического краеведения.

Теоретическая значимость статьи состоит в освещении направлений научно-дидактической работы по рецепции художественного произведения на основе лингвокраеведческого подхода. Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его материалов при изучении школьного курса русского языка, а шире – в организации совместной работы с городскими библиотеками, обществом краеведов, вузом (Государственный социально-гуманитарный университет г. Коломны раз в два года проводит Всероссийскую научную конференцию «Пильняковские чтения», доклады которой публикуются в сборнике трудов «Б. Пильняк: Исследования и материалы»; в 2023 г. вышел IX выпуск / отв. ред. М.А. Дубова).

К.Г. Петросов в статье «Коломна в судьбе и творческом сознании Бориса Пильняка» отмечал: «Пильняк и Коломна, имя писателя и имя древнего российского города, обрели в сознании читателей разных стран и народов прочную, неразрывную связь» [10, с. 232], которая прослеживается на многих уровнях, отнюдь не только на биографическом. В том или ином виде чаще всего именно Коломна является важным топосом пильняковской прозы, будь она названа своим именем, как в романе «Волга впадает в Каспийское море», или скрыта под именем вымышленного города (романы «Голый год», «Соляной амбар»), реалии которого соответствуют коломенским как топографически, так и функционально.

Примечательно, что топос «Коломна» в прозе Пильняка выбран неслучайно и является в некотором смысле символом, объективирующим воплощение сосредоточенности писателя на уездном и провинциальном [4] пространстве. Так, в «Волге…» Коломна изображена «бабой-провинцией» [11, с. 216], оплотом контрреволюции, символом самодовольного и закостенелого старого мира: «*Коломна здравствовала широкопузым николаевским умиранием*» [9, с. 484].

Пильняк неоднократно обращался не только к топонимам, но и к преданиям коломенской земли, к коломенской агиографической традиции [12], к коломенским историческим персоналиям, которые становились прототипами пильняковских героев – Николай Сапожков (Леонтий Шерстобитов), Никита Сергеев (Никита Молдавский) [8]. Говоря об интересе писателя к местному фольклору, следует упомянуть, что и сама Коломна как топос может выступать мифологемой, если принять во внимание авторское переосмысление в образе Коломны легенды о граде Китеже в русле эсхатологических мотивов [5, с. 211].

Наконец, в творчестве Б. Пильняка отразились не только исторические факты и фольклорные предания, но и прежние литературные описания Коломны. В очерке «На родине Лажечникова» автор сопоставляет современную ему Коломну с той, что была описана И.И. Лажечниковым, биография которого тоже тесно связана с городом, «зорко отмечает все, что сохранилось от старины в топонимике, архитектуре, истории города и обросло легендами и сказаниями» [10].

Таким образом, проза Б. Пильняка, с одной стороны, вскрывает некоторые пласты коломенской истории, литературы и фольклора, с другой стороны, мистифицирует их, позволяя взглянуть на них в ином ракурсе, через призму авторского восприятия.

Наконец, тексты Пильняка могут быть интересны с точки зрения краеведения как отражение коломенских реалий начала XX века, быта, нравов и культуры города: *Коломна обывателей пребывала городом глубокого тыла, податей, наборов и разверсток … Город обывателей жил в профессиональных книжках, и в очередях, и в лавках не было товаров, отданных фронтам* [9, с. 419]. То, что для писателя было современностью, для нас стало историей, то, что являлось живой историей для него, мы, быть может, и вовсе не найдем на карте современного города.

На наш взгляд, перспективными для лингвокраеведческой работы являются автобиографические заметки Б. Пильняка, очерк «На родине Лажечникова», романы «Волга впадает в Каспийское море», «Соляной амбар», «Голый год». Считаем целесообразным предложить и прокомментировать некоторые направления лингвокраеведческой работы над художественным текстом, которые видятся нам перспективными и продуктивными.

Так, роман «Волга впадает в Каспийское море» представляет широкие возможности для сопоставления современной Б. Пильняку Коломны и сегодняшнего топонимического пространства города. Причем часть топонимов сохранилась до сих пор в городском и пригородном пространстве, а историю переименования несохранившихся можно предложить изучить обучающимся по архивным и музейным материалам, исследованиям общества коломенских краеведов и представить в формате научно-исследовательских проектов: районы города: *Мимо мельницы и водокачки через плотину братья прошли в* ***Запрудье*** [9, с. 423]; окрестные села и деревни: … *даден здесь будет бой, перестраивающий историю и геологию, – что ни* ***Бобренева,*** *ни* ***Парфентьева,*** *ни* ***Амерева,*** *ни* ***Сергиевской*** *и многих других деревень больше не будет, ибо земли их уйдут под воду* [9, с. 410]; городские улицы, площади: *На* ***Соборной площади*** *в полуподвале бывшего собственного дома жила семья помещиков Тучковых* [9, с. 427]; ***На Посадской*** *улице* ***в Гончарах*** *стоял дом* [9, с. 425]; мосты: *Встретимся у* ***голутвинского плашкотного моста*** [9, с. 444]; предприятия: … *служил хлеборезом и квасоваром на кухне для рабочих* ***Коломенского машиностроительного завода*** [9, с. 492]; Кремль и его территории: ***Пятницкие ворота*** *вели* ***в Кремль****, – те самые ворота, из которых Дмитрий Донской пошел на Куликово поле* [9, с. 422].

В частности, Б. Пильняк обыгрывает известную в Коломне легенду о Марине Мнишек, заточенной в Маринкину башню: ***Башня Марины Мнишек*** *безмолвствовала в коломенском* ***Кремле*** [9, с. 434]. К этой коломенской легенде писатель проявляет особый интерес – одна из героинь «Волги…» изучает связанные с башней предания: *Любовь Пименовна изучала* ***историю*** *и* ***историю преданий****, связанных* ***с башней Марины****.* ***Предания рассказывали****, что в этой крепостной кремлевской башне … погибла Марина Мнишек... летописи утеряли смерть Марины. И преданье утверждает, что Марина Мнишек была заключена в эту башню. Преданье говорит, что Марина Мнишек была оборотнем, оборачивалась сорокою-вороною и летала над Россией, неся разрушение…* [9, с. 480 – 481]. Заметим, что с этой легендой имеет много общего легенда о персидской царевне из романа Б. Пильняка «Голый год». Учащимся можно предложить сравнить два текста и выявить черты сходства и различия, обобщив результаты исследования в формате таблицы.

Легенда о Марине Мнишек	Легенда о персидской царевне
Написана литературным языком, хотя встречаются разговорные слова и конструкции (*пришед, дабы* и под.)	Обилие диалектных слов, просторечной и устаревшей лексики
Легенда вводится в текст в авторской речи, что объясняет использование преимущественно литературной лексики	Рассказчик – дед-знахарь Егорка, человек из народа, что и определяет лексический состав и стиль речи
Персонажи легенды – Марина, воевода Данила Коломенский, дьяки, попы, епископ	Функции воеводы Данилы Коломенского выполняет атаман Степан Тимофеевич
«Мораль» предания – все вороны, летающие над Россией, символизируют оставшуюся без тела душу Марины	«Мораль» предания – на месте разрушенной башни растет полынь; среди девушек бытует поверье, что можно получить красоту, как у персидской царевны, если прыгнуть (*сигануть*) без одежды в эту полынь в ночь солнцестояния (*солноворот*)
Присутствует «предыстория» – за что Марина была заключена в башню, как еще она была связана с этим местом (хранила здесь награбленные богатства)	Отсутствует информация о том, кем была персидская царевна и при каких обстоятельствах её заключили в башню
Назначение предания – рассказать о смерти Марины, которую «утеряли летописи»; объяснение названия башни	Назначение предания – объяснить, почему нельзя «рыть эти места», почему место «глухое», «тайное» и «всегда пахнет полынью» (подчеркнем, что запах полыни имеет в прозе Б. Пильняка особую семантическую нагрузку)

Текст романа «Волга впадает в Каспийское море» пестрит топонимами, предоставляющими широкие возможности для мини-исследований. Например, возьмем один из фрагментов романа: *На луга* ***под Митяевом*** (исторический и административный район в северо-восточной части города Коломна, граничащий с районом Старой Коломны, Центральным и Окским) *и* ***Бачмановым*** (исторический район Бочманово был образован на месте древнего прибрежного села Бочманово, приписанного к Старо-Голутвину монастырю. Известно, что село существовало уже в XVI в.)*, на* ***щуровские*** (исторический район Коломны, находящийся в юго-восточной части города на правом берегу реки Оки) ***и константиновские холмы – из хорошовских*** (остановочный пункт Рязанского направления Московской железной дороги в Коломенском городском округе Московской области) ***и чернореченских лесов*** (Чёрная – река в Коломенском районе Московской области России, правый приток Оки)*, от станций* ***Голутвин*** (исторически сложившееся название района города Коломны, прилегающего к одноимённой железнодорожной станции) ***и Щурово*** *… проложили железнодорожные проездные к строительству пути* [9, с. 510–511].

Интересным форматом работы (парной или групповой), на наш взгляд, может стать составление учащимися топонимической карты города, окрестностей, отдельных городских районов на основе текста романа «Волга впадает в Каспийское море» и сравнение её с современной картой города. Или, например, предложить изучить историю какого-либо конкретного топонима. Так, в речи коломенцев до сих пор активно бытует номинация «Блюдечко», которую Пильняк неоднократно упоминает в романе: … *ночью на бульварчике, называемом* ***Блюдечком*** [9, с. 418]. Известно, что всякий город начинался с укреплённого места – высокого, господствующего над окрестностями. Коломна не была исключением. «Она зародилась на крутом берегу Москвы-реки, там, где в неё впадала река Коломенка. Коломенцам это место известно как сквер Блюдечко... Такое название он получил в середине XIX века по своей форме после слома кремлёвской стены. На старом русле Коломенки до 1926 года стояла водяная мельница, вниз с крутого берега к воде вела белокаменная лестница, при входе на Блюдечко бил фонтан» [13].

Если обратиться к роману «Соляной амбар» с позиций лингвокраеведческой работы, то многие упоминающиеся в нем топонимы вымышленного города Камынска также соответствуют реально существующим географическим объектам современной Коломны. Учащимся можно предложить попробовать установить это соответствие, попытаться во фрагментах произведения узнать знакомые места. Такое «прочтение» родного города в тексте литературного произведения может очень заинтересовать обучающихся. Предполагаемые результаты работы рекомендуется представить в виде таблицы:

В романе	Сейчас
Большая Московская улица	Улица Октябрьской революции
Базарная площадь	Житная площадь

Семантику неизвестных школьникам топонимов, обозначающих не существующие ныне объекты, например, *Петропавловское кладбище*, на месте которого сейчас расположен *Мемориальный парк*, может объяснить сам учитель.

Еще одно направление лингвокраеведческой работы – переосмысление писателем фольклорных сюжетов, объективируемых в речи персонажей. Они могут служить материалом для заданий, связанных с изучением диалектной, разговорной и устаревшей лексики, как, в частности, легенда из «Голого года», рассказанная дедом Егоркой [14, с. 84]. Учащимся можно предложить выписать незнакомые слова, объяснив их значение с помощью словарей, и распределить их по лексическим группам. Обращают на себя внимание диалектные особенности речи героев на уровне её фонетического и грамматического строя, которые также необходимо прокомментировать: «дело эт*а* старобытн*ая*», «*нетути*», «окн*ы*», «*солноворот*», «*одначе*».

Роман «Голый год» богат музыкальным фольклором, бытовавшим на коломенской земле. Например, лирические песни «Во субботу день ненастный», «Отставала бела лебедь от стада лебединого», «Светит светел месяц», святочная-хороводная «Журавли вы, длинноноги». Школьников можно познакомить с полными текстами этих фольклорных произведений, дошедших до нас, предложив проанализировать их и сопоставить с пильняковским прочтением.

В качестве примера рассмотрим песню «Во субботу день ненастный». В тексте она упоминается дважды: ее мы слышим от «черного монашка», который «старорусские песни мурлычет» [11, с. 73], её же дед Егорка в разговоре с Андреем противопоставляет «Шекиспирову Гамлету» [11, с. 86] как символ забытой русской традиции. Текст песни представляет широкие возможности для языковых наблюдений: перестановка ударения в слове «работáть» (рифма с «пахать», «гулять»), наличие южнорусского диалектизма «гутарют» наряду с общеупотребительным «говорят» и т. д.

Обобщая все вышесказанное, сформулируем основные выводы статьи.

Лингвокраеведческий компонент в школьном лингвистическом образовании направлен на формирование уважительного отношения учащихся к родной речи, на повышение интереса школьников к языку во всем многообразии его проявлений (диалекты, историзмы, архаизмы, окказионализмы).

Лингвокраеведение тесно связано с топонимикой, ономастикой, фольклористикой, историей, т. е. реализует метапредметный подход к обучению, в котором заложены широкие возможности для проектной и научно-исследовательской деятельности учащихся. Изучая лингвокраеведческий материал, школьники получают возможность ощущать не только непосредственную причастность к культуре России в целом, но и значимость культуры своего региона в русской национальной культуре.

Проза Б. Пильняка представляет богатейший оригинальный языковой материал для работы по лингвистическому краеведению в школе. Пильняковские тексты могут выступать и как своеобразный исторический памятник, зафиксировавший особенности местной речи и фольклорных традиций, или прежде использовавшиеся топонимы, а в целом как важная часть коломенского текста.

Отдельным достоинством выбора текстов Б. Пильняка является тесная связь его биографии с Коломной.

Рецепцию романов Б. Пильняка продуктивно осуществлять в формате проектной, научно-исследовательской и кружковой деятельности. Предложенный формат работы формирует у обучающихся ценностное отношение к языку во всем многообразии его проявлений.

Результаты исследования вносят вклад в реализацию регионального компонента школьного образования при изучении предметной области «Филология» и могут найти применение в практической деятельности учителей-филологов. Кроме того, они актуальны для организации краеведческой работы как на уровне отдельного образовательного учреждения, так и города (села, деревни) в целом. В перспективе видится дальнейшее изучение произведений Бориса Пильняка, «занимающего важное место в литературном процессе 20-х годов XX века» [15, с. 390], с позиций их вписанности в «коломенский текст» с целью углубления и расширения представлений о краеведческом аспекте рецепции художественных текстов писателя.

Библиографический список

1. *ФГОС ООО*. Приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 N 1897 (ред. от 11.12.2020). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
2. Анпилова Л.Н. *Проза Бориса Пильняка 1920-х годов. Опыт русского экспрессионизма*: монографический очерк. Екатеринбург, 2008.
3. Кузовкин А.И. Краеведческое изучение творчества Б.А. Пильняка. Б.А. Пильняк. *Исследования и материалы* Коломна, 1991; Выпуск 1: 98–105.
4. Трофимов И. *Провинция Бориса Пильняка*. Даугавпилс: Saul, 1998.
5. Дубова М.А. «Россия, Расея, Русь, Коломна: провинция»: концептуализация пространства в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». *Научный диалог*. 2023; Т. 12, № 2: 203–219.
6. Мироненко С.Н. Коломна глазами Пильняка: литературное краеведение. *Литература в школе*. 2018; № 9: 40–43.
7. Дубова М.А. Б. Пильняк «Волга впадает в Каспийское море»: обучаем экстралингвистическому анализу текста. *Вестник Северо-Осетинского государственного университета имени К.Л. Хетагурова*. 2023; № 1: 92–99.
8. Денисов А.Е. *Борис Пильняк в Коломенском крае*. Коломна, 2007.
9. Пильняк Б. *Романы*. Москва: Современник, 1990.
10. Петросов К.Г. Коломна в судьбе и творческом сознании Бориса Пильняка. *Коломенский альманах: литературный ежегодник*. Москва: Советский спорт, 1997: 232–254.
11. Пильняк Б.А. *Целая жизнь: избранная проза*. Составитель и примечание Б. Саченко. Минск: Мастацкая літаратура, 1988.
12. Козлова А.Ю. Борис и Глеб Ордынины в романе Б. Пильняка «Голый год» в контексте агиографической традиции и «коломенского текста». *Б.А. Пильняк: исследования и материалы*: сборник научных трудов. Коломна: ГСГУ, 2023; Выпуск IX: 39–55.
13. Коломенский кремль. Сквер Блюдечко. Available at: https://nashenasledie.livejournal.com/2621612.html?ysclid=lrz6evysmo581949533
14. Пильняк Б.А. *Сочинения*: в 3-х т. Москва: Издательский дом «Лада М», 1994.
15. Дубова М.А. Образ юродивого и способы его объективации в романе Б. Пильняка «Волга впадает в Каспийское море». *Мир науки, культуры, образования*. 2023; № 4 (101): 390–392.

References

1. *FGOS OOO*. Prikaz Minobrnauki Rossii ot 17.12.2010 N 1897 (red. ot 11.12.2020). Available at: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/
2. Anpilova L.N. *Proza Borisa Pil'nyaka 1920-h godov. Opyt russkogo `ekspressionizma*: monograficheskij ocherk. Ekaterinburg, 2008.
3. Kuzovkin A.I. Kraevedcheskoe izuchenie tvorchestva B.A. Pil'nyaka. B.A. Pil'nyak. *Issledovaniya i materialy* Kolomna, 1991; Vypusk 1: 98-105.
4. Trofimov I. *Provinciya Borisa Pil'nyaka*. Daugavpils: Saul, 1998.
5. Dubova M.A. «Rossiya, Raseya, Rus', Kolomna: provinciya»: konceptualizaciya prostranstva v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». *Nauchnyj dialog*. 2023; T. 12, № 2: 203-219.

6. Mironenko S.N. Kolomna glazami Pil'nyaka: literaturnoe kraevedenie. *Literatura v shkole*. 2018; № 9: 40-43.
7. Dubova M.A. B. Pil'nyak «Volga vpadaet v Kaspijskoe more»: obuchaem `ekstralingvisticheskomu analizu teksta. *Vestnik Severo-Osetinskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.L. Hetagurova*. 2023; № 1: 92-99.
8. Denisov A.E. *Boris Pil'nyak v Kolomenskom krae*. Kolomna, 2007.
9. Pil'nyak B. *Romany*. Moskva: Sovremennik, 1990.
10. Petrosov K.G. Kolomna v sud'be i tvorcheskom soznanii Borisa Pil'nyaka. *Kolomenskij al'manah: literaturnyj ezhegodnik*. Moskva: Sovetskij sport, 1997: 232-254.
11. Pil'nyak B.A. *Celaya zhizn': izbrannaya proza*. Sostavitel' i primechanie B. Sachenko. Minsk: Mastackaya litaratura, 1988.
12. Kozlova A.Yu. Boris i Gleb Ordyniny v romane B. Pil'nyaka «Golyj god» v kontekste agiograficheskoj tradicii i «kolomenskogo teksta». *B.A. Pil'nyak: issledovaniya i materialy*: sbornik nauchnyh trudov. Kolomna: GSGU, 2023; Vypusk IX: 39-55.
13. Kolomenskij kreml'. Skver Blyudechko. Available at: https://nashenasledie.livejournal.com/2621612.html?ysclid=lrz6evysmo581949533
14. Pil'nyak B.A. *Sochineniya*: v 3-h t. Moskva: Izdatel'skij dom «Lada M», 1994.
15. Dubova M.A. Obraz yurodivogo i sposoby ego ob`ektivacii v romane B. Pil'nyaka «Volga vpadaet v Kaspijskoe more». *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2023; № 4 (101): 390-392.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 82-311.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-473-475

Kaigorodova M.A., *Cand. of Sciences (Philology), Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Methods of Teaching, Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, Russia), E-mail: kaigorodova426@gmail.com, https://orcid.org/0000-0002-5854-3134*

CRIME AND SELF-PUNISHMENT: TO THE AUTHOR'S CONCEPT OF I. MURDOCH'S NOVEL "A WORD CHILD". The article studies the 17th novel of the Anglo-Irish writer Iris Murdoch "A Word Child." The researcher defines the basic features of the form of the narration and conducts an analysis of the plot. The work reveals life attitudes of the main character from the standpoint of the theory of existentialism by Jean-Paul Sartre, according to which existence precedes essence. Accepting Sartrean views on life and causalities causes the existential crisis in the hero. The conflict of the meaninglessness and life is solved by the author with the help of a literary trick, i.e. the use of a motif of magic (washing off the sin and the blame in the waters of the Thames). This helps the protagonist to believe in the possibility of making meaningful life choices and erases his ideas of fatality. The novelty and the practical significance of the research lies in revealing the pathos of the novel and defining it through notions of understanding one's blame, suffering and self-punishment. The researcher singles out the features of the gothic prose in Murdoch's novel (depiction of subjective reality, supernatural images, gloomy atmosphere of suffering, running away from the ghost of a dead person) and this contributes to the general study of the "black" novel in the English literature of the 20th century. It is shown that the concept of the novel is realised through the Biblical notions and characters.

Key words: **Iris Murdoch, novel "A Word Child", pathos of literary work, penance, punishment for sin, blame and repentance, allusion to Bible, literary archetype of one-aloner, literary image of Thames**

М.А. Кайгородова*, канд. филол. наук, доц., Горно-Алтайский государственный университет, г. Горно-Алтайск, E-mail: kaigorodova426@gmail.com*

ПРЕСТУПЛЕНИЕ И САМОНАКАЗАНИЕ: К АВТОРСКОМУ ЗАМЫСЛУ РОМАНА А. МЁРДОК «ДИТЯ СЛОВА»

В статье исследуется 17-й роман англо-ирландской писательницы Айрис Мердок «Дитя слова». Определены основные характеристики формы произведения, проведен анализ сюжетной линии. Автор работы обращает внимание на жизненные установки главного героя с позиции учения об экзистенциализме Ж.-П. Сартра, в рамках которого имеется представление о том, что существование предшествует сущности. Автор создает героя, верящего в правоту сартровского учения о месте выбора в жизни и особенностях причинно-следственных связей. Это загоняет главного героя в тупик, приводит его к экзистенциальному кризису. Автор разрешает конфликт, прибегая к мотиву о волшебстве (смывание греха и вины погружением в воды Темзы), что помогает герою избавиться от ощущения предрешенности судьбы. Обращение к пафосу романа и определение его через осознание своей вины, страдание и самонаказание составляют новизну и практическую значимость исследования. Проведенная работа помогает выявить признаки готической прозы в исследуемом романе, к которым отнесены субъективность представленной реальности, обращение главного героя к образам потустороннего, мрачная атмосфера страдания, бегство и избавление от преследуемого призрака, что определяет ее теоретическую значимость и делает вклад в изучение английского «черного» романа 20 века. Анализ образов романа выявляет связь замысла автора с библейскими представлениями и образами.

Ключевые слова: **Айрис Мёрдок, роман «Дитя слова», пафос произведения, епитимия, наказание за грех, вина и раскаяние, аллюзия к евангельскому тексту, художественный типаж одиночки, образ Темзы**

Изучение традиций английской художественной литературы, в частности мотивов готического романа, является весьма актуальным ввиду того, что оно помогает установить особенности данной жанровой специфики для определенной эпохи. В нашей работе мы рассмотрим пафос виновности и самонаказания на материале художественного произведения Айрис Мердок «Дитя слова» (1975), ставшим в списке романов писательницы, состоящим из 26 произведений, 17-м романом. Целью работы является анализ эмоциональной апелляции к читателю через патетику виновности и самонаказания. Проанализировать героев, сюжет, авторский замысел произведения, выявить его интертекстуальные связи составляют задачи исследования. Таким образом, объектом исследования избрана патетика романа, предметом – ее роль в выражении замысла произведения. Результаты обращения к пафосу романа составляют практическую значимость исследования. Выявление признаков готической прозы в произведении повышает теоретическую значимость работы.

Творчество А. Мердок (1919–1999) является объектом изучения таких российских ученых, как В. Ивашева, Н.А. Малишевская, С.П. Толкачев, А.К. Исламова, А.Н. Никифорова, Ю.В. Пономаренко и многих других ученых. Роман «Дитя слова» исследован в российской науке недостаточно. Наряду с другими произведениями Мердок И.Ю. Зырянова относит его к готической литературе [1]. Исследования зарубежных авторов показывают стремление Мердок в этом романе выразить идеи Л. Витгенштейна [2]. Л. Терещенко и Т. Ткаченко проводят когнитивный анализ произведения [3]. Изучение своеобразия творчества писательницы нельзя считать полностью решенным. Позволим себе сказать, что исследователями британской литературы психологизм художественного наследия Мердок только открывается науке. В нашей работе мы подходим к изучению замысла произведения с позиции экзистенциализма, объясняющего особенность переживания реальности и позволяющего понять способ мышления героя. Обращение к патетике романа «Дитя слова» определяет новизну произведения. Используются методы структурно-семиотического подхода, интертекстуального и эстетического анализа. Цитирование оригинального текста романа осуществляется нами по изданию 1975 года [4].

Сартровское учение об экзистенциализме сводится к теории о всякой истине и всяком действии в человеческой жизни, предполагающем некоторую среду и человеческую субъективность. Жизненный путь человека Ж.-П. Сартр связывает с опытом поколений, где существование предшествует сущности. Человек, являющийся творением Бога, производящий, в свою очередь, что-либо, реализует те понятия, которые для него были заготовлены Творцом в божественном разуме [5]. В рамках этой теории экзистенция (бытие человека) недоступна рациональному пониманию, но открыта переживанию, от чего способы ее описания родственны способам описания реальности в искусстве [6, с. 406].

Главный герой романа «Дитя слова» Хилари Бёрд – «сартровский» герой. Ранние годы его детства проходят на севере Англии. После смерти матери он и его младшая сестра Кристел оказались сиротами. Обоих детей забрала к себе их тетка, но позже отправила Хилари в детский дом, отлучив его от младшей сестры, единственной близкой ему души. В жизни Хилари это самое первое большое испытание в череде событий, только «поджидающих» его в будущем, а далее его, уже взрослого, ждут Оксфорд и любовный треугольник (Хилари – Анна – Ганнер), соперничество с другом, дорожная авария, смерть любовницы Анны, бегство из прежнего мира, раскаяние, страдание, Лондон и другой любовный треугольник (Хилари – Китти – Ганнер), встреча с соперником и снова гибель женщины его сердца.

Роман Мердок отличает оригинальность формы: он написан в виде дневника, в котором главный герой от своего лица пересказывает читателю фрагмент своей жизни, происходящей в настоящем, обращаясь в прошлое. Пересказ принимает форму романа. Из повествования становится ясно, что читатель знакомится с текстом второго порядка, написанным от имени автора Хилари Бёрда.

Из трех рассматриваемых им заглавий к роману-дневнику – «Мемуары человека из подземки», «Внутренний круг», «Дитя слова» – герой-писатель останавливает свой выбор на последнем. Интерпретация авторской игры «текст в тексте» предлагается в статье Л. Терещенко и Т. Ткачук [3, с. 254].

Во временном пространстве повествования рассказчика Хилари (автор второго порядка) места будущему нет, стилю свойственна экзальтация момента настоящего (об этом [9]), и даже прошлое, нависшее над героем грозовой тучей, не становится частью истории, а всегда при нем как «первородный грех», свидетельствующий о «преступлении» (the original sin, The Crime (с. 77)). Такие признаки, как представление экзистенции с точки зрения главного героя, наличие в сюжете призрака умершей Анны, преследующего главного героя, попытка героя заглянуть за пределы видимого, замкнутость личного пространства героя, обезличенность его жилья являются признаками готического в произведении Мердок. Повторение сюжетных ходов, уподобление одного любовного треугольника другому (в которых соперники — друзья Хилари и Ганнер) усиливают непредсказуемость и напряженность развития сюжета, используются для выражения идеи судьбы как ловушки. Хилари как будто суждено влюбляться в жен своего друга. Стилевой доминантой произведения является психологизм, выраженный в преобладании монологизма. Внутренняя речь главного героя Хилари Бёрда патетична, с нарастанием драматизма параллельно напряженному развитию сюжета.

Откровение о ранних годах жизни главного героя составляет завязку сюжета, из которой следует: его психиатрический диагноз – расстройство личности, социальный статус – лишний. Знакомство читателя с Хилари происходит через общение с людьми его круга – это его сестра Кристел, любящая подруга Томми, съемщик комнаты в его квартире Кристофер, единственный друг и мужчина, но гомосексуалист Клиффорд, коллеги по работе. Дневниковые записи Хилари иллюстрируют два основных типа отношений Хилари с людьми: он либо мученик (жертва), либо мучитель (палач).

С одной стороны, Кристел – жертва в отношениях с братом, поскольку она свидетель и участник событий его оксфордской трагедии. С другой стороны, в тексте прослеживается целый ряд других типов отношений Хилари и Кристел, которые возвеличивают Кристел до божественной высоты: она его сестра, дочь, мать, Бог, Богородица и он сам. О превосходстве Хилари в его отношениях с кем-либо из героев читатель узнает и по изобретенному им для особых случаев жесту «грозящий палец». Кинема *lifting finger* считывается адресатом как запрещающий знак – *Стоп! Сидеть! Молчать!* и т. п. (“Had I not better put a stop to the whole thing [Crystal’s marriage] by lifting my finger?” (с. 96)). Герой применяет его к Кристел, ее ухажеру Артуру, к Томми, наступает время «приручения» и незнакомки Бисквитик. Наоборот, в роли жертвы Хилари выступает при общении со всеми, для кого на работе он является подчиненным.

Человек, по Ж.-П. Сартру, делает себя сам, он есть то, чем хочет стать, он есть то, что сам из себя делает. Хилари педантично следует этой теории и безусловно верит в три факта, приводящих его к экзистенциальному кризису.

1. *Он одинок.* Хилари считает себя человеком-одиночкой (“In the evening I saw no one. Not that I preferred it so, I was just short of people (p. 75)). Автор изображает ложность его представлений об отношениях в социуме в комической сцене приема гостей в квартире Хилари в третьей главе «Суббота», когда в одно утро выходного дня в его оттороженный мрачный мир-комнату внедряются семь посетителей один за другим (Мик и Джимбо с подушками, привратник, разговоры с которым стали регулярными и механическими, ремонтник телефона с усами оранжевого цвета, коллега Лора в образе Наташи Ростовой, нарушившая запрет посещения поклонница Томми в красном пальто и, наконец, незнакомка-индианка Бисквитик). Читателю трудно поверить, что в окружении Хилари в действительности нет никого, с кем он бы мог пообщаться.

На протяжении всего сюжета автор доподлинно старается показать, что отшельничество героя есть (безуспешное) стремление к одиночеству, есть акт его собственного отказа от связи с миром. Символична в этом плане выглядит сцена с оборванными проводами телефона в первой главе «Четверг». Разбит аппарат, и порваны провода – оборвана еще одна нить, связующая его с внешним миром, хотя это его не спасает от внешнего мира.

2. *Его нельзя любить.* Хилари убежден, что он никем не любим (“… it was just that nobody loved me. In fact I early took in that I was unlovable” (с. 23)). Автор как будто играет с его образом и помещает его в целую сеть сложных отношений, опровергающих его представление о взаимоотношениях с другими людьми: сестра Кристел безраздельно любит и подчиняется ему; Томми готова на любую жертву ради его любви, она ревнует к Кристел; Лора берет на себя роль мамаши-опекунши и настаивает как минимум на духовном сближении; друг-гомосексуалист Клиффорд страдает от безответных чувств к Хилари и решается из-за этого на самоубийство; таинственная леди Китти притягивает к себе Хилари, желает родить от него ребенка; индианка Бисквитик жалеет Хилари, начинает тянуться к нему, ревнует его к леди Китти.

3. *Он виноват в своем несчастье.* За недолго длившимся счастьем Хилари с Анной Джойлинг последовала ее гибель в автокатастрофе и вынужденный отъезд Хилари из Оксфорда. Хилари стал причиной смерти жены своего друга, сломана жизнь и самого Ганнера, его сын впоследствии кончает жизнь самоубийством. Читатель угадывает авторское стремление связать утрату с главным героем Оксфорда (“the loss of Oxford” (с. 394), для Хилари – райского уголка, с ветхозаветным мотивом изгнания Адама из рая как немедленной карой от Создателя за повинность в смерти жены друга. Вина за ее гибель ложится на его плечи. Раскаяние и беспрерывное страдание главного героя, несение вины, епитимия составляют план трагического в тексте.

Признание виновности и страдание доминируют в переживаниях Хилари. После случайной катастрофы грех прошлого как молот висит над головой героя, внушает ему чувство обреченности, не дает покоя, не позволяет начать жить по-новому (“I had destroyed my chances in life” (с. 394)). Как слово *mystery* ‘тайна’ испещряет повествование в романе Мердок «Замок из песка» [8, с. 203], так слова со значением трагедии, страдания и близких к ним, такие как *tragedy*, *debacle*, *catastrophe*, *crash, accident, sin, spiritual evisceration, failure of hope, moral cowardice, pure obsession, expiation, self-destructive anger*, передают главную модальность рассказчика-писателя в романе «Дитя слова». Призрак Анны составляет часть экзистенции Хилари – он неотвратимо преследует его. Совершенное Хилари преступление, пусть случайное, заставляет его самого наложить на себя епитимию. Наказание, вернее самонаказание в случае с Хилари, заключается в механическом проживании жизни (“… I must do everything in order as I had always done. I must go regularly to work. I must keep to my ‘days’ (с. 158)), отчего названия дней недели, вынесенные в названия глав романа, порождают пафос жизни как рутины. Рутина же убивает мысль, а жизнь-рутина скорее похожа на мертвое существование. Рамочный текст (названия глав) создает цикличность проживаемого, порождает ощущение беспрерывного страдания и приложения непомерных усилий, чтобы просто быть, а не жить.

В христианстве важнейшей функцией епитимии является врачевание человеческой души от пороков, епитимия есть духовно-исправительная мера, направленная на извлечение грешной души из сетей греха и часто представляющая собой своего рода открытую форму исповеди, венчающую вершину раскаяния. Самонаказание Хилари другой природы – он скрывает свой грех, видит в нем позор, он не готов к его обнародованию (“How long would it be before the whole office knew of what I had done? Would it get around in the end? There is such a terrible difference between a secret disgrace and a public one” (с. 157)). Переложить вину с себя на судьбу – один из способов избежать наказания и возмездия, но и на это герой не решается. Виноват он и судьба. Он обрекает себя на страдания, но не верит в то, что это его спасет: для него это и «прекрасный миф», и «гнусная ложь» о возможности искупления своей вины, отпущения греха (“what a marvellous myth”, “what a bloody awful lie” (с. 300)).

Автор стремится показать, как ее героем переживается событие и последствие. В мире Хилари наказание тяжелее самого преступления, раскаяние кажется в тысячи раз несоразмернее греха. Физическое страдание, душевное самоистязание и опустошение, обречение себя на самоуничтожение возводятся до монументальности и приводят героя в тупик. Воплощению идеи судьбы грешника, загнанного самим собой в силки, кажется, очень кстати эстетический модус романа, выраженный в мрачной, овеянной трагедией комедийности. В этом страхе прошлого и неясности будущего нет места воспоминаниям сладости чувств, предшествующим несчастному случаю. Хилари сожалеет о встрече с Анной, о самом счастье в оксфордском раю. Отсюда частые восклицания Хилари *Ах если бы!* (“Ah if only, if only she had not come!” (с. 128); “If only she had lied at that point. If only she had not told me that as well” (с. 132); “If only she had not come back to me after that first kiss” (с. 134); “I loved Anne with a concentration of my whole being which could only happen once. But I wished forever that I had not. I wished I had never met her” (с. 134)). Читатель наблюдает, как он ходит по кругам ада (дом, подземка, офис, свобода – ад; Анна – призрак; люди – формы, марионетки; лица – лишенные души поверхности; мир – мрак; телесно Хилари – черный зверь, душевно – зомби, душегуб, покойник). Цепочки событий, как круги чистилища у Данте, выводят героя на новый круг. «И еще один круг страданий?» – задается вопросом он после очередного трагического события, составившего кульминацию роман (“Was another cycle of misery, intensified, more dense, beginning for me?” (с. 395)).

Мир Хилари не состоит в отрицании реальности, но в испытании на себе полной власти последствий поступков. Сомнение закрадывается относительно источника воли поступков: являются ли свершившиеся события актом его собственной воли? Предписана ли человеку его судьба? (“But what had I done? Had I punished myself simply because I had been so terribly punished by fate? I had been extremely unlucky” (с. 235)). Вывод героя: жизнь – это забавный урок о причинности. Время в его мире играет злую шутку: оно не лечит, наоборот, оно усугубляет факты. Автокатастрофа, в которой погибает Анна, воспринимается им теперь как убийство, и, прежде воспринимаемая как случайность, она становится великим или, как говорится У. Пайпером [7, с. 191], «увековеченным» грехом.

Изредка мрачная тональность повествования сменяется светлым настроением. Отчаяние от несправедливости и жестокости мира отступает, когда Хилари думает о своей сестре и любимом учителе французского. В его мире нет более близких ему людей, они приносят его душе успокоение, как приносили бы родные мать и отец. Неслучайно вложение в их образы небесно-возвышенных смысловых красок. Имена обоих персонажей – Кристел и мистера Османда – связаны с религиозным подтекстом: Кристел, греч. ‘лед’, означает чистоту и непорочность; Османд, скандин. ‘небесная защита’, олицетворяет божественного покровителя. Мердок вкладывает в образ Кристел образ Богородицы, Невесты Неневестной (не вступившей в брак). В тексте автор по-разному обыгрывает божественность образа сестры: а) она символ Рождества (откуда Рождество без Кристел звучит не без абсурда: “A Christmas came when I was not allowed to see Crystal” (с. 25));

б) появление сестры в жизни брата сопоставляется встрече Христа с Иоанном Предтечей, Бога с последним пророком Ветхого Завета (“I felt none of the jealousy the earlier child is supposed to experience. I loved Crystal at once in a sort of prophetic way, as if I were God and already knew all about her. Or as if she were God” (с. 23)); в) она священна и почитаема (Анна и Ганнер в первую встречу с Кристел отнеслись к ней «по-ангельски» (“And they came and they both went out of their way to be absolutely angelic to Crystal and I could have kissed their feet” (с. 123)). Задумка автора связана с тем, чтобы выразить страх Хилари потерять ощущение святости в сестре. Он всеми силами против свадьбы Кристел.

Мистер Османд — небесный покровитель для Хилари, появляется в его жизни и приносит с собой слово любви. Автор даже приводит часть первого стиха Евангелия от Иоанна: «Сначала было слово. *Amo, amas, amat …*» (лат. *люблю, любишь, любит*; “In the beginning was the word. *Amo, amas, amat*” (с. 26)). Цитирование слов апостола из двенадцати раскрывает в учителе Хилари образ явленной с неба защиты.

Развязка романа (физическая гибель одной героини, избавление от преследующего призрака другой героини и три свадьбы как апофеоз трагического) состоит в неожиданном избавлении в своей реальности от придуманного героем «рока», «возмездия» и «кары». Виновник прощает самого себя. Кульминационный пик находит разрешение в логическом парадоксе: став причиной смерти и второй жены Ганнера, Хилари избавляется от чувства вины. Финал романа, по сути, видится сказочным мотивом: черное прошлое буквально смывается ледяными водами мистической Темзы (читай: водами Иордана), и после омовения героя от «его реальности» как будто не остается и следа. Вторая жизнь Хилари наступает после очищения от греха, и новая реальность жизни приносит ему неведомое доселе чувство облегчения и радости.

Развязка сюжета доставляет читателю утешение, которое, по словам А. Мердок, должна нести литература как искусство: «Искусство должно утешать человека мифами и сказками, даже если эти сказки философские» [9, с. 233]. Мердок показывает, что герой ее романа по собственной воле начинает считать, что не имеет выбора в жизни, для него наступает отчаяние от представления о шутке судьбы, о его бытии, которое от него не зависит. Роман Мердок – то абстрактное полотно с изображенной на нем предопределенным бытием главного героя, которое чудесным образом трансформируется в подчиненную субъекту реальность.

Мердок выносит в заглавие романа слово *дитя* (англ. *child*), тем самым закрепляя обращенность образа героя в детство. Отчасти название романа настраивает читателя воспринимать протагониста через его пристрастие к литературе и языкам, что выражает авторское сентиментальное отношение к Хилари. Увлечение грамматикой после гибели Анны сводится к механике действий ума, в чем герой, как показывает автор, находит утешение и спасение. В тексте Хилари еще и автор дневника. Так называемая литературная интерпретация заглавия романа не единственная. Возможно его и христианское прочтение через понимание *слова* в значении ‘Бог’, если отталкиваться от канона экзегетики о том, что Бог есть Слово (Ин. 1: 1–3) и наличие в образе мистера Османда родительского и апостольского покровительства для Хилари. Воссоздание в произведении родственности восприятия героем своей сестры религиозным ощущениям Богородицы *a fortiori* усиливается через значение знака «слово» в заглавии. Экзегетическое положение «Бог есть Слово» порождает новую ассоциацию с образом героя – «дитя Слова». И если непосредственно подсказанное автором распознавание в заглавии романа *слова* зиждется на понятиях любви к языку/языкам и страсти к книгам и литературному миру (свидетельство тому – сравнения Лоры Импайетт с Наташей Ростовой Толстого, а Кристел с Мирандой Шекспира), то актуализируемое на уровне «сын Господа» скрывается много глубже. Добавление к переживаниям героя его отношения к существованию Бога отвечает традициям английской литературы.

В образе Хилари Мердок выражает то, как неверные подходы к учению о христианстве с юных лет способны исказить веру, породить представление о наказании Божьем как мести. Именно в это заблуждение впадает Хилари, когда называет свою веру «мстительной» (“revengeful sort of religion” (с. 349)), но все же молится: «Господи, прибудь со мной, помози» (“The darkness deepens, Lord with me abide” (с. 349)). Так, Хилари цитирует вторую строчку из англиканского песнопения авторства Генри Френсиса Лита о пребывании Господа с нами на земле и на небесах: *Abide with me; fast falls the eventide; / The darkness deepens; Lord with me abide. / When other helpers fail and comforts flee, / Help of the helpless, O abide with me*. Кристел понимает заблуждение Хилари и напоминает ему, что поругание веры есть ошибка. С помощью праведной и благочестивой героини Кристел и сбившегося с пути Хилари Мердок обращает внимание на ключевую мысль своей философии относительно веры: «[И]дея бога нужнее человеку, чем хотелось бы признать» [9, с. 235].

Молитвенные слова главного героя звучат в день, когда ему суждено избавиться от гнета вины за прошлый грех. До погружения в воды вершащей суд Темзы герой предстает в том описании сартровского безбожника, которое как нельзя точно дает Андрей Ткачев: «За спиной – стыд, перед носом – тьма и пугающая неизвестность, а ныне – тошнота» [10, с. 25]. Молитва Хилари усиливает ощущение напряженности развития сюжета перед кульминацией. Обращенные слова к Всевышнему делают его соратником Бога, и Защититель не оставляет его в беде.

Библиографический список

1. Зырянова Ю.И. Традиции английского готического романа в произведениях А. Мердок («Черный принц», «Дитя слова», «море, море»). *Вестник Челябинского государственного университета*. 1996; Т. 2, № 1: 136–140.
2. Howard C.E. “Only Connect”: Logical Aesthetic of Fragmentation in A Word Child. *Twentieth Century Literature*. 1992; Vol. 38, № 1: 54–65. Available at: https://www.jstor.org/stable/441542?read-now=1#page_scan_tab_contents
3. Tereshchenko L., Tkachuk T. Inner circles, goodness, and lies in “A word child” by Iris Murdoch: A cognitive facet of literary analysis. *In Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*. Trnava: University of SS Cyril and Methodius in Trnava, 2019; IV (1): 241–289.
4. Murdoch I. *A Word Child*. Open Road, 1975.
5. Сартр Ж.-П. Экзистенциализм – это гуманизм. *Сумерки богов*. Москва: Политиздат, 1989: 319–344.
6. *Эстетика*: Словарь. Москва: Политиздат, 1989.
7. Piper W.B. The accommodation of the present in novels by Murdoch and Powell. *Studies in the Novel*. 1979; Vol. 11, № 2: 178–193. Available at: https://www.jstor.org/stable/29531967?read-now=1&seq=14
8. Асадзаде Р.Ф. Проблема личности в романе А. Мёрдок «Замок на песке». *Балтийский гуманитарный журнал*. 2021; Т. 10, № 4 (37): 200–205.
9. Ивашева В.В. *Судьбы английских писателей: Диалоги вчера и сегодня*. Москва: Советский писатель, 1989.
10. Ткачев А., протоиерей. *Каюсь, что я не ангел*. Москва: Фонд социокультурных проектов «Традиция», 2019.

References

1. Zyryanova Yu.I. Tradicii anglijskogo goticheskogo romana v proizvedeniyah A. Merdok («Chernyj princ», «Ditya slova», «more, more»). *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo universiteta*. 1996; T. 2, № 1: 136-140.
2. Howard C.E. “Only Connect”: Logical Aesthetic of Fragmentation in A Word Child. *Twentieth Century Literature*. 1992; Vol. 38, № 1: 54-65. Available at: https://www.jstor.org/stable/441542?read-now=1#page_scan_tab_contents
3. Tereshchenko L., Tkachuk T. Inner circles, goodness, and lies in “A word child” by Iris Murdoch: A cognitive facet of literary analysis. *In Lege artis. Language yesterday, today, tomorrow*. Trnava: University of SS Cyril and Methodius in Trnava, 2019; IV (1): 241-289.
4. Murdoch I. *A Word Child*. Open Road, 1975.
5. Sartr Zh.-P. `Ekzistencializm – `eto gumanizm. *Sumerki bogov*. Moskva: Politizdat, 1989: 319-344.
6. *`Estetika*: Slovar'. Moskva: Politizdat, 1989.
7. Piper W.B. The accommodation of the present in novels by Murdoch and Powell. *Studies in the Novel*. 1979; Vol. 11, № 2: 178-193. Available at: https://www.jstor.org/stable/29531967?read-now=1&seq=14
8. Asadzade R.F. Problema lichnosti v romane A. Merdok «Zamok na peske». *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2021; T. 10, № 4 (37): 200-205.
9. Ivasheva V.V. *Sud'by anglijskih pisatelej: Dialogi vchera i segodnya*. Moskva: Sovetskij pisatel', 1989.
10. Tkachev A., protoierej. *Kayus', chto ya ne angel*. Moskva: Fond sociokul'turnyh proektov «Tradiciya», 2019.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 81'246.2

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-475-477

Kalikova A.M., *senior teacher, Department of the English Language and Professional Communications of Astrakhan State University V.N. Tatishcheva (Astrakhan, Russia), E-mail: sircat@yandex.ru*

PSYCHODIAGNOSTIC WAY OF RECOGNITION THE LEVEL OF GRAMMAR SKILLS PROFICIENCY IN ENGLISH. The diagnostic methods of forming language competency are an urgent task of teaching at present time. It requires methodological rethinking based on the achievements of modern linguistic research. Striving to work out an efficient test of second language skills diagnostics, the author of the paper takes into consideration the methodology of conducting a free

associative experiment. The present study involves the analysis of the language deviations received in the conducted experiment. The obtained results are classified to form an associative chain which could be used to identify the level of proficiency of the English grammar skills. The conducted analysis of language errors presented by Russian-speaking bilinguals lays the basis of further classification. Therefore, the gradation of language disorders is established which can serve as the ground to determine the degree of grammatical skills acquisition in the process of learning the English language.

Key words: **free association experiment, language consciousness, consistency, associative contacts, deviations of grammatical nature, coordination procedure, interlanguage, language personality**

***А.М. Каликова**, ст. преп., Астраханский государственный университет имени В.Н. Татищева, г. Астрахань, E-mail: sircat@yandex.ru*

ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАСПОЗНАВАНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

Диагностика формирования навыков языковой компетенции является актуальной задачей преподавания иностранных языков, которая требует методического переосмысления на основании достижений современных лингвистических исследований. Руководствуясь целью составления действенного тестирования по диагностированию навыков иноязычной компетенции, автор работы проводит анализ языковых данных, отобранных в результате проведения свободного ассоциативного эксперимента, нацеленного на диагностирование уровня владения грамматическими навыками английского языка. Статья представляет анализ языковых отклонений, полученных в результате проведенного тестирования с использованием ассоциативной методики сбора языковых данных. В работе устанавливается градация языковых нарушений, которая может служить основой в определении степени сформированности грамматических навыков английского языка в учебном билингвизме.

Ключевые слова: **свободный ассоциативный эксперимент**, **языковое сознание, системность, ассоциативные связи, девиации грамматической природы, операция согласования, промежуточный язык, языковая личность**

Механизмы порождения и восприятия иноязычной речи представляют собой перспективную область гуманитарных исследований, которая вносит вклад в развитие теории речевой деятельности. Методика проведения свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) нацелена на выявление ассоциативных связей, содержащихся на глубинном уровне сознания языковой личности. Ассоциативные исследования позволяют совершить переход от изучения лексикона в сознании языковой личности к выявлению грамматических ассоциативных структур языкового сознания. Интегративный потенциал ассоциативных грамматик состоит в выявлении взаимодействия грамматических значений и правил лексикализации грамматики в ассоциативных структурах [1, с. 178].

Актуальность данного исследования связана с необходимостью проведения предварительных тестирований на определение уровня владения иностранным языком, которые соответствовали бы критериям точности и быстроты установления диагностируемого результата. Представленный в работе анализ ассоциативного материала, отобранного в результате проведения психодиагностического тестирования, служит основой для построения ассоциативной сети, отражающей уровень сформированности грамматических навыков у респондентов.

Цель данной работы состоит в построении ассоциативной сети, составленной на основе зафиксированных данных, полученных в результате проведенного грамматического тестирования среди студентов неязыковых вузов. Для достижения поставленной цели были сформированы следующие задачи:

– рассмотреть и проанализировать механизм действия САЭ;

– систематизировать языковой материал билингвального языкового сознания, отобранный в результате психодиагностического тестирования на определение грамматических навыков владения английским языком методами САЭ;

– дать анализ отобранных языковых нарушений грамматического типа;

– обозначить критерии составления ассоциативной цепи с точки зрения грамматической системы английского языка;

– обозначить перспективы в разработке психодиагностического тестирования на определение уровня владения английским языком методами САЭ с учётом данных выведенной в работе ассоциативной цепи.

Научная новизна исследования состоит в составлении ассоциативной цепи на основании проведенного психодиагностического эксперимента с использованием методов САЭ для определения уровня сформированности грамматических навыков по английскому языку у русскоязычных билингвов. Теоретическая значимость работы состоит в рассмотрении методов САЭ, которые могут использоваться в разработке языковых тестирований по диагностике уровня языковой компетенции. Практическая значимость работы заключается в описании опыта составления ассоциативной цепи для ее дальнейшей имплементации в разработке универсальной модели психодиагностического тестирования методами САЭ.

Механизм САЭ лежит в основе разрабатываемых методик психодиагностики как одного из направлений экспериментальной психологии. Его функционал удобен в использовании в силу своей простоты и эффективности. С одной стороны, САЭ является механизмом, который запускается ассоциативными стимулами, с другой стороны, он выступает инструментом для распознавания динамики функционирования грамматической нормы в языковом сознании билингва. На основании работ отечественных и зарубежных психолингвистов – А.А. Залевская (1990), Ю.Н. Караулов (1999), В.В. Красных (1998), Е.И. Горошко (2000), Н.И. Береснева (1997) – следует предположить, что ассоциативная методика обладает всеми достоинствами для разработки психодиагностического тестирования, который может служить валидным инструментом в определении уровня владения иностранным языком. Известные на сегодняшний день проективные тесты – IELTS, TOEFL, GRE, GMAT, SAT, ACT, Duolingo – представляют собой комплексные методики в определении уровня владения иностранным языком. Психодиагностический тест ассоциативной природы отличается компактностью, которая сопряжена с надежностью проведения дальнейшего анализа. Данное исследование представляет собой анализ языковых данных, отобранных в результате проведенного на уроках иностранного языка ассоциативного эксперимента, их последующая классификация с целью составления ассоциативной цепи, которая послужит основой для ранжирования грамматических отклонений в речи русскоязычных билингвов на английском языке.

Составление типологии заданий с распознаванием грамматических основ владения иностранным языком (английским) было осуществлено в соответствии с разработанным А.М. Каликовой методологическим комплексом для исследования особенностей языкового сознания билингвов [2]. Предложенный исследователем комплекс содержит в своей основе понятие *синтаксического примитива*, которое было введено в научный обиход профессором Ю.Н. Карауловым (1993). Синтаксический примитив предполагает интуитивное построение респондентом элементарного высказывания в ответ на предъявляемый стимул [3, с. 11]. Во избежание возможности вхождения в состав реакций респондентов шаблонных и ранее заученных синтаксических фраз и клише, подготовленный для опроса материал должен был содержать высокую степень альтернативы, которая обеспечивала бы спонтанность и непроизвольность воспроизведения знаний грамматики опрашиваемых субъектов.

На основании имеющихся методик проведения САЭ выделяют три вида порождения ассоциативных реакций: 1) *свободный* – не ограниченный формальными условиями, 2) *направленный* – ограничивающий режим предъявления стимула, 3) *цепной* – многократное порождение реакций в ответ на предъявленный стимул [4, с. 119]. Ввиду поставленной автором задачи по разработке психодиагностического тестирования А.М. Каликова использовала три типа заданий, которые соответствовали трем видам предъявления ассоциативных стимулов.

Первый блок заданий состоял из простых слов-стимулов, реакцией на которые должны были стать синтагмы подчинительного или сочинительного типа связи. Примерами слов-стимулов являются 15 лексических единиц (doubt, kiss, fight, present, work, experience, value, etc.), представленных аморфно, т. е. в отсутствии морфологических показателей, которые могли бы стать основанием для распознавания функциональной принадлежности слова. Второй блок заданий именуемый «на расширение», предполагал самостоятельное завершение десяти начатых фраз, не связанных между собой контекстом: 1. Our group … 2. When the sun … 3. Never … 4. Tim cries … и др. Отсутствие какого-либо синтаксического рисунка в лингвистическом оформлении данных фраз давало свободу творчества с возможностью порождения максимального количества не похожих друг на друга экспериментальных исходов. Наконец, третий блок заданий состоял из заданий «на преобразование», которые предполагали составление рассказа из предложенных слов или описание ситуации из 5–6 предложений по предложенной на выбор теме [5].

Психодиагностическое тестирование было осуществлено среди четырёх групп студентов неязыковых специальностей, обучающихся на первом курсе бакалавриата по профилю 40.03.01 Юриспруденция» и на втором курсе специалитета по направлению 40.05.01 Правовое обеспечение национальной безопасности. В результате проведенного эксперимента было проанализировано 50 работ с общим количеством грамматических нарушений – 486 случаев.

Задание на образование сочинительных и подчинительных синтагм позволило выявить тенденцию у лиц, которые находятся в самом начале пути ан-

глоязычного языкового общения, к предъявлению соположенных друг с другом слов на основании исключительно смысловых ассоциатов. Приведем примеры: *experience work* (имея в виду «опыт работы»), *speech long* («долгая речь»), *kiss your* («твой поцелуй»), *retirement grandmother* («бабушкина пенсия»). Грамматической ошибкой считается расположение зависимого компонента атрибутивной синтагмы в постпозиции к главному слову. Такая погрешность имеет под собой временное обоснование, поскольку при составлении словосочетания заданное слово было предъявлено в качестве смыслового ядра, к которому требовалось подобрать контекстное расширение. Осуществляя мыслительную операцию по выбору слова из лексикона, такие респонденты оставляют без внимания другую операцию, связанную с согласованием лексических единиц в языковые цепочки. В соответствии с гипотезой данной работы операция согласования является основной в определении уровня владения грамматическим навыком иностранного языка. Согласно теории согласования и передвижений Д. Песецкого и Э. Торрего (2007), согласование элементов означает приобретение элементом свойств интерпретируемости в составе иерархичной структуры высказывания определённого языка [6].

Помимо нарушений в согласовании, относимых нами к области грубых ошибок, на всех этапах опроса был обнаружен ряд других отклонений, которые выражаются в следующем:

1) отсутствие артиклевого оформления имен существительных в составе малых синтаксических групп: *car at station* («машина на вокзале»), *in front of window* («перед окном»), *tall handsome man* («высокий красивый мужчина»), *notice announcement* («заметить объявление»);

2) многочисленные нарушения в использовании английских предлогов: *at autumn* («осенью»), *on the seaside* («на побережье»), *in this time* («в это время»), *depend from* («зависеть от»);

3) повсеместное использование предлога ‘of’: *desire of earn money* («желание заработать деньги»), *reward of work* («поощрение в работе»), *cry of help* («зов о помощи») и т. д.

Помимо рассмотренных случаев грамматических аномалий в построении англоязычных синтагм и предложений, студенты допускают погрешности ассоциативной природы, когда предъявляют полноценные грамматические основы, наделённые самостоятельным синтаксическим значением и функционированием. Каждый из элементов синтаксического образования принадлежит разным уровням структуры предложения (уровню подлежащего и уровню сказуемого). Приведем примеры языкового нарушения данного подвида: report says («в докладе сказано»), don’t worry («не беспокойтесь»), work is hard («работа тяжела»), anything could happen («всё могло случиться»). Несмотря на синтаксическую пригодность употребления приведенных реакций в речи, данные англоязычные образования не отвечают требованию самого задания, а именно – составление словосочетаний непредикативного содержания. В результате мы имеем дело с ситуацией, когда ассоциативная работа билингвального языкового мышления служит злую службу, отвлекая речепродуктивную способность билингва в построении словосочетаний единого уровня деривационной структуры.

На основании произведенного анализа отрицательного языкового материала автор работы составил ассоциативную сеть грамматических девиаций, которые русскоязычные носители производят в процессе усвоения английского языка (рис. 1).

Анализ отобранных в результате тестирования грамматических нарушений позволяет выделить три области, в которых русскоязычные инофоны производят ошибки: 1) лексикология; 2) морфология; 3) синтаксис. Каждая из обозначенных

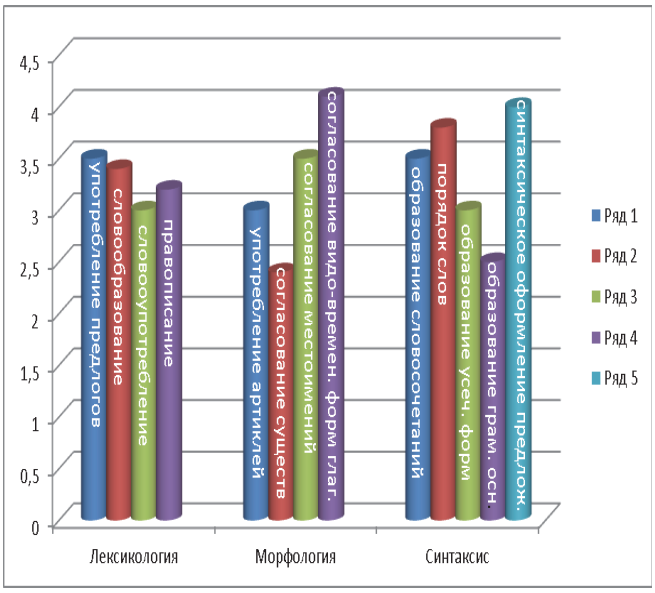


Рис. 1. Ассоциативная сеть грамматических нарушений

областей делится на разряды проявления языковых отклонений. В число лексикологических отклонений входят нарушения, связанные с: 1) употреблением предлогов; 2) словообразованием; 3) словоупотреблением; 4) правильным написанием слов. К морфологическим ошибкам относятся нарушения, имеющие отношение к: 1) употреблению артиклей; 2) согласованию существительных; 3) согласованию местоимений; 4) согласованию глагольных форм; 5) использованию видо-временных форм сказуемого. Область синтаксических ошибок включает нарушения в: 1) образовании словосочетаний; 2) порядке слов; 3) образовании усеченных форм предложений; 4) формировании грамматической основы предложений; 5) синтаксическом оформлении предложений.

Метод ассоциативного эксперимента в диагностике знаний иноязычных навыков билингвов достаточно прост и эффективен. Произведенный анализ допущенных ошибок позволил установить языковые области их допущения и осуществить дальнейшую классификацию грамматических отклонений, которые диагностируются в их речи в учебном процессе. В дальнейшем ассоциативная сеть грамматических отклонений может служить основой для разработки критериев оценивания в определении уровня владения иностранным языком. Для достижения поставленной задачи следует произвести как количественный, так и качественный анализ грамматических ошибок, устанавливаемых в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента. В этом случае частотность описанных отклонений и их фиксированность у русофонов разных периодов обучения английскому языку даст возможность определения уровня владения конкретным языком исходя из содержания реакций грамматических ассоциатов. Данное предположение может быть доказано в дальнейших исследованиях, проводимых в русле ассоциативной психодиагностики грамматических показателей.

Библиографический список

1. Горошко Е.И. *Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента*. Харьков: РА-Каравелла, 2001.
2. Каликова А.М. Речевая ошибка как ассоциативный индикатор формирования навыка в учебном билингвизме. *Гуманитарные науки и образование*. 2015; № 4 (24): 117–121.
3. Караулов Ю.Н. *Ассоциативная грамматика русского языка*. Москва: Русский язык, 1993.
4. Горошко Е.И. Проблемы проведения свободного ассоциативного эксперимента. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2005; № 3 (13): 53–61.
5. Каликова А.М. Ассоциативный метод в определении уровня владения иностранным языком (английским). *61-я Международная научная конференция научно-педагогических работников Астраханского государственного технического университета*. Астрахань: АГТУ, 2017: 77.
6. Pesetsky D.M., Torrego E. The syntax of valuation and the interpretability of features. *Phrasal and clausal architecture: syntactic derivation and interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 2007: 262–294.

References

1. Goroshko E.I. *Integrativnaya model’ svobodnogo associativnogo `eksperimenta*. Har’kov: RA-Karavella, 2001.
2. Kalikova A.M. Rechevaya oshibka kak associativnyj indikator formirovaniya navyka v uchebnom bilingvizme. *Gumanitarnye nauki i obrazovanie*. 2015; № 4 (24): 117-121.
3. Karaulov Yu.N. *Associativnaya grammatika russkogo yazyka*. Moskva: Russkij yazyk, 1993.
4. Goroshko E.I. Problemy provedeniya svobodnogo associativnogo `eksperimenta. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*. 2005; № 3 (13): 53-61.
5. Kalikova A.M. Associativnyj metod v opredelenii urovnya vladeniya inostrannym yazykom (anglijskim). *61-ya Mezhdunarodnaya nauchnaya konferenciya nauchno-pedagogicheskih rabotnikov Astrahanskogo gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. Astrahan’: AGTU, 2017: 77.
6. Pesetsky D.M., Torrego E. The syntax of valuation and the interpretability of features. *Phrasal and clausal architecture: syntactic derivation and interpretation*. Amsterdam: John Benjamins, 2007: 262-294.

Статья поступила в редакцию 06.09.24

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-478-480

Kornilova A.D., *postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: anastasia.ufa@mail.ru*

THE TYPICAL VARIETY OF STAGE DIRECTIONS IN THE STRUCTURE OF A. CHEKHOV'S PLAYS (BASED ON THE MATERIAL OF "THE SEA-GULL", "THE CHERRY ORCHARD" AND THEIR ENGLISH TRANSLATIONS). The article delves into the intricate task of rendering stage directions from Russian into English. To this day, it is undeniable that stage directions are an indispensable structural component of a dramatic work. Stage directions serve as concise and informative passages, providing crucial details about the setting, as well as the distinctive attributes and physical appearance of the characters. The research material comprises the plays by A. Chekhov "The Sea-Gull", "The Cherry Orchard", along with their English-language translation versions, rendered by C. Garnett. The analysis reveals a diverse range of stage directions within Chekhov's plays and their translation versions. These include introductory, inserted, interrupting, and concluding stage directions. Moreover, a quantitative assessment and a comparative analysis of these stage directions is conducted in the source texts and their translation versions. The author concludes that there exists a significant discrepancy in the frequency of inserted and interrupting stage directions in the analyzed texts, which may significantly influence the interpretation of dramatic works.

Key words: **stage direction, structure, dramatic text, A. Chekhov, translation**

А.Д. Корнилова*, аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: anastasia.ufa@mail.ru*

ТИПОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ РЕМАРОК В СТРУКТУРЕ ПЬЕС А.П. ЧЕХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС «ЧАЙКА», «ВИШНЕВЫЙ САД» И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕРСИЙ ИХ ПЕРЕВОДА)

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме перевода сценических ремарок с русского на английский язык. На сегодняшний день нет никаких сомнений в том, что ремарки являются необходимым структурным элементом драматургического текста. Ремарки – это своего рода сценические замечания, в которых лаконично выражены важные сведения о сценической обстановке, а также о характерных качествах и внешнем виде персонажей. В качестве материала исследования представлены пьесы А.П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» и англоязычные версии их перевода "The Sea-gull", "The Cherry Orchard", осуществленные К. Гарнетт. В статье выявляется типовое разнообразие ремарок в структурах пьес А.П. Чехова и их переводах, а именно – вводящие, вставные, прерывающие и завершающие ремарки. Кроме того, определяется их количественная составляющая, а также проводится сопоставительный анализ ремарок в оригиналах и переводах. Автор делает вывод о том, что в анализируемых текстах существенно различается частотность использования вставных и прерывающих ремарок, что может оказывать существенное влияние на смыслонаполнение драматургических текстов.

Ключевые слова: **ремарка, структура, драматургический текст, А.П. Чехов, перевод**

В лингвистике особое место отводится рассмотрению проблемы специфики ремарок в драматургических текстах. Ремарки являются своего рода сценическими указаниями автора-драматурга и играют немаловажную роль в создании особой атмосферы пьесы при ее постановке на театральной сцене. На данном этапе развития лингвистической науки сравнительно-сопоставительное исследование перевода ремарок с русского на английский язык с целью выявления степени адекватности интерпретации типового разнообразия русских ремарок в англоязычных переводах практически не проводилось, что определяет актуальность темы статьи.

Целью статьи является сравнительно-сопоставительное исследование репрезентации типового разнообразия ремарок в структуре пьес А.П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» и в англоязычных версиях их перевода, осуществленных английской переводчицей К. Гарнетт.

Для реализации поставленной цели были определены следующие задачи:

1) определить количественную составляющую ремарок в пьесах А.П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» и в англоязычных версиях их перевода;

2) выяснить специфику расположения ремарок в структуре пьес А.П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» и выявить особенно их интерпретации на английский язык.

Цель и задачи статьи обусловили использование следующих методов исследования: метод сплошной выборки, метод статистического исследования, сравнительно-сопоставительный метод.

Научная новизна исследования заключается в том, что впервые проводится сравнительно-сопоставительное исследование типового своеобразия ремарок в структурах пьесах А.П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» и в англоязычных версиях их перевода, что позволяет определить не только индивидуальный стиль ремарочного повествования русского драматурга, но и выяснить особенности их интерпретации в английском языке.

Результаты исследования имеют важное теоретическое значение для филологии, переводоведения, искусствоведения, культурологии, поскольку в статье выявляются особенности интерпретации типового разнообразия ремарок в переводческих версиях драматургии А.П. Чехова. Практическая значимость статьи состоит в том, что результаты исследования могут быть использованы для разработки учебных пособий по практическому курсу художественного перевода.

Особенностями ремарок занимались такие видные отечественные ученые, как О.А. Астафьева, О.Н. Биль, В.В. Виноградов, З.С. Дотмурзиева, Г.А. Золотова, А.Н. Зорин, В.С. Красногоров, И.Ф. Разумовская, Л.А. Шувалова и др. В современном понимании «ремарка» трактуется как особое сценическое замечание автора-драматурга, указывающее на «поступки героев, их жесты, мимику, интонацию, на психологический смысл их высказываний, на темп речи и паузы, на обстановку действия» [1, с. 870]. Принято полагать, что основным назначением ремарок является служебная функция, однако считаем необходимым заметить, что их значение не ограничивается только служебной ролью. Как подчеркивает К.В. Толчеева, ремарка «активно участвует в развертывании образов и установлении межтекстовых связей произведения» [2, с. 214]. И, действительно, ремарки используются автором-драматургом для передачи выделительной, пояснительной функций, для выражения пространственно-временных отношений. Кроме того, ремарки могут содержать информацию об эмоциях, характере и внешнем облике персонажей. К примеру, в драматургическом творчестве А.П. Чехова сценические указания, графические оформленные в виде ремарок, не только создают определенную атмосферу окружающей обстановки, но и определяют внутреннее состояние персонажей. При этом, как замечает П.М. Бицилли, многие ремарки А.П. Чехова написаны «явно не для режиссера, а для читателя» [3, с. 631]. В качестве примера можно привести описание декораций комнаты Л.А. Раневской из первого действия пьесы «Вишневый сад». А.П. Чехов формирует достаточно подробный образ обстановки комнаты, что, несомненно, легко уловить и представить, читая текст пьесы, но намного сложнее представить на сцене, подобрав соответствующие декорации.

В рамках данной статьи основной акцент делается на специфике расположения ремарок в структуре драматургического текста. Анализ работ исследователей, изучающих особенности месторасположения ремарки в структуре пьесы [4; 5; 6], показал, что сценические указания могут быть как вынесены в отдельный абзац, так и включены в текст реплики персонажа. Считаем важным остановиться на классификации О.А. Астафьевой и др. как наиболее полно раскрывающей типовое разнообразие ремарок в структуре драматургии А.П. Чехова. Исследователи называют четыре типа ремарок согласно их расположению в пьесе: вводящие, вставные, прерывающие и завершающие ремарки [5, с. 40–41]. Рассмотрим специфику структурного расположения ремарок в пьесах А.П. Чехова и в англоязычных версиях их перевода, выполненных К. Гарнетт. В табл. 1 представлены статистические данные по четырем типам расположения ремарок в структурах пьес «Чайка», «Вишневый сад», "The Sea-Gull", "The Cherry Orchard". Считаем важным заметить, что применение метода статистического исследования в данном случае позволяет подробно проанализировать типовое разнообразие ремарок в структуре чеховских пьес, что, в свою очередь, «способствует более точному пониманию структуры оригинала» [7, с. 135]. Для интерпретации представленных результатов необходимо прояснить следующее:

1) в табл. 1 представлены единицы ремарок, то есть каждая ремарка, заключенная в скобки (касается вставных ремарок) или написанная с новой строки (касается вводящих, прерывающих, завершающих ремарок), считается за одну единицу;

2) вставные ремарки подразделяются на три типа согласно их позиции в структуре реплики – препозиция (ПрП), интерпозиция (ИнП), постпозиция (ПоП);

3) такие ремарочные единицы, как действие/act и занавес/curtain, не учитываются в предложенной статистике.

Если сложить количество всех типов ремарок, то получится, что в «Чайке» насчитывается 472 единицы ремарок, а в «Вишневом саду» – 556 единиц ремарок. При этом заметим, что «Чайка» превосходит по объему пьесу «Вишневый сад». Сравним: «Чайка» – 13651 лексем, «Вишневый сад» – 13103 лексем. Можно заключить, что в последней пьесе А.П. Чехов чаще прибегает к использованию ремарок, которыми действительно пронизан весь драматургический текст.

Таблица 1

Количественная составляющая ремарок в структурах пьес «Чайка», «Вишневый сад»,"The Sea-gull", "The Cherry Orchard"

Типы ремарок	«Чайка»	"The Sea-Gull"	«Вишневый сад»	"The Cherry Orchard"
Вводящие ремарки	5	6	6	6
Вставные ремарки	ПрП – 160, ИнП – 159, ПоП – 45	ПрП – 157, ИнП – 180, ПоП – 77	ПрП – 166, ИнП – 179, ПоП – 81	ПрП – 168, ИнП – 218, ПоП – 93
Прерывающие ремарки	102	47	121	66
Завершающие ремарки	1	1	3	1

В версиях "The Sea-Gull" и "The Cherry Orchard" использовано 468 и 552 единицы ремарок соответственно. Как можно заметить, общее количество ремарок в переводных версиях несколько отличается от их русскоязычных оригиналов, то есть в переводах фигурирует меньшее число ремарок. Полагаем, что подобное расхождение связано с тем, что в некоторых случаях переводчица К. Гарнетт прибегает к опущению или объединению ремарочных единиц, что, в свою очередь, влияет на общее количество ремарок. Рассмотрим более подробно типовое разнообразие ремарок в структурах анализируемых текстов.

Вводящие ремарки располагаются в начале каждого действия и, как правило, содержат важную информацию о сценической обстановке. Как можно заметить, вводящие ремарки не характерны для пьес А.П. Чехова – на долю такого типа ремарок от общего числа ремарочных единиц приходится 1,1% («Чайка») / 1,3% ("The Sea-Gull"), 1,1% («Вишневый сад») / 1,1% ("The Cherry Orchard"). Заметим, что в "The Sea-Gull" содержится 6 единиц вводящих ремарок, тогда как в «Чайке» – 5 единиц. Связано это с тем, что во втором действии К. Гарнетт разделила вводящую ремарку *«Площадка для крокета <…> Цветники…»* [8, с. 27] на 2 ремарочные единицы*"A croquet lawn…"* [9, с. 367] и *"Flower beds…"* [там же]. Полагаем, что подобная трансформация ремарки не оказывает существенного воздействия на ремарочную структуру пьесы А.П. Чехова «Чайка». Что касается «Вишневого сада" ("The Cherry Orchard"), то в оригинале и переводной версии используется одинаковое количество вводящих ремарок.

Вставные ремарки, как ранее было отмечено, включаются в структуру диалоговых и монологовых реплик персонажей и имеют три типа расположения по отношению к репликам персонажей: 1) препозиция, т. е. до начала реплики персонажа, например: *«Нина **(задумчиво)**. Да, чайка…»* [8, с. 47]; 2) интерпозиция, т. е. внутри реплики персонажа, например: *«Тригорин. Как грациозно! **(Целует медальон.)** Прелестный подарок!»* [8, с. 47]; 3) постпозиция, т. е. в конце реплики персонажа, например: *«Тригорин. Страница 121... **(Уходит.)**»* [8, с. 48]. Из табл. 1 видно, что во всех анализируемых текстах вставные ремарки используются чаще остальных типов ремарок – на их долю приходится 77,1% («Чайка») / 88,5% ("The Sea-gull"), 76,6% («Вишневый сад») / 86,8% ("The Cherry Orchard") ремарочных единиц. При этом заметим, что в переводах вставные ремарки встречаются чаще, чем в оригинальных текстах, на 11,1% («Чайка») и 10,2% («Вишневый сад»). Полагаем, что данное явление может быть связано с тем, что переводчица К. Гарнетт некоторые прерывающие ремарки преобразовала во вставные, тем самым значительно увеличив частотность последнего типа ремарок. Заметим, что прерывающая ремарка в переводе может стать вставной ремаркой интерпозиционного типа. На наш взгляд, переводческие решения такого рода имеют определенную мотивированность, поскольку существенные изменения какой-либо структурной части драматургического произведения могут привести к неправильному прочтению и впоследствии – истолкованию заложенного в этот текст смысла.

Прерывающие ремарки, в отличие от вставных ремарок, обрывают диалоги и монологи персонажей и располагаются посередине новой строчки. По частотности употребления прерывающие ремарки следуют за вставными ремарками – на долю прерывающих ремарок приходится 21,6% («Чайка») / 10% ("The Sea-Gull"), 21,8% («Вишневый сад») / 11% ("The Cherry Orchard") ремарочных единиц. Как можно заметить, в отличие от оригиналов прерывающий тип ремарок используются значительно реже в структурах переводных текстов – разница составляет 11,6% («Чайка») и 10,8% («Вишневый сад»). Полагаем, что причиной тому является переводческое решение К. Гарнетт, которое заключается во включении ряда прерывающих ремарок в структуру диалоговой или монологовой речи персонажей, в результате чего прерывающие ремарки трансформируются во вставной тип ремарок. Считаем важным обратить внимание на перевод прерывающих ремарок *«Пауза»*, характерных для драматургии А.П. Чехова. Как подчеркивает М.П. Козьма, паузы создают «определённый фон для восприятия контрастной информации» [10, с. 115]. Примечательно, что в «Чайке» ("The Sea-Gull") употребляется 33 единицы ремарки *«пауза»* / *"a pause"*, тогда как в «Вишневом саду» ("The Cherry Orchard") – 34 единицы. Рассмотрим пример, взятый из третьего действия «Вишневого сада»:

*«Дуняша. Не дай бог, застрелится. **Пауза.** Я стала тревожная...»* [8, с. 297].	/	*"Dunyasha. God grant he doesn't shoot himself! **(a pause).** I am so nervous…"* [9, с. 199].

Как видно, прерывающая ремарка *«Пауза»* в переводе становится вставной ремаркой интерпозиционного типа *(a pause)*. Заметим, что аналогичная тенденция прослеживается со всеми остальными паузами, фигурирующими в анализируемых текстах. Можно предположить, что за счет трансформации прерывающих ремарок «Пауза» во вставную ремарку интерпозиционного или постпозиционного типов существенно увеличилось общее количество вставных ремарок и сократилось число прерывающих ремарок в "The Sea-Gull" и "The Cherry Orchard" по сравнению с «Чайкой» и «Вишневым садом» (см. табл. 1). Отметим, что роль чеховских пауз заключается в создании коммуникативно важного эффекта молчания в диалогической структуре. В связи с этим полагаем, что переводческое решение К. Гарнетт, связанное с трансформацией чеховских ремарок *«Пауза»*, представляется не совсем удачным и может привести к потере невербальных элементов, которые имеет значительную важность в творчестве А.П. Чехова.

Завершающие ремарки располагаются в конце драматургического действия пьесы. Согласно данным, представленным в табл. 1, на долю завершающих ремарок приходится 0,2% («Чайка») / 0,2% ("The Sea-Gull"), 0,5% («Вишневый сад») / 0,2% ("The Cherry Orchard") ремарочных единиц. Заметим, что в "The Cherry Orchard" содержится 1 единица завершающих ремарок, тогда как в оригинале «Вишневого сада" – 3 единицы, например:

*«Трофимов. Пойдемте. **Идут.** **Голос Вари: «Аня! Аня!»*** [8, с. 314].	/	*"Trofimov. Yes, let's go. **(They go.)** **Varya's Voice. Anya! Anya!"*** [9, с. 213].

Как видно из примера, взятого из второго действия «Вишневого сада», К. Гарнетт прибегает к использованию ряда замен. Так, переводчица преобразовывает завершающую ремарку *«Идут»* во вставную ремарку постпозиционного типа *"(They go.)"*. В свою очередь, завершающую ремарку *«Голос Вари: «Аня! Аня!»* переводчица заменяет на реплику Вари, а именно – *"Varya's Voice. Anya! Anya!"* Полагаем, что подобного рода переводческие решения вносят определенную долю смысловых изменений в мотивированные автором языковые единицы в структуре текста. Интерпретация подобных языковых знаков «должна максимально соответствовать интенции автора» [11, с. 2494]. В противном случае определенные оттенки смыслов, заложенные автором в художественный текст, могут оказаться не переданными в переводе.

Таким образом, проведенное сравнительно-сопоставительное исследование типового разнообразия ремарок в структурах пьес А.П. Чехова «Чайка», «Вишневый сад» показало, что для чеховской драматургии характерно частое использование вставных и прерывающих ремарок, тогда как на долю вводящих и завершающих ремарок приходится наименьшее количество ремарочных единиц. При этом в творчестве драматурга практически отсутствуют завершающие ремарки – А.П. Чехова не оставляет каких-то строгих указаний, как следует завершить то или иное действие, и акцент делается на остальной части драматургического текста. В переводных версиях "The Sea-gull" "The Cherry Orchard" вставные и прерывающие ремарки так же, как и в оригиналах, встречаются чаще вводящих и завершающих ремарок. Тем не менее статистика использования анализируемых ремарок показала, что, в отличие от текстов А.П. Чехова, в переводах К. Гарнетт вставные ремарки употребляются чаще на 11,1% («Чайка») и 10,2% («Вишневый сад»), тогда как прерывающие ремарки, напротив, встречаются реже на 11,6% («Чайка») и 10,8% («Вишневый сад»). Подобное явление может быть связано с немотивированными индивидуальными переводческими решениями К. Гарнетт. Считаем, что следует с определенной осторожностью модифицировать структурную составляющую драматургического текста, поскольку подобные переводческие решения могут быть иначе интерпретированы читателями. В подобных случаях авторский замысел может остаться нераскрытым в тексте перевода.

Библиографический список

1. Халтев В.И. Ремарка. *Литературная энциклопедия терминов и понятий.* Москва: Интелвак, 2001.
2. Толчеева К.В. *Семантико-структурные и функциональные особенности паратекста в модернистской и постмодернистской драматургии: на материале французского языка.* Диссертация … кандидата филологических наук. Воронеж, 2007.
3. Бицилли П.М. Творчество Чехова. Опыт стилистического анализа. *А.П. Чехов: pro et contra.* Санкт-Петербург, 2010; Т. 2: 522–692.
4. Ивлева Т.Г. *Автор в драматургии А.П. Чехова.* Тверь: Тверской государственный университет, 2001.
5. Астафьева О.А., Блохин А.В., Колоскова Т.А., Филиппова Е.П. Локально-структурная классификация ремарок в драматургическом тексте. *Казанская наука.* 2020; № 9: 39–41.
6. Биль О.Н., Заманова И.Ф., Половнева М.В. «Авторский» голос в драматургическом дискурсе Л. Петрушевской. *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, № 10: 3312–3317.

7. Морозкина Е.А., Воробьев В.В., Сафина З.М. Статистические методы исследования в художественном переводе. *Доклады Башкирского университета.* 2023; Т. 8, № 3: 130–137.
8. Чехов А.П. *Вишневый сад: пьесы.* Москва: Издательство АСТ, 2022.
9. Chekhov A. *The Cherry Orchard and other plays translated by Garnett C.* London: Heron Books, 1968.
10. Козьма М.П. Роль ремарки и паузы в создании подтекста (на материале английских и американских художественных текстов). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2017; Ч. 2, № 3 (69): 113–116.
11. Газизов Р.А., Морозкина Е.А. Языковые антиномии В. фон Гумбольдта в аспекте перевода (на материале оригиналов и переводов новелл Э.А. По). *Филологические науки. Вопросы теории и практики.* 2023; Т. 16, № 8: 2490–2495.

References

1. Haltev V.I. Remarka. *Literaturnaya `enciklopediya terminov i ponyatij.* Moskva: Intelvak, 2001.
2. Tolcheeva K.V. *Semantiko-strukturnye i funkcional'nye osobennosti parateksta v modernistskoj i postmodernistskoj dramaturgii: na materiale francuzskogo yazyka*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Voronezh, 2007.
3. Bicilli P.M. Tvorchestvo Chehova. Opyt stilisticheskogo analiza. *A.P. Chehov: pro et contra.* Sankt-Peterburg, 2010; T. 2: 522-692.
4. Ivleva T.G. *Avtor v dramaturgii A.P. Chehova.* Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2001.
5. Astaf'eva O.A., Blohin A.V., Koloskova T.A., Filippova E.P. Lokal'no-strukturnaya klassifikaciya remarok v dramaturgicheskom tekste. *Kazanskaya nauka.* 2020; № 9: 39-41.
6. Bil' O.N., Zamanova I.F., Polovneva M.V. «Avtorskij» golos v dramaturgicheskom diskurse L. Petrushevskoj. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, № 10: 3312-3317.
7. Morozkina E.A., Vorob'ev V.V., Safina Z.M. Statisticheskie metody issledovaniya v hudozhestvennom perevode. *Doklady Bashkirskogo universiteta.* 2023; T. 8, № 3: 130-137.
8. Chehov A.P. *Vishnevyj sad: p'esy.* Moskva: Izdatel'stvo AST, 2022.
9. Chekhov A. *The Cherry Orchard and other plays translated by Garnett C.* London: Heron Books, 1968.
10. Koz'ma M.P. Rol' remarki i pauzy v sozdanii podteksta (na materiale anglijskih i amerikanskih hudozhestvennyh tekstov). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2017; Ch. 2, № 3 (69): 113-116.
11. Gazizov R.A., Morozkina E.A. Yazykovye antinomii V. fon Gumbol'dta v aspekte perevoda (na materiale originalov i perevodov novell `E.A. Po). *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki.* 2023; T. 16, № 8: 2490-2495.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-480-483

Kudritskaya S.V., *postgraduate, Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: carezzo@ya.ru*

VARIATIONS OF SYMBOLISM: A. MIRE AND N. PETROVSKAYA (BASED ON THE COLLECTIONS "BLACK PANTHER" AND "SANCTUS AMOR"). The article is dedicated to two female writers of the Silver Age – N.I. Petrovskaya (1879–1928) and A. Mire (A.M. Moiseeva, 1874–1913). Both masters of the pen can be classified as peripheral participants in the literary process of the late 19th – early 20th centuries. The comparative analysis focuses on the stories included in Petrovskaya's only lifetime collection "Sanctus Amor" (1908) and the stories that make up Mire's second collection "Black Panther" (1909). The works under study are examined as examples of women's symbolist prose. The artistic "kinship" of the mentioned collections manifests not only at the structural level but also in their thematic commonality. A comparison of the texts by Petrovskaya and Mire helped uncover similar motifs, images, and details – in other words, creative resonances. Additionally, the article highlights the artistic specificity of each collection. The conclusion drawn is that Mire and Petrovskaya offered their original variations of Symbolist prose.

Key words: **A. Mire, N. Petrovskaya, "Black Panther", "Sanctus Amor", symbolist prose, decadent movement**

С.В. Кудрицкая*, аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: carezzo@ya.ru*

ВАРИАЦИИ СИМВОЛИЗМА: А. МИРЭ И Н. ПЕТРОВСКАЯ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКОВ «ЧЕРНАЯ ПАНТЕРА» И «SANCTUS AMOR»)

Статья посвящена двум писательницам Серебряного века – Н.И. Петровской (1879–1928) и А. Мирэ (А.М. Моисеева, 1874–1913). Обеих художниц слова можно причислить к периферийным участникам литературного процесса рубежа XIX–XX столетий. Объектом сравнительного анализа стали рассказы, вошедшие в единственный прижизненный сборник Петровской «Sanctus Amor» (1908), и рассказы, составившие второй сборник Мирэ «Черная пантера» (1909). Исследуемые произведения рассмотрены в качестве примеров женской символистской прозы. Художественное «родство» указанных сборников проявилось не только на структурном уровне, но и в их тематической общности. Сопоставление текстов Петровской и Мирэ помогло обнаружить схожие мотивы, образы, детали, иными словами, творческие переклички. Наряду с этим в статье уделено внимание и художественной специфике каждого из сборников. Делается вывод о том, что Мирэ и Петровская предложили свои оригинальные вариации символистской прозы.

Ключевые слова: **А. Мирэ, Н. Петровская, «Черная пантера», «Sanctus Amor», символистская проза, декадентство**

Всё более возрастающий в современном отечественном литературоведении интерес к творчеству оттесненных на обочину литературной жизни писателей рубежа XIX–XX столетий обусловливает актуальность настоящего исследования. Его объектами стали сборник рассказов Н. Петровской «Sanctus Amor» (1908) и сборник произведений (рассказов и драм) А. Мирэ (А.М. Моисеева, 1874–1913) «Черная пантера» (1909). Названных писательниц можно причислить к фигурам «второго» ряда литературного процесса указанной эпохи. Упомянутые сборники вышли в свет в «символистском» издательстве «Гриф», владельцем которого был супруг Петровской (с 1902 по 1907 г.) С.А. Соколов. Обе книги являются образцами женской символистской прозы. В этой связи представляется интересным сопоставление тематики сборников и сравнительный анализ отдельных произведений, вошедших в них. Такова цель данного исследования.

Перечислим задачи, соответствующие ей: обнаружить творческие параллели в привлекаемых для анализа произведениях (схожие темы, мотивы, образы, детали); выявить принципиальную разницу художественных миров Петровской и Мирэ (на материале указанных сборников); обозначить особенности символистской прозы каждой из них. Первый опыт сопоставления художественных текстов Петровской и Мирэ дает повод говорить о научной новизне данного исследования. Его теоретическая значимость проявляется в изучении поэтики ряда символистских рассказов этих писательниц. Практическая значимость исследования состоит в том, что его выводы могут быть привлечены при изучении истории русской литературы Серебряного века, в частности – при изучении женской прозы той эпохи.

Перечисление имен женщин-писательниц, живших на рубеже XIX–XX вв., творивших в парадигме символизма или в той или иной степени подвергшихся его влиянию, было бы долгим. Можно указать на поэзию З.Н. Гиппиус, в которой она прибегает к слову-«символу»; перу Е.А. Нагродской принадлежат близкие к символистской поэтике романы «Гнев Диониса» (1910), «Белая колоннада» (1914) и т. д. Младосимволистская поэтика отчетливо прослеживается в творчестве Л.Д. Зиновьевой-Аннибал (жены одного из главных теоретиков символизма – Вяч. Иванова), чьи пьесы «Кольца» (1904) и «Певучий осел» (1906) являют собой пример символистской драмы, причем особого рода, поскольку писательница по-своему претворила теоретические символистские «изыскания» своего мужа и тем самым «бросила откровенный вызов всем ивановским построениям, переосмыслив все гендерные предписания символизма» [1, с. 19].

Свою лепту в утверждение и обновление символизма внесла и Мирэ, которая посещала собрания на «Башне» Вяч. Иванова, то есть была вхожа в околосимволистские круги (в период с 1905 по 1910 гг.). Как отмечает А.В. Лавров, «влияние модернистского окружения сказалось на второй книге ее рассказов и драматических сцен» [2, с. 90] – речь идет о сборнике «Черная пантера» (1909). Каждое из произведений, вошедших в него, можно рассматривать как символистский текст, причем совершенно особой – подчас даже иронической – тональности. Чуть ранее «Черной пантеры» был опубликован единственный прижизненный сборник рассказов Петровской «Sanctus Amor» (1908). Творчество обеих писательниц вобрало в себя такие новации литературы Серебряного века, как

импрессионистическая манера письма, «ослабленная» роль сюжета, использование предельно обобщенных образов-символов, ритмизация прозы.

Помимо обращения к художественной прозе, обе писательницы пробовали себя и в критике, и в переводческой деятельности. Мирэ, прожившая несколько лет во Франции и прекрасно знавшая французский язык, переводила Э. Золя, Г. де Мопассана, О. Мирбо и др. В переводе Петровской вышли роман французской писательницы-символистки Л. Деларю-Мардрюс «Исступленная» и знаменитая сказка «Приключения Пиноккио» итальянского писателя К. Коллоди.

Можно говорить и о схожих судьбах двух писательниц: и Петровской, и Мирэ довелось пережить мучительные любовные страдания, познать нищету, побывать на самом дне жизни, прочувствовать ее трагизм (хотя Петровская вкусила всю горечь бедственного существования позже, чем Мирэ).

Как писательницы «второго» ряда, обе были более зависимы от устоявшегося символистского канона, что не помешало им, однако, внести в него нечто свое – новое и оригинальное. И Мирэ, и Петровская не были оценены по достоинству своими современниками. Рассуждая о причинах маргинализации Петровской в литературных кругах, исследователь Н. Носов приходит к выводу, что виной тому – ее образ жизни и воспринятый ей образ ведьмы Ренаты (роман «Огненный ангел» В. Брюсова), прототипом которой она стала. Носов буквально приравнивает писательницу к ведьме от мира литературы, утверждая, что «волевой потенцией ее магической практики выступала любовь, а планом выражения являлась не экстатическая пляска, <…> а литературная форма» [3, с. 12].

Отметим, что в настоящее время уже немало сделано для утверждения литературной репутации Петровской. Помимо работы Носова, издана книга, где впервые было собрано воедино художественное, публицистическое и литературно-критическое наследие писательницы [4]. Также необходимо отметить монографию К. Эконен [5], где уделено внимание писательской стратегии Петровской в аспекте изучения категории феминности в русской прозе писательниц Серебряного века.

Прижизненные рецензии на произведения Петровской сложно назвать хвалебными, на что указывает и Эконен: «В исследовательской литературе уже была замечена несправедливо низкая оценка творчества Петровской <…>» [5, с. 265]. Рассказ «Осень» (1903), вошедший впоследствии в сборник «Sanctus Amor», Гиппиус признала сотканным сплошь из банальных, набивших оскомину клише. Критик заявила, что если бы он был опубликован не в видном символистском издательстве, а в журнале для «обычной», «небогемной» публики, то явно не удостоился бы похвалы за новизну формы: «Над этой осенью не захохочут даже присяжные рецензенты, считающие своим долгом над декадентами хохотать» [6, с. 103]. Символистский язык прозы Петровской не нашел понимания у Гиппиус, посчитавшей его малохудожественным, невыразительным. «Банальность – печать проклятия чистых, самоудовлетворенных, недвижимых декадентов» [6, с. 102–103], – таков был ее приговор «даме-декадентке» Петровской.

Чуть более снисходителен тон рецензии на «Sanctus Amor» А. Белого, заявившего, однако, что писательница «загромождает заревой и глубокий фон своих рассказов котлетами, куклами и постелями» [7, с. 92]. Критик остался неудовлетворен искусственностью персонажей Петровской, их «механическими», с его точки зрения, чувствами: «Любовь их манекенная» [7, с. 91]. И хотя похвалу Белого заслужила «изысканность в пейзаже» («действительное дарование» автора рецензент отметил в Петровской), она показалась ему скрытой «под вуалью неинтересных синематографических подробностей жизни» [7, с. 92]. Как корифей символизма, Белый желал обнаружить в прозе Петровской веру в символический «подтекст» земного бытия, в «пафос жизни», и потому его разочаровали приземленные детали изображенной писательницей действительности.

Столь же сдержанной оказалась критика и в отношении ранних произведений Мирэ. А. Блок в рецензии на первый сборник писательницы «Жизнь» (1904) отверг «опасный род антихудожественных абстракций» [8, с. 173], под которыми подразумевал те рассказы Мирэ, которые не вписывались в реалистическую поэтику.

Тем не менее во втором сборнике Мирэ, не вняв совету Блока отказаться от «абстракций», ушла в беспредельную, почти космическую символику. Множество таких оборотов, как «великий ритм Света», «неслышный полет Мечты», «вечный гимн Любви», «момент Наслаждения, превосходящего всякую радость мира», навевает мысль о том, что Мирэ пародирует велеречивую риторику символистов. Сознательное «нагромождение» понятий, принципиально написанных с заглавной буквы, стремление к гиперболизации можно расценивать как особые стилистические приемы. За описанием возвышенных ощущений, испытываемых героями в минуты любовного экстаза, на наш взгляд, кроется едва уловимая авторская ирония над подобной чрезмерной эмоциональностью. Гипотеза о сознательно-ироническом применении выспренней манеры письма подтверждается еще и тем, что подобный претенциозный стиль характерен почти для всех рассказов сборника «Черная пантера».

Эта высокопарность слога Мирэ, на первый взгляд, едва ли не противоположна стилю Петровской, которой, по словам Белого, недостает еще веры в «желтые шелка зари» [7, с. 92]. В этом отношении выразительной и точной представляется характеристика прозы Петровской, данная Носовым: «… предельно лаконичная, нарочито сдержанная <…> и лишенная какой бы то ни было “плетистости” и витиеватости. Точно бы серая и неприметная — она этой своей неприметностью, этой своей незагроможденностью и <…> наносит наиболее прицельный и выверенный удар» [3, с. 15].

По-своему лаконизм языка Петровской трактует Эконен, связывая его «с монотонностью и однообразностью <…> состояния повествователя» [5, с. 268]. Последнее замечание кажется нам не лишенным правоты, поскольку повествователь Петровской – это субъект, всегда находящийся в томительном ожидании любви либо переживающий тягостную разлуку с возлюбленной. В этом отношении сюжеты рассказов, вошедших в сборник «Черная пантера», предлагают большее разнообразие.

При более внимательном чтении символистская проза Мирэ обнаруживает много сходств с символистской прозой Петровской. Прежде всего, художественная близость прослеживается на уровне организации каждого из сборников. «Sanctus Amor» – это десять рассказов, представляющих собой вариации на тему любви. Она же является центральной и в «Черной пантере», причем сборник Мирэ тоже состоит из десяти произведений – восьми рассказов и двух драм.

Каждый из десяти рассказов Петровской представляет собой историю любви, причем любви подлинно сакральной, соответственно заглавию книги. В художественном мире Петровской это чувство придает святой смысл существованию, становится откровением, раскалывающим жизнь на «до» и «после». Как отмечают авторы предисловия к книге «Нина Петровская. Разбитое зеркало», куда включен был и сборник «Sanctus Amor», последний составлен так, «что удается проследить все три момента, определяющие существование человека: ожидание любви, мгновение счастья и боль воспоминаний» [4, с. 18]. Но это же мироощущение, в котором любовь затмевает все остальное, свойственно и персонажам Мирэ. Героиня ее драмы «Побежденные» рассуждает: «Если бы не любовь, на земле была бы сплошная темная ночь. Люди не видели бы ни одной звезды. Нужно отдавать сердце…» [9, с. 120–121]. «Дай мне всю твою любовь, огромную, бездумную, беспредельную» [10, с. 94], – звучит мольба героя рассказа Петровской «Призраки».

Тема любви в произведениях обеих писательниц прочно связана с темой смерти, что вообще было свойственно декадентскому мироощущению: «…свое конечное воплощение Любовь находит именно в смерти, в слиянии с Вечным Покоем, где никто и ничто не потревожит любящих» [4, с. 19].

Характерно, что у обеих писательниц обнаруживаются рассказы с одинаковым заглавием – «Любовь». При этом, несмотря на одинаковое название, общим в них оказывается лишь мотив страданий по утраченной любви. Зато сюжет рассказа «В маленьком домике» Мирэ можно назвать практически идентичным сюжету рассказа «Любовь» Петровской, поскольку и в том, и в другом случае мужчина оказывается виноват в гибели любимой им женщины (вновь налицо излюбленный «декадентский» художественный прием сопряжения темы любви и темы смерти). В обоих текстах кульминационной становится сцена смерти героини (кстати, умирает и героиня более раннего рассказа Петровской «Цветок Ивановой ночи» (1903) – и тоже в финале произведения). Персонаж Мирэ своим отказом следовать за возлюбленной, чтобы найти вместе с ней «солнце и звезды, Бога и Красоту» [9, с. 29], вынуждает ее совершить самоубийство. Герой Петровской оказывается решительнее и совершает убийство, не желая мириться с решением охладевшей к нему любовницы уйти к другому. Мотивация мужчин-«виновников» одинакова – это страх перед жизнью, которая манит целеустремленную женщину и оказывается для нее важнее, чем любовь. Причем и в рассказе Мирэ, и в рассказе Петровской налицо намерение женщины освободиться, вырваться из оков любви, перестать быть пленницей чужой воли. С этим наблюдением согласуется замечание Эконен, увидевшей в текстах Петровской «“новую женщину”, волевую, открыто эротическую, бунтующую и аморальную» [5, с. 277–278].

«Мне нужна вера, которая бы сжигала сердце мое, как пламя “пещи огненной”. Или мне не нужно никакой веры. Я хочу знать, есть ли Бог. <…>. Я наглядюсь на красоту свободы, на красоту отчаянья, на красоту преступлений и страсти…» [9, с. 27–28], – так звучат амбициозные требования волевой женщины, отказывающейся от роли рабыни любви. Более того, осуждает она и чужое любовное рабство, даже если сама выступает в роли «госпожи»: «…я не хочу счастья. Твоего жалкого счастья, скованного страстью раба» [10, с. 118]. Такую фразу бросает героиня Петровской в лицо мужчине. На этом фоне роль последнего у обеих писательниц выглядит безынициативной, пассивной, однако не следует забывать, что Петровская прибегает к повествованию от мужского лица, подразумевая женскую душу и женские страдания, желая «вдохнуть в мужчину то представление об идеальной любви, которым обладала сама и считала наиболее характерным для женщины» [4, с. 18].

В этой связи уместно вспомнить также и о том, что рассказы сборника «Sanctus Amor», несмотря на посвящение книги С. Ауслендеру [4, с. 19], являют собой художественное отражение любовной связи Петровской и В. Брюсова, то есть имеют явственный автобиографический подтекст. Летом 1905 г. они совершили совместное путешествие на озеро Сайма (Финляндия), что, по всей видимости, стало пиком чувств обоих, о чем свидетельствует их пылкая любовная переписка на протяжении нескольких последующих месяцев. Однако уже в июне 1906 г. Петровская с отчаянием писала Брюсову, понимая, что его любовь угасает: «О, зачем после Финляндии я <…> всё пыталась удержать, хотела вернуть тебя к тому, что ты так скоро, скоро забыл» [11, с. 188]. Боль безвозвратно утраченной любви и желание изобразить любовь *святую*, идеальную и становятся причинами, побудившими Петровскую к созданию рассказов 1906–1907 гг., вошедших позднее в «Sanctus Amor».

В рассказе «Раб» (1906) возникает мотив любви, обретаемой в путешествии, «в маленьком домике над тихим озером» [10, с. 27] (любопытна перекличка с названием вышеупомянутого рассказа Мирэ – «В маленьком домике»). Фабула произведения такова: нелюбимая жена провожает героя в дорогу, затем он встречает истинную любовь и проводит с ней два месяца, после чего уезжает обратно к жене, властно претендующей на внимание героя: «А маленькие серые конверты <…> всё с большим упорством ложились по утрам у моей – у нашей постели» [10, с. 29]. Финалом рассказа становится сцена физической близости героя с женой, изображенная подчеркнуто сниженным образом: «… в глазах знакомый пьяный призыв. <…>. Маленькие руки грубо привычным движением касаются тела. <…> Полуголая, счастливая, торжествующая, она бесстыдно тянется ко мне» [10, с. 35]. Петровская подчеркивает безвольность персонажа, подавляемого «законной», но ложной, «пачкающей» «любовью», вкладывая ему в уста реплику: «Я – кук-ла…» [10, с. 35].

Тот же мотив встречи с подлинной любовью развивается и в рассказе Петровской «Северная сказка» (1907). Утверждая неповторимость настоящей страсти, герой произведения погружается в воспоминания о ней, поскольку ему не остается делать ничего иного, ибо он потерял ее навсегда: «В белые ночи короткого северного лета [любовь — *С. К.*] встретила меня на берегах бледного озера и запела свою единственную песнь» [10, с. 71].

Попытка сближения с другой женщиной обречена на неудачу, поскольку оборачивается фальшью, имитацией подлинного чувства. Герой осознает, что неразрывно связан памятью с ушедшей любовью, имеющей статус сакральной, и потому отвергает нынешнюю любовницу: «Может быть, женщина плачет, и ее слезы текут в раскрытые чемоданы. <…>. О, ты еще не знаешь, что в любви нет состраданья!» [10, с. 85].

Упрек, облеченный в художественную форму, Брюсову, не пожелавшему ради Петровской разорвать отношения с женой (И.М. Брюсовой), очевиден в этих рассказах, объединенных общим мотивом предательства любви.

Начало рассказа «Любовь» Мирэ созвучно тональности вышеупомянутых произведений Петровской. В центре повествования – безымянная женщина, которая пребывает в мучительной тоске из-за расставания с любовником: «У порога моего – горе. Оно плачет – мое горе. Оно знает, что под моим потолком, среди моих стен никогда больше не будет эльфов, ткущих из белых грез коротенькие сказки» [9, с. 52]. Однако далее Мирэ предлагает неожиданный сюжетный поворот: ее героиня устает страдать и изъявляет своеобразный протест против собственной покинутости, предлагая себя в любовницы… работнику, ночующему в сарае. Возвышенная, романтическая любовь – пресловутая sanctus amor – изживает себя и нивелируется для героини физической близостью с человеком, стоящим ниже по социальному статусу. Примечательно, что в изображении этой сцены Мирэ прибегает к целому ряду «сниженных» деталей (помимо самой локации, где разыгрывается действие): героиню, идущую к сараю мимо коровника, сопровождает кваканье лягушек; она ощущает духоту, расцарапывает ноги в кровь. Символистский текст впитывает, таким образом, черты реалистической поэтики, как и у Петровской (что, как было сказано выше, вызвало недовольство Белого).

Уничижительно по отношению к героине звучит и первая реплика самого работника, чей облик создается посредством все тех же «сниженных» деталей: «Мне снилось, что я хожу по двору. Возле свинушников. И коровы ходили тоже. Он опять зевает, и у него рот раздирается чуть не до ушей. Ему мало до меня дела. В волосах у него соломинки» [9, с. 54]. Работник также наделен «тяжелой лапой» [9, с. 55], в то время как возлюбленный героини имеет «золотистые усы, как у принца» [9, с. 53].

По существу, в рассказе Мирэ звучит все тот же мотив предательства «святой любви», что и у Петровской, однако обыгран он еще более резко и даже иронически, поскольку героиня после сближения с очевидно чуждым ей человеком совершенно забывает того, кому еще недавно клялась в верности: «Может быть, у кого-нибудь и были черные глаза и золотистые усы, как у принца, – думаю я. – Но только у кого это? Я, должно быть, забыла» [9, с. 56]. Налицо деградация чувства, казавшегося прежде великим, «сакральным»: «Если б он знал, *какой* у меня был любовник! И *какая* у меня любовь!» [курсив Мирэ – *С. К.*] [9, с. 55].

Мотив утраты «святой любви» возникает и в рассказе Мирэ «Рамбеллино», отличающемся явственным ироническим звучанием. Объектом любви утонченной до жеманства «маленькой графини» становится чудо технической мысли – механическое творение, робот (то есть для героини значимым оказывается не то, кем является предмет ее воздыхания, – важна сама идея влюбленности). Однако любовь не перерастает во взаимную. Робот покидает героиню после того, как она, отчаявшись от его бессловесности, решает пробудить в нем чувство ревности. Впрочем, горечь утраты графиня ощущает… не более нескольких минут. Утратив «любовь», только что казавшуюся ей «святой» («чарующая пытка страсти – когда тело касается вечных завес бессмертия – *нездешнего* [курсив Мирэ – *С.К.*] происхождения» [9, с. 91]), героиня почти мгновенно ощущает в душе новый прилив надежды, восходя на новую ступень ожидания всепоглощающей и безраздельной любви.

На наш взгляд, и в «Рамбеллино» Мирэ вновь балансирует на грани между пафосом символистских идей (вспомним, что значимым для символистов был, в частности, поиск вечной женственности) и иронией по отношению к ним. Отметим также, что Эконен рассматривает рассказ Петровской «Я и собака», в котором звучит все тот же лейтмотив ожидания «святой любви», как «пародию на младосимволистское наивное поклонение идеальной фемининности», полагая, что в этом произведении «трагичность любви уже превращается в комизм» [5, с. 271]. Эта точка зрения выглядит спорной, поскольку мы полагаем, что концепция сборника Петровской, притом вдохновленного тяжелыми личными переживаниями писательницы, далека от комической.

Думается, что Мирэ задействует приемы того, что впоследствии будет названо кэмпом, которому свойственны чрезмерная, нарочито преувеличенная манерность, искусственность. Своих героинь писательница наделяет предельно экзальтированным восприятием действительности, за которым, как можно догадываться, подчас кроется пустота их внутреннего мира и отсутствие какой бы то ни было нравственной и социальной позиции. В пользу этой гипотезы говорит и тот факт, что героини Мирэ начинают отрицать не только действительность, не способную вместить в себя гиперболизируемую ими любовь, но даже собственную телесность. Так, героиня рассказа «Багряное покрывало», пребывая в грезах о неземной любви, думает о предстоящем прощании с жалкой телесной оболочкой и обретении некоего нового, «астрального» тела. Вновь налицо сопряжение мотивов смерти и любви: «Какая любовь *там*! [курсив Мирэ – *С. К.*]. Непостижимые чары объятий, ждущих ее в белом чертоге!» [9, с. 63].

Похожие ощущения возникают и у героя рассказа Петровской «Цветок Ивановой ночи»: во время любовного свидания он как будто теряет свое тело, переходя в состояние невесомости: «И каждый раз, когда в невольном испуге ее пальцы сжимали мою руку, <…>, я становился пустым и до странности легким, точно уж не было тела <…>» [4, с. 106]. Можно предположить, что такие приметы, как воспарение, потеря телесности, экстаз, и в изображении Мирэ, и в изображении Петровской намекают на любовное соитие, на оргастические ощущения. И в этом отношении женская проза Серебряного века оказывается необычайно смелой в сравнении с мужской, поскольку именно женщины-писательницы старались воспроизвести столь сокровенные и интимные переживания.

Но мотив бесплотности может обыгрываться и иначе. Так происходит у Петровской в рассказе «Призраки» (не установлена дата первой публикации). «Эти глаза из прозрачного стекла, <…> эти позы картонных кукол где-нибудь в углу дивана» [4, с. 75] – все это черты обычных людей, не решающихся отдаться порыву страсти, прячущих искренние переживания под маской.

В некоторых произведениях и у Мирэ, и у Петровской возникает один и тот же тип героя – декадентствующий эстет, смысл жизни которого заключается в поклонении Красоте и Любви. Таковы Альфред Д** в рассказе Мирэ «Черная пантера» и Артур Линдау в рассказе Петровской «Смерть Артура Линдау» (1913). Представляется справедливым замечание Эконен, что «Смерть Артура Линдау» можно воспринимать «как опыт пародирования декадентского стиля» [5, с. 292]. Самоубийство декадента Линдау, «маленького поэта», «многообещающего таланта» (которому всего лишь девятнадцать лет), воспринимается как аллегория гибели самого декадентского течения. Причиной отчаянного шага становится неразделенная любовь – мотивация, характерная для этики декадентства, представители которого позиционировали себя как люди, обладающие сверхчувственным восприятием. Основа мироздания Линдау – все та же «святая любовь», к обретению которой стремились более «ранние» персонажи Петровской. «Есть только одно – Любовь» [4, с. 209], – утверждает герой, и потому, когда Она изменяет ему, он теряет в мире опору.

Не желает жить без любви и герой Мирэ. Познав ее, он повторяет практически дословно слова Линдау: «Звезды умеют говорить? Разве это не они сказали: “Мир – Любовь”?» [9, с. 17]. И осознанно выбирает смерть, когда осознает, что она неразрывно связана с любовью: «…понял Тайну Ужаса и Любви… <…> и протянул к ней руки» [9, с. 18]. Таким образом, оба героя воплощают собой едва ли не утрированный тип героя-декадента.

Подведем итоги. Петровская, а вслед за ней и Мирэ предложили свои вариации символистской прозы, приоткрыв заново возможности символизма. При этом Мирэ проявила себя скорее, как тонкий стилизатор, в то время как Петровская больше держалась в рамках символистского течения. В прозе последней нет места людям из плоти и крови – в ней действуют «призраки». «Обыденные фигуры людей <…> кажутся нарисованными на плоскости – черными печальными тенями» [4, с. 80] –таковы персонажи Петровской. Герои сборника «Черная пантера» Мирэ чуть более материализованы и «осязаемы», однако и они являются не чем иным, как импульсом бесконечного поиска sanctus amor. При этом метасюжет утраченной любви реализуется у писательниц по-разному: «святость» ее после расставания с Любовью остается незыблемой для персонажей Петровской – и исчезает без следа в сознании героинь Мирэ.

Этюдный характер рассказов-зарисовок; предельно условно очерченные образы-символы, за которыми почти не проступают характеры; едва уловимые контуры персонажей; концентрация на сближении мужского и женского начал (ибо, думается, уместно говорить о «началах» за неимением прорисованных характеров); перекличка образов и мотивов; любовь, наделенная сакральным значением; неизбежный трагический финал, представляющий собой либо смерть одной из сторон, либо расставание; наконец, схожесть стилей Мирэ и Петровской (в исследуемый творческий период), выражающаяся в импрессионистическом стремлении запечатлеть быстро ускользающие мгновения, сменяющие друг друга, точно картинка в калейдоскопе, – всё это дает основание говорить о разнообразии «символистского извода» в женском творчестве Серебряного века. Женская символистская проза оказалась способна реализовать многие возможности, заложенные в новом художественном явлении.

Библиографический список

1. *Женская драматургия Серебряного века.* Санкт-Петербург: Гиперион, 2009.
2. Лавров А.В. Мирэ. *Русские писатели (1800–1917): биобиблиографический словарь*: в 6 т. Москва: Большая российская энциклопедия, 1999; Т. 4: 90–91.
3. *Четыре туберозы: поэзия, проза и драматургия забытых авторов Серебряного века*. Автор-составитель Н.Н. Носов. Москва: Аграф, 2014.
4. Петровская Н.И. *Разбитое зеркало: Проза. Мемуары.* Критика. Составитель М.В. Михайлова. Москва: Б.С.Г.-Пресс, 2014.
5. Эконен К. *Творец, субъект, женщина. Стратегии женского письма в русском символизме.* Москва: Новое литературное обозрение, 2011.
6. Крайний А. (Гиппиус З.). Два зверя. *Литературный дневник (1899–1907).* Санкт-Петербург: Издание М.В. Пирожкова, 1908: 95–106.
7. Белый А. Нина Петровская. Sanctus Amor. *Весы.* 1908; № 3: 90–92.
8. Блок А.А. Мирэ. Жизнь. *Полное собрание сочинений*: в 20 т. Москва: Наука, 2003; Т. 7: 172–173.
9. Мирэ А. *Черная пантера.* Москва: Гриф, 1909.
10. Петровская Н.И. *Sanctus Amor.* Москва: Гриф, 1908.
11. *Брюсов В.Я., Петровская Н.И. Переписка: 1904–1913.* Москва: Новое литературное обозрение, 2004.

References

1. *Zhenskaya dramaturgiya Serebryanogo veka.* Sankt-Peterburg: Giperion, 2009.
2. Lavrov A.V. Mir`e. *Russkie pisateli (1800-1917): biobibliograficheskij slovar'*: v 6 t. Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1999; T. 4: 90-91.
3. *Chetyre tuberozy: po`eziya, proza i dramaturgiya zabytyh avtorov Serebryanogo veka*. Avtor-sostavitel' N.N. Nosov. Moskva: Agraf, 2014.
4. Petrovskaya N.I. *Razbitoe zerkalo: Proza. Memuary.* Kritika. Sostavitel' M.V. Mihajlova. Moskva: B.S.G.-Press, 2014.
5. `Ekonen K. *Tvorec, sub`ekt, zhenschina. Strategii zhenskogo pis'ma v russkom simvolizme.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2011.
6. Krajnij A. (Gippius Z.). Dva zverya. *Literaturnyj dnevnik (1899-1907).* Sankt-Peterburg: Izdanie M.V. Pirozhkova, 1908: 95-106.
7. Belyj A. Nina Petrovskaya. Sanctus Amor. *Vesy.* 1908; № 3: 90-92.
8. Blok A.A. Mir`e. Zhizn'. *Polnoe sobranie sochinenij*: v 20 t. Moskva: Nauka, 2003; T. 7: 172-173.
9. Mir`e A. *Chernaya pantera.* Moskva: Grif, 1909.
10. Petrovskaya N.I. *Sanctus Amor.* Moskva: Grif, 1908.
11. *Bryusov V.Ya., Petrovskaya N.I. Perepiska: 1904-1913.* Moskva: Novoe literaturnoe obozrenie, 2004.

Статья поступила в редакцию 13.09.24

УДК 821.161 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-483-485

Kukueva A.A., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: zhazigalka@yandex.ru*
Chamsedinova G.Sh., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Dagestan State Pedagogical University n.a. R. Gamzatov (Makhachkala, Russia), E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

THE TYPE OF "SUPERFLUOUS PERSON" IN RUSSIAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE "NEW AGE" IN THE CONTEXT OF THE POETICS OF TURGENEV'S NOVELS. The article considers the heritage of Russian literature of the XIX century in the range of processes of modern global history and culture. The leading methods in the study of this problem are comparative-historical, textual, cultural, which allow to comprehensively consider the development of the theme of the "superfluous" person in the works of I.S. Turgenev. The article reveals features of the artistic method, direction, genre as the immediate reality of the creative thinking of Russian classics. Russian classical novel In the process of considering the aesthetics of Turgenev's classic novel, the artistic nature of the writer's literary work in its continuity and new ascending phases of development (the Russian novel is a test and a new type of "superfluous man", an invariant form of the Russian classical novel) was investigated, which led the Russian literature of the XIX century to the highest artistic embodiment – the socio-philosophical novel and the most Its significant phase is a socially universal novel.

Key words: **"superfluous people", Rudin, eudaemonic, soteriological, poetics, novel-test, Russian classic novel, Russian wanderer**

А.А. Кукуева, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: zhazigalka@yandex.ru*
Г.Ш. Чамсединова, *канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет имени Р. Гамзатова, г. Махачкала, E-mail: chamsedinova@yandex.ru*

ТИП «ЛИШНЕГО ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ «НОВОГО ВРЕМЕНИ» В КОНТЕКСТЕ ПОЭТИКИ РОМАНОВ ТУРГЕНЕВА

В статье рассматривается наследие русской литературы XIX века в диапазоне процессов современной общемировой истории и культуры. Ведущими в исследовании данной проблемы являются сравнительно-исторический, текстологический, культурологический методы, позволяющие комплексно рассмотреть развитие темы «лишнего» человека в творчестве И.С. Тургенева. В статье раскрываются особенности художественного метода, направления, жанра как непосредственной реальности творческого мышления русских классиков. В процессе рассмотрения эстетики русского классического романа Тургенева была исследована художественная природа литературного творчества писателя в его преемственности и новых восходящих фазах развития (русский роман-испытание и новый тип «лишнего человека», инвариантная форма русского классического романа), что привело русскую литературу XIX века к наивысшему художественному воплощению – социально-философскому роману и самой значительной его фазе – роману социально-универсальному.

Ключевые слова: **«лишние люди», Рудин, эвдемонический, сотериологический, поэтика, роман-испытание, русский классический роман, русский скиталец**

Актуальность рассматриваемой проблемы обусловлена выявлением особенностей поэтики И.С. Тургенева в контексте синхронности со временем, с эпохой; представлена попытка интерпретировать не иллюстративно-информационную содержательность литературного наследия XIX в., а через изучение текста русской классики XIX века и его концептуальных идей приобщить современную молодежь к достоянию мировой культуры второго тысячелетия.

Целью данной статьи является изучение классического наследия русской литературы XIX века в диапазоне процессов современной общемировой истории и культуры.

Задачи исследования: используя сравнительно-исторический, текстологический и культурологический методы в совокупности, комплексно рассмотреть развитие и новое осмысление темы «лишнего» человека в творчестве И.С. Тургенева.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что, осваивая русскую классическую литературу на протяжении более 20 лет в вузе, мы пришли к пониманию, что наиболее сложным этапом ее изучения в содержательном смысле является осмысление фазы романа-испытания XIX в., предшествовавшего и обусловившего появление новой сложнейшей формы эстетического освоения действительности в романах Достоевского и Толстого.

Теоретическая значимость обусловлена утверждением раскрытых особенностей художественного метода, направления, жанра и типа героя как непосредственной реальности творческого мышления русских классиков эпохи «романа-испытания».

Практическая значимость: результаты исследования могут послужить материалом для дальнейших изысканий в области теории и истории литературы, литературоведения, современных литературоведческих концепций.

Говоря о «лишних людях» в историко-культурном контексте, мы подразумеваем целое поколение молодых людей, получивших лучшее образование, имевших устоявшиеся семейные традиции, дворянскую культуру, представителей известных семей России, чьи отцы отличились еще в 1812-м году и ранее. Однако в этих молодых людях все русские писатели-реалисты отмечают отсутствие воли для доведения любой цели (практической) до конца. «В настоящем же своем положении он (Обломов) не мог нигде найти себе дела по душе, потому что вообще не понимал смысла жизни и не мог дойти до разумного воззрения на свои отношения к другим. Здесь-то он и подает нам повод к сравнению с прежними типами лучших наших писателей. Давно уже замечено, что все герои замечательнейших русских повестей и романов страдают оттого, что не видят цели в жизни

и не находят себе приличной деятельности. Вследствие того они чувствуют скуку и отвращение от всякого дела, в чем представляют разительное сходство с Обломовым. В самом деле – раскройте, например, «Онегина», «Героя нашего времени», «Кто виноват», «Рудина» или «Лишнего человека», или «Гамлета Щигровского уезда», – в каждом из них вы найдете черты, почти буквально сходные с чертами Обломова. Онегин, как Обломов, оставляет общество, затем, что его

Измены утомить успели,

Друзья и дружба надоели…» [1, с. 578].

Речь идет о лучших представителях дворянской культуры, целом поколении людей, не оставивших заметного следа в истории и судьбах России. Это люди, получившие лучшее европейское образование, выросшие на европейской литературе, более сорока лет к 20-м годам XIX в. говорившие исключительно на французском языке.

Это поколение, «примерявшее» на себя «эвдемонический» тип сознания европейского человека, что грозило, в свою очередь, утратой национального самосознания, национальной самоидентификации.

И.С. Тургенев одним из первых (вслед за А.С. Пушкиным) русских классиков осознал опасность такого пути для русского человека, для лучшего представителя дворянской интеллигенции. Это страшная трагедия, грозившая «исторической амнезией», утратой родовой, исторической памяти (логическое завершение образа Е. Базарова в романе-предупреждении И.С. Тургенева – образ Р. Раскольникова в романе Ф.М. Достоевского), о чем пытались предупредить молодое поколение в новых исторических условиях русские классики. Данная тема и ее развитие были затронуты в статьях В.И. Шульженко и получили дальнейший свой выход в «кавказском тексте» российской литературы [2, с. 57; 3, с. 105; 4, с. 192].

Первый роман И.С. Тургенева – «Рудин». Он не так совершенен в художественном отношении, как последующие его романы. Здесь ясно «выпирают» инородные черты, которые впоследствии исчезнут. Но уже здесь прослеживается формирование метода Тургенева-романиста и особенности, зафиксировавшиеся в поэтике мастера.

Писатель работал долго над ним, много раз обращался к переделке – уменьшил последнюю главу, добавил эпилог – это внесло кардинальные изменения в трактовку проблемы «лишнего человека» в русской литературе.

Главной проблемой романа, написанного в пореформенный период, является характерная для 1840-х годов проблема «лишнего человека». Некрасов в поэме «Саша» скажет: «Странное племя выработало наше время».

С проблемой «лишнего человека» тесно связана поэтика, которую мы интерпретируем вслед за В.И. Шульженко как «область бытия важнейших литературоведческих категорий, дающая возможность исследовать художественный текст во всей его полноте и цельности» [5, с. 268].

Тема «лишнего человека» рассматривалась во всей русской литературе, но в основном как проблема трагической личности разрабатывалась она в «Записках охотника» («Дневник лишнего человека»). Этот эпитет «лишний» появился у Пушкина. В «Записках охотника» впервые Тургеневым воссоздается этот тип, ставший классическим кредо «русского скитальца».

В повести представлен образ дворянина, который учился в Германии (философия Шеллинга, Гегеля). Герой хочет реализовать знания на деле, но в имении видит мужиков невежественных, запустение и мрак. «– Какая же связь между Гегелем и мужиком? Я отказался от всякой деятельности, перестал читать и просто теперь доживаю дни как лишний и никому не нужный человек» [6, с. 4]. Такой же путь и у Бельтова, но в Рудине этот тип во многом корректируется к концу романа, и это важнейший поворотный пункт в такой фазе развития русского классического романа, как «роман-испытание», у истоков которого и стоит И.С. Тургенев.

Роман «Рудин» начинается с очень характерного, типично «тургеневского» зачина: богатая аристократка, живущая в имении, ждёт в гости известного философа. В дворянское имение приезжает Рудин: по виду – он разночинец, и появляется он вместо известного философа, которого ждала графиня.

Начало и конец очень значимы, постоянный хронотоп – образ дороги символизирует изменение времени – приход новых, молодых сил.

С одной стороны, хронотоп – это дворянское гнездо и имение, а с другой стороны – въезжающий туда разночинец-демократ, символизирующий новые силы. С момента его появления читатель оказывается втянут в водоворот стремительных событий.

Литературный критик Н.К. Михайловский в журнале «Современник» задается вопросом «Что случилось? – Разночинец пришел. Больше ничего не случилось» [7]. Однако это событие, как бы кто о нем ни судил, как бы кто ему сочувствовал или не сочувствовал, есть событие высокой важности, составившее эпоху в русской литературе. И этот приход наблюдается в начале романа.

Дарья Михайловна Ласунская явно недовольна и пренебрежительна к гостю. В начале же происходит характерный для 1840-х годов намечающийся диалогический конфликт. Его встречает не только аристократка, но и ее друг Пегасов. Рудин говорит, что человек должен руководствоваться философскими, нравственными принципами. Сразу изменяется отношение Ласунской к нему – теперь она явно благоволит.

Первоначально Тургенев хотел остро подчеркнуть конфликт Пегасова с идеалистом Рудиным, но Пегасов оказался настолько «мелким», что конфликт был снят. Главный противник Рудина – не Пегасов. Рудин переворачивает все течение жизни в имении Ласунской.

В салоне Ласунской Рудин ведет такие речи, что у молодых загораются глаза.

Главное для человека – это свобода, свободный выбор мужа, жены – это то могущественное слово, которое проповедует Рудин. Он говорит о преобразующей силе любви – о любви человека к человеку, и его задача (человека) – распространять любовь и добро («Метафизика» Станкевича, повлиявшая на становление философии Тургенева). Надо уметь переступить через старые понятия. Эти речи зажгли Басистова (репетитор – разночинец). Речи Рудина окрылили его. Окрыляли эти идеи и Наташу Ласунскую.

Происходит важнейшая в кульминационном отношении встреча Натальи и Рудина. Повествование осложняется тем, что Рудин и его характер раскрываются не только в речах, но тут же ему противопоставляется практик Лежнев, который учился вместе с Рудиным в Московском университете (единственное место в 1830-е годы, где еще была «живая» жизнь), где раздавались слова свободы. И в таком кружке Покорского были и Лежнев, и Рудин.

Лежнев-практик раскрывает и другие стороны Рудина. Из разговора Лежнева и его невесты Липиной мы узнаем (Лежнев охлаждает ее восторги), что у Рудина холодное сердце, все эти разговоры о свободе, любви голову больше волнуют, чем кровь.

Он упивается своим красноречием, он дотрагивается до важных струн сердца, но как человек он не соответствует своим высоким словам: у него была мать, которая боготворила его, но она умерла, не дождавшись его. У Рудина также была отвратительная манера – брать взаймы и не отдавать, он «жигало» – все это правда, но Липина возражает: «– Вы подобрали факты, но главное – не отдельные факты, а сцепление фактов – не надо судить о человеке по одному факту» [8, с. 68]; воссоздается и другая сторона Рудина, но у Тургенева всегда, как и в жизни, герой проверяется любовью.

Этим продиктована внутренняя композиция всех романов писателя, проявляющаяся во внешнем сюжете через испытание героя любовью. Важнейшей кульминацией романа является сцена свидания у пруда. Служанка подслушала разговор молодых людей, передала его матери. Здесь (как мощная оркестровка) выступает описание пруда – глухое место, где в давние времена утопилась девушка. Авдюхин пруд настораживает читателя и подготавливает.

Наталья приходит к Рудину в решимости убежать с ним, она признается в любви и добавляет: «– Маменька никогда не разрешит нам соединиться. – Что делать?»

«– Как что? Покориться».

«– Покориться? Так вот как вы реализуете свои принципы» [8, с. 98].

Наталья уходит, а вслед слышит высокие оправдательные слова.

У Рудина нет воли для доведения любой идеи до конца – подчеркивается традиционная главная черта «лишних людей» русской литературы.

Романное повествование на этом не заканчивается, и автор рассказывает, что Рудин уезжает, повествует о его дальнейшей жизни. Рудин поступает в гимназию учителем, его лекции блистательны, студенты обожали своего преподавателя, но лекции были неровны: то скучны, то восторженны. Среди преподавателей были завистники, звучит знакомое «среда заела», Рудин уходит в отставку, ищет новую работу.

Теперь он решает маленькую речонку превратить в более широкую, но товарищ крадет у него все деньги. Рудин остается «у разбитого корыта».

Затем история Рудина от автора прекращается.

Появляются новые существенные изменения в романе: новая глава и эпилог. Лежнев по дороге встречает бедного человека, его ведут в дальнюю губернию за неблагонадежность его взглядов.

Происходит беседа двух оппонентов. Лежнев процветает, преуспевает в новых условиях (середина 50-х годов XIX в.). «– Ничего я не достиг, ничего не сделал. Жизнь оказалась никому не нужной, – говорит Рудин… – Нет, ты не прав, ты сохранил идеалы в чистоте, а мы их забыли, твое могучее орудие – слово, которое привлекало к тебе лучших людей. Слово – это тоже дело, оно будит людей к делу. Ты не сдался, не «примазался» – в этом твоя заслуга» [8, с. 229].

Затем Лежнев рассказывает о своей встрече молодым людям, среди них – Пегасов, предлагающий тост за золотое сердце Рудина. Рудин остается верен себе, несмотря на жизнь скитальца, не может успокоиться на удовлетворении личных потребностей.

Эпилог романа лаконичный. Во время французской революции 1848 года какой-то славянин поднимается на баррикаду и со знаменем в руках героически гибнет на ней. «Герой предстает абсолютно реальным не только во «внешнем» мире, но и в своих ассоциациях и фантазиях, мыслях и воспоминаниях, являющихся элементами таких весьма распространенных в искусстве нового времени художественных приемов, как «внутренний монолог» и «поток сознания». Благодаря этому воссоздается особое состояние человеческого духа, способствующее погружению героя в некую сновидческую реальность морально-очистительной мечты, которая «ретранслирует» вполне осязаемый земной кошмар» [5, с. 269]. Вся последняя глава романа свидетельствуют о том, что Тургенев изменил отношение к «лишним людям».

Так в 1860-е годы усложняется тип «лишнего человека» в русской литературе, интерпретируемый Тургеневым по-новому в новых условиях, когда главным героем литературы был, есть и остается дворянский интеллигент, несмотря на призывы революционеров, занимающих главенствующее место в литературном процессе 60-х годов, изобразить нового героя, способного возглавить авангард революции. Рудин оказывается именно таким героем, выросшим из классического «лишнего человека» в героя «нового времени».

Библиографический список

1. Добролюбов Н.А. *Русские классики. Избранные литературно-критические статьи*. Москва: Наука, 1970.
2. Кукуева А.А., Шульженко В.И. Евразийские грани творчества Ф.М. Достоевского и современная российская литература. К постановке проблемы евразийского текста. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки.* 2017; Т. 11, № 3: 56–60.
3. Шульженко В.И. «Кавказский текст» русской литературы: границы описания и парадоксы восприятия. *Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Общественные и гуманитарные науки*. 2017; Т. 11, № 1: 104–108.
4. Шульженко В.И. Русскоязычные писатели и «кавказский текст» русской литературы: проблемы межкультурной интеграции. *Русский язык и межкультурная коммуникация.* 2015; № 1 (14): 189–193.
5. Шульженко В.И. Поэтика терakта в «кавказском тексте» русской литературы. *Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета*. 2012; № 1: 267–271.
6. Тургенев И.С. *Дневник лишнего человека*. Available at: http://turgenev.biografy.ru/dnevnik_lishnego_cheloveka.php
7. Леонтьева О.Б. *Властители дум*. Available at: http://repo.ssau.ru›bitstream/Uchebnye-izdaniya/…
8. Тургенев И.С. *Рудин*. Библиотека отечественной классики. Москва: Дрофа, 2008.

References

1. Dobrolyubov N.A. *Russkie klassiki. Izbrannye literaturno-kriticheskie stat'i*. Moskva: Nauka, 1970.
2. Kukueva A.A., Shul'zhenko V.I. Evrazijskie grani tvorchestva F.M. Dostoevskogo i sovremennaya rossijskaya literatura. K postanovke problemy evrazijskogo teksta. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki.* 2017; T. 11, № 3: 56-60.
3. Shul'zhenko V.I. «Kavkazskij tekst» russkoj literatury: granicy opisaniya i paradoksy vospriyatiya. *Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Obschestvennye i gumanitarnye nauki*. 2017; T. 11, № 1: 104-108.
4. Shul'zhenko V.I. Russkoyazychnye pisateli i «kavkazskij tekst» russkoj literatury: problemy mezhkul'turnoj integracii. *Russkij yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya.* 2015; № 1 (14): 189-193.
5. Shul'zhenko V.I. Po`etika terakta v «kavkazskom tekste» russkoj literatury. *Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta*. 2012; № 1: 267-271.
6. Turgenev I.S. *Dnevnik lishnego cheloveka*. Available at: http://turgenev.biografy.ru/dnevnik_lishnego_cheloveka.php
7. Leont'eva O.B. *Vlastiteli dum*. Available at: http://repo.ssau.ru›bitstream/Uchebnye-izdaniya/…
8. Turgenev I.S. *Rudin*. Biblioteka otechestvennoj klassiki. Moskva: Drofa, 2008.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-485-488

Lu Yuxia, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Jiangsu Normal University (Xuzhou, China), E-mail: luyx_nina@126.com*

RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A RELIGIOUS CODE (ON THE EXAMPLE OF IDIOMS WITH THE WORD "CROSS") IN THE ASPECT OF CHINESE LINGUOCULTURE. The article studies the semantics of Russian phraseological units with a religious code (with the word "cross") from the standpoint of the Chinese linguistic tradition. The word "cross" as a key component in phraseological units is an important source of semantics of the studied phraseological units. The study shows that its figurative meaning in modern Russian can be expressed by the Chinese word "痛苦", which is closely related to the cultural code of Chinese traditional medicine. It is noted that the Chinese equivalents of the biblical phraseological units "heavy cross" and "to bear a cross" are not included in the dictionaries of Chinese phraseological units. Corpus analysis gives an idea of how these Chinese expressions are used in the form of free word combinations. The article provides a linguistic and cultural analysis. As a result, it is revealed that the bearers of cultural codes play an important role in phraseological systems, and the same bearer of a religious-cultural code can have a non-identical impact on different languages depending on the status of a given religious culture among different ethnic groups.

Key words: **semantics, religion, chinese phraseological unit, biblical phraseological unit, religious code, culture, cross, religious culture**

Лу Юйся, *канд. филол. наук, ст. преп., Цзянсуский педагогический университет, г. Сюйчжоу, E-mail: luyx_nina@126.com*

РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОДОМ В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СО СЛОВОМ «КРЕСТ»)

Цель данной работы – раскрыть семантику русских фразеологизмов с религиозным кодом (на примере фразеологических единиц со словом «крест») с точки зрения китайской языковой традиции. Слово «крест» зачастую является ключевым составляющим компонентом во фразеологизмах, а также важным источником семантики исследуемых фразеологизмов. Исследование показало, что его переносное значение в современном русском языке может быть выражено китайским словом 痛苦, которое тесно связано с культурой китайской традиционной медицины. Кроме того, китайские эквиваленты библейских фразеологизмов «тяжкий крест» и «нести крест» не включены в словари китайских фразеологизмов. Корпусный анализ дает нам представление о том, как используются эти китайские выражения в форме свободных словосочетаний. В статье также проводятся лингвистический и культурологический анализы. Полученный результат указывает на то, что носители культурных кодов играют важную роль во фразеологических системах, один и тот же носитель религиозно-культурного кода может оказывать неидентичное воздействие на разные языки в зависимости от статуса данной религиозной культуры у разных этносов.

Ключевые слова: **семантика, образ, китайский фразеологизм, библейский фразеологизм, религиозный код, культура, крест, лингвокультура**

Совместное заявление РФ и КНР об углублении отношений всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия, вступающих в новую эпоху, знаменует собой переход китайско-российских отношений на более высокий уровень. Экономические и культурные обмены и другие межкультурные обмены между двумя странами способствуют изучению лингвокультуры с точки зрения другой языковой традиции. Исследование семантики русских фразеологизмов с культурным кодом в аспекте китайской лингвокультуры имеет большое значение для полноценного общения между носителями двух лингвокультур, что и обусловливает актуальность данной работы.

Цель данной работы – изучить семантику русских фразеологизмов с религиозным кодом (на примере ФЕ со словом «крест») с точки зрения китайской языковой традиции. Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач: 1) выявить религиозный код в русских библейских фразеологизмах, содержащих в своем составе элемент *крест*; 2) раскрыть, как выражается универсальное значение рассматриваемых библейских оборотов в китайском языке; 3) рассмотреть, каким образом существуют китайские эквиваленты исследуемых русских фразеологизмов и как они используются в китайском языке. Научная новизна данной статьи заключается, во-первых, в том, что впервые в работе исследуется семантика русских фразеологизмов с религиозным кодом с точки зрения китайской языковой традиции; во-вторых, в том, что впервые анализируются причины неэквивалентного включения лексики на примере слова «крест» как носителя религиозного кода во фразеологическую систему разных языков.

В качестве методов исследования были использованы контекстуальный, лингвокультурологический и сопоставительный анализ. Для анализа языкового материала, в котором были использованы рассматриваемые языковые единицы разных языков, был выбран контекстуальный анализ, *сравнительно-исторический метод*. Посредством *лингвокультурологического подхода* выявляется религиозный образ, скрытый в ключевом компоненте «крест» в составе рассматриваемых фразеологизмов. Использование *сопоставительного анализа* показывает, что переносное значение исследуемых фразеологизмов может быть отражено в китайских словосочетаниях, содержащих в своем составе компонент-носитель культурного кода китайской традиционной медицины.

Теоретическая значимость работы определяется развитием сопоставительного лингвокультурологического подхода для исследования семантики

фразеологизмов. Выявление национально-культурной семантики русских фразеологизмов, в аспекте китайской лингвокультуры дает возможность указать на сходства и различия в познании данной религиозной культуры носителями разных лингвокультур, а также описать лексико-семантическую структуру и языковое выражение исследуемых языковых единиц с точки зрения иной языковой традиции.

Практическая значимость состоит в том, что данное исследование позволяет указать на особенности менталитета носителей русской и китайской лингвокультур, что способствует углублению взаимопонимания между двумя народами. Результаты исследования могут быть использованы в практике преподавания иностранных языков, в спецкурсах по межкультурной коммуникации, а собственно языковой материал может быть полезен при составлении учебных пособий по РКИ для китайских студентов.

В последние годы исследование языковых явлений с точки зрения лингвокультуры развивается очень бурно. По В.А. Масловой, «лингвокультурология – это отрасль лингвистики, возникшая на стыке лингвистики и культурологии и исследующая проявления культуры народа, которые отразились и закрепились в языке» [1, с. 9]. В лингвокультурологии значимым аспектом является неразрывная связь между языком и культурой. Разные культуры имеют собственные ценности, верования, традиции и обычаи, и эти факторы непосредственно влияют на использование языка в коммуникации. Как известно, культура представляет собой совокупность всех материальных и духовных ценностей общества. Язык же играет важную роль в восприятии и понимании мира человеком определенной этнической группы: в языке воплощается система смыслов и ценностей данной группы и отражается ее история и культура.

Религия представляет собой одну из областей духовной культуры. Китайский ученый Лян Шумин считал, что «...человеческая культура началась с религии, и каждая из них ориентирована на религию. Общественный порядок и политика коренятся в религии, интеллектуальные знания людей и даже все виды учености – все это происходит из религии» [2, с. 113]. Религиозная культура играет важную роль в общественной жизни. Религиозная этика, религиозная философия, религиозная литература, религиозное искусство, религиозные обычаи, религиозные тексты и религиозная деятельность влияют на образ мышления людей и становятся неотъемлемой частью духовной жизни общества.

Язык и религия неразрывно связаны между собой. Язык является внешним проявлением человеческого духа и важным носителем для распространения религии, хранилищем религиозной культуры и основой для построения религиозного мира. По мнению Ю.В. Соболева, язык, будучи важнейшим носителем культуры, должен сохранять в себе следы влияния религии на него [3, с. 22]. «Язык и религия: … два самых глубоких, несхожих и взаимосвязанных начала в человеческой культуре» [4, с. 36]. С одной стороны, религия распространяется с помощью языка. Ведь язык является важным инструментом для подавляющего большинства обычных верующих в понимании доктрин, канонов и религиозных теорий, в которую они верят. С другой стороны, распространение религии, в свою очередь, способствует обогащению и развитию языков. Религия не только привносит в язык большое количество религиозной лексики, но и придает определенным общеупотребительным словам некую религиозную культурную коннотацию.

Культурный код как один из предметов исследования в лингвокультурологии существует в культурном пространстве конкретного народа и связан с определенными символами, культурными эталонами и т. п. Культурные коды, скрытые в восприятии языковой и культурной общности, отражают наиболее примитивный типичный образ данного народа. Объясняя разницу между культурными кодами и метафорами, В.А. Маслова обращается к взглядам В.Н. Телия по поводу культурного кода: они «...реализуются, как правило, в сакральных текстах, паремиях, метафорах, фразеологизмах, так как именно они обладают повышенной степенью символичности или вторичной семантикой» [5, с. 83]. М.Ю. Гудовой и М. Юань проведен анализ концепта «культурный код» и выделены три уровня его научного познания. Называемые авторами прикладные значения концепта «культурный код» – это его периферийные значения, которые формируются в культурологии, искусствознании, филологии, психологии и т. д. В этом смысле культурный код существует и «...как система архетипов коллективного бессознательного культуры, и как осмысленных в культуре переживаний, и как система устойчивых художественных приемов и мнемотехник» [6, с. 156]. Как справедливо отмечает Н.Н. Изотова, ссылаясь на Г.Д. Гачева, «...культурный код – ключ к идентификации уникальных особенностей, передающихся от поколения к поколению» [7, с. 6]. Таким образом, можно сказать, что культурный код функционирует в познании менталитета, идеалов и убеждений, а также ценностных ориентаций носителей этнокультуры. Согласно классификации Красных, можно выделить несколько групп культурных кодов, в которые включен духовный код. Его главными составляющими, его ядром являются религиозные и нравственные ценности, потому что, как отмечает Р.Т. Юлия, они, «...прежде всего, религиозные» [8, с. 82]. Они, находясь на духовном уровне культуры, определяют менталитет народа, его взгляд на мир, на жизнь, на свое существование в мире и т. д. Для данного понятия В.М. Савицкий дал узкую и достаточно четкую интерпретацию. Автор указал, что духовный код включили только образные коды, «...которые входят в этнокультуру, …, служат знаками фрагментов реальности» [9, с. 69], в связи с тем что «...в основе образов лежат реалии действительности» [10]. В соответствии с данной теорией мы полагаем, что религия как одна из реалий действительности лежит в основе религиозных образов, которые в аспекте лингвокультуры становятся внутренней формой лексических единиц с религиозным кодом и играют важную роль в изучении их семантики.

Православие, безусловно, оказывает наибольшее влияние на Россию. Распространение православия в России вызвало появление в русском языке большого количества лексических единиц с церковно-религиозной окраской, таких как «грех», «Бог», «крест», «Хам», «Адам», «Ева» и др., которые составляют религиозный код, который, по словам Л.А. Мисиевой, цитирующей К.Г. Халикова и И.И. Эфендиева, является «...своеобразным индикатором, характеризующим социально-общественные отношения, а также ментальные особенности» [11, с. 65]. В русской фразеологии изучаются фразеологические единицы библейского происхождения, в которых проявляется социально-общественное сознание, восходящее к духовному уровню культуры.

Первоначальный религиозно-культурный код в русских библейских фразеологизмах исходит из библейского текста, прообразов библейских сюжетов и христианского учения, содержащегося в Библии. Например, фразеологизм со словом «*грех*» связан с фрагментом о первичном грехе, который совершили прародители человечества Ева и Адам, библейский оборот с компонентом «*хам*» восходит к библейскому рассказу из «Ветхого завета» о недостойном поступке Хама, сына Ноя. В библейских фразеологизмах с компонентом «*Бог*» отражается всемогущее господство Бога.

Крест как предмет культа символизирует принесение Иисуса Христа в жертву за грехи человечества. Согласно Библии, Иисус пострадал и был распят на кресте, чтобы искупить грехи человечества. Крест также символизирует следующих за Иисусом христиан и их веру в Него. Это не только олицетворяет их надежду на возрождение и спасение, но и показывает благочестие и преданность Богу. Слово «крест» толкуется в словаре следующим образом: «1. Предмет христианского культа, представляющий собой длинный вертикальный стержень, пересеченный у верхнего конца перекладиной креста из двух бревен был распят Иисус Христос. 2. Орден наподобие небольшого креста. 3. Метка из двух пересекающихся черточек. 4. перен. Тяжелая судьба, страдание, испытания» [12, с. 253–254].

Лексема «крест» как носитель религиозного кода входит в состав таких русских библейских фразеологизмов, как «нести крест», «тяжкий крест», «крестный путь», которые пришли из евангельского сюжета о страданиях Иисуса Христа: «И взяли Иисуса и повели. И, неся крест Свой, Он вышел на месть, называемое Лобное, по-еврейски Голгофа» (Иоан. 19: 16–17) [13].

Фразеологизм «тяжкий крест» имеет значение «длительные страдания, тяжёлые испытания, выпавшие на чью-либо долю; очень тяжёлая судьба, мученическая жизнь» [14, с. 671]. В китайском языке данное значение передается словосочетанием 沉重的痛苦, в котором слово 痛苦 переводится на русский как «страдание», «мучение». Интересно отметить, что входящий в данное слово компонент-иероглиф 苦 (ку) обозначает горький вкус, который согласно *«Шовэнь Цзецзы» 说文解字 («Объяснение простых и толкование сложных знаков»),* происходит от «Фулин» (茯苓) – одной из целебных трав китайской медицины [15]. Русский оборот «нести крест» используется в определенных случаях, когда необходимо «терпеливо переносить страдания, жизненные испытания и трудности, принимая их как неизбежность; безропотно мириться со своей тяжёлой и горькой участью; выполнять свой долг до конца» [14, с. 406]. По отношению к структуре и семантике данного фразеологизма, китайское словосочетание 承受痛苦 может употребляться в подобном контексте.

Интересно рассмотреть слово «крест» в словарях современного китайского языка. «Крест» переводится на китайский язык как сложное слово 十字架 (ши-цзы цзя), которое буквально говорит о крестообразной раме. Согласно исследованию автора, данное слово встречается в таких словарях китайского языка, как «Современный словарь китайского языка» [16], «Большой словарь китайского языка» [17], «Большое море слов Цыхай» [18], однако отсутствует в словаре «Море слов Цыхай современного китайского языка» [19]. В современном китайском словаре «крест» объясняется следующим образом: «Орудием пыток в эпоху Римской империи была деревянная рама в форме креста, к которой прибивали руки и ноги человека, что приводило к долгой и мучительной смерти. Согласно христианскому Новому Завету, Иисус был распят. Поэтому христиане рассматривают крест как знак веры и как символ страдания или смерти» [16, с. 1175]. Фраза из книги Юй Дафу 郁达夫 «Один человек в пути» («一个人在途上») была включена в словарь китайского языка:

«Моя женщина также *несет крест* вместе со мной (разделяет со мной бремя креста)» [17, с. 820].

Следующее предложение из третьей части «Осени» (秋) Ба Цзиня 巴金: «Мой двоюродный брат Мэй нес крест за меня» [там же].

Что касается происхождения этого слова в китайском лексиконе, то, согласно записям в современных словарях, «...крест впервые встречается в 1601 году в докладе императору династии Мин о вкладе (значимости) местной продукции» (上大明皇帝贡献土物奏). Маттео Риччи писал: «Я с уважением представляю вам местные продукты своей страны, в том числе изображение Тянь-ди 天帝 (Небесный Владыка), два изображения Матери Тянь-ди, экземпляр сутры Небесного Владыки, *крест*, инкрустированный жемчугом, двое часов с кукушкой, … и так далее» [20, с. 672].

Вышеперечисленные фразеологизмы употребляются и в русском языке. Например:

Никогда не видала. Но боюсь ее. Не может хорошая женщина согласиться оставить мужа. И хорошего человека. Ведь он товарищ Виктора и бывал у нас. Он был очень милый. Да какой бы он ни был…, нельзя бросать мужа. Надо ***нести свой крест*** (Толстой Л. Живой труп) [21, с. 276].

Несите *терпеливо* ***крест*** *ваш, и покорность облегчит эту ношу* (Горький М. Мои интервью) [там же].

Но в то же время не нужно думать, что взять ребенка – значит ***нести крест*** (Тимофеева О. Реальное усыновление. // Русский репортер, 2014) [22].

*Он унаследовал от матери психическую неполноценность и рос умственно недоразвитым карликом. … В его маленькой комнатке оренбургского дома Бергов всегда было накурено, он часто бывал нетрезв. В общем, это был «****тяжкий крест****» семьи, источник нечасто случавшихся ссор и перепалок* (Ерофеев Ю.Н. Аксель Берг, 2012) [22].

Ты мужчина, так тебе выпало, ***у каждого свой крест****, а твой, оглянись, особо тяжелый* (Проскурин П.Л. Число зверя. Часть вторая. // Роман-газета, 1999) [22].

В принятии христианства от Византии, говорит он «исторические судьбы России определились как трагедия, трагедия культурного одиночества и обособления, как ***крестный путь****»* (Кузнецов П. Русский Феникс, или что такое философия в России. // «Звезда», 2001) [22].

Я сделаю все, чтобы облегчить ваш ***крестный путь****, – ваши нужды будут моими* (Уткин А.А. Крепость сомнения, 2010) [22].

Для данного исследования мы с интересом просмотрели словари китайских идиом, такие как «Словарь для изучения и толкования китайских идиом» [23], «Словарь китайских идиом» [24], «Большой словарь китайских фразеологизмов Синьхуа» [25], «Полное собрание китайских пословиц» [26] и другие. Исследование показало, что фразеологизмы, содержащие в своем составе компонент «крест», не включены в словари китайских идиом. Стоит отметить, что эти русские фразеологизмы библейского происхождения могут быть дословно переведены на китайский язык как 「沉重的十字架」, 「背负十字架」, 「十字架之路」, которые, согласно китайской идиоматической структуре, не могут считаться китайскими идиомами – *чэнюй* (成语). Ведь китайская идиома *чэнюй* обычно представляет собой комбинацию из четырех иероглифов. Тем не менее автор может найти в отделах китайского языка BCC и CCL предложения, в которых используются эти обороты, существующие в качестве фразеологических единиц в русском языке. Нами было обнаружено 90 подобных фраз. Собственно словосочетание «*тяжкий крест*» встречается в 20 предложениях. А словосочетание «*нести тяжкий крест*» появляется в остальных предложениях. Например:

中学生们普遍地视历史课为沉重的十字架 («Учащиеся средних школ обычно считают уроки истории *тяжелым (тяжким) крестом»,* (газета «Вэньхуэй бао», 2002) (文汇报, 2002)) [27].

一个个丧权辱国的不平等条约，给中华儿女带来了沉重的十字架

(«Заключенные один за другим неравноправные договоры, которые являются национальным позором, и по которым Китай утрачивал свои суверенные права, легли *тяжелым крестом* на плечи сыновьей и дочерей Китая» (Интернет-корпус / Вопросы и ответы сообщества, 2010), (网络语料/社区问答) [28].

人间婚姻的真相：看似温柔的同心结，实则沉重的十字架 («Правда о человеческом браке: то, что кажется легким (связывающим двоих) узлом, на самом деле является *тяжелым (тяжким) крестом»*), (Сина Вэйбо) (微博) [27].

在中国，至今仍残留着愚昧、无知和迷信，它像无形而又沉重的十字架，压在众多离婚者身上 («В Китае все еще сохраняются невежество, неграмотность и суеверия. Это подобно невидимому и *тяжелому кресту*, давящему на многих разведенных») (Избранные печатные издания, 1994) (报刊精选, 1994) [28].

中国每年罹患此病的人不下数百万之，数百万的家庭将由此背上沉重的十字架 («Ежегодно в Китае этим заболеванием страдают несколько миллионов человек, и, в результате, миллионы семей несут *тяжелый крест»)* (Научная литература) (科技文献) [27].

他毅然决然离开了城市丢掉了职业，来到这个穷苦的山村，和她共同背起沉重的十字架 («Он решительно уехал из города и потерял работу, приехал в эту бедную горную деревушку и начал там *нести свой тяжелый крест»*) (газета «Жэньминь жибао», 1998) [27].

假如我不能亲自给她老人家送终，我的心灵背负着沉重的十字架，悔恨无穷 («Если я не смогу лично проводить ее в последний путь, моя душа *понесет тяжелый крест*, и я буду бесконечно сожалеть об этом») (Би Ш. Комментарий о назначении смерти, 1994), (预约死亡评论, 毕淑敏, 1994) [27].

Русский библейский фразеологизм *«нести крест»* выражается в китайском языке словосочетанием **背起十字架,** которое, однако, отсутствует в ряде китайских фразеологических словарей. В нашей выборке мы обнаружили всего 13 предложений с данным словосочетанием. Среди них четыре предложения взяты из переводов с другого языка, одно – из содержания о «Введении в крестовые походы» в Википедии, одно – из названия религиозной песни, четыре – из микроблогов, написанных христианами, три – из литературных произведений и средств массовой информации. Например:

«…我受不了这痛苦，我有时几乎麻木，几乎消极了，然而一个更宏大的声音在我心里召唤：背起十字架来！…» (… Я не выношу такой боли. Иногда возникает оцепенение, и я почти ничего не чувствую, но более возвышенный голос зовет в моем сердце: **Возьми свой крест и неси! Неси свой крест!** …) (Мао Д. Закаляй, 1948) (茅盾, 锻炼, 1948) [28].

的确，生活不仅充满诗意，同时也充满痛苦，人生注定要陷入这样的两难困境中。然而，我们还是需要背起十字架顽强地走过去 («Действительно, жизнь полна не только поэзии, но и боли. Жизни суждено столкнуться с такой дилеммой. Однако нам все равно нужно **нести свой крест** и упорно идти вперед») (1980s/1988/报刊/读书/vol-116.txt) [28].

他们敢于承认自身的悲剧困境，背起十字架在厄运中苦撑苦熬 («Они осмеливаются признать свое трагическое положение, **неся свой крест**, и обреченно переносят лишения») (1980-е/1989/Газеты/Чтение/том 120.txt)) (1980s/1989/报刊/读书/vol-120.txt) [28].

Русский библейский фразеологизм *крестный путь* также отсутствует во фразеологических словарях китайского языка. В источнике китайского языка BCC нет примеров с данным оборотом, а в CCL найдено лишь три предложения, в которых представлено эквивалентное китайское выражение 十字架之路. Два примера из них взяты из фрагмента переводов художественной литературы, а третий – рассказ из Википедии о католической религиозной деятельности, имитирующей процесс распятия Иисуса «Крестный ход» (англ. via crucis).

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

Крест как религиозный образный знак в русской лингвокультуре активно функционирует в духовном мире, а также в светской жизни русского народа, что обусловило активное развитие и распространение его семантики, а также способствует фразеологизации оборотов с данным компонентом.

Семантика исследуемых двух оборотов – «тяжкий крест» и «нести крест» – передается в китайском языке описательно: китайский язык использует такие свободные словосочетания, как 「非常痛苦」 и 「承受痛苦」, содержащие в своем составе китайское употребительное слово 痛苦 с кодом культуры, относящейся к традиционной китайской медицине. Если в русской лингвокультуре страдание символизируется «крестом», то в контексте китайского языка и культуры данное чувство связано с «горечью» лекарственных веществ в древних воспоминаниях китайского народа.

Структурно-семантический анализ китайских эквивалентов рассмотренных русских фразеологизмов позволяет выявить причину их отсутствия в словарях китайских фразеологизмов. В связи с четырехсимвольной структурой китайских идиом такие эквивалентные выражения по своей структуре не соответствуют стандартному составу китайских идиом.

Индивидуальное, т. е. окказиональное употребление китайских эквивалентных выражений в форме свободных словосочетаний некоторыми авторами показывает, что крест как символ христианства стал общепринятым в восприятии китайского народа.

Анализируя языковые материалы, мы обнаружили, что выражение 「背负沉重的十字架」 (нести тяжелый крест) употребляется чаще, чем словосочетание 「背负十字架」 (нести крест). Это может быть связано с тем, что доминантный компонент «тяжелый» в составе оборота помогает сразу же раскрыть смысл текста, облегчает его понимание читателю. Мы полагаем, что для китайского читателя первичное религиозное значение китайского слова «十字架» (ши-цзы цзя) (крест) превосходит его универсальное значение, что демонстрирует ограниченность религиозной семантики китайского языка.

В заключение подчеркнем, что изучение семантики русских фразеологизмов с тем или ином культурном кодом в аспекте китайской лингвокультуры представляет перспективу для дальнейшего теоретического и практического исследования двух лингвокультур через призму фразеологизмов, позволяет глубоко проникнуть в менталитет носителей разных лингвокультур и способствует развитию межкультурной коммуникации.

Библиографический список

1. Маслова В.А. *Лингвокультурология.* Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
2. 梁漱溟，中国文化要义. 上海人民出版社. 2020. (Лян Ш. *Основы китайской лингвокультуры.* Шанхай: Шанхайское народное издательство, 2020).
3. Соболев Ю.В. *Религиоведение: учебное пособие.* Красноярск: СибГТУ, 2012.
4. Мечковская Н.Б. *Язык и религия:* пособие для студентов гуманитарных вузов. Москва: Агентство «ФАИР», 1998.
5. Маслова В.А. Духовный код с позиции лингвокультурологии: единство сакрального и светского. *Метафизика*. 2016; № 4 (22):78–96.
6. Гудова М.Ю., Юань М. Концепт «культурный код»: уровни значения – Интеллект. Инновации. Инвестиции. *Intellect. Innovations. Investments.* 2022; № 4.
7. Изотова Н.Н. Культурный код как объект исследования социально-гуманитарных наук. *Culture and Civilization.* 2020; Vol. 10, Is. 3A.
8. Юлия Л.Т. Смысловые компоненты, выражающие культурные коды, в конфликтогенных поликодовых текстах. *Политическая лингвистика*. 2023; № 1 (97).
9. Савицкий В.М. Культурные коды: сущность, состав и функционирование в процессе общения. *Дискурс профессиональной коммуникации.* 2019; № 1-4.

10. Савицкий В.М. Культурные и лингвокультурные коды. *Флагман науки.* Международный научный журнал. 2023; № 3 (3).
11. Мисиева Л.А. Религиозный код культуры в аварских антропоцентрических паремиях. *Вестник Дагестанского государственного университета.* Серия 2. Гуманитарные науки. 2022; Т. 37, Выпуск 2.
12. Аделант. *Толковый словарь современного русского языка.* Москва, 2014.
13. *Библия: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. В Синодальном переводе с комментариями и приложениями.* Российское библейское общество. Москва, 2004.
14. *Энциклопедический словарь библейских фразеологизмов.* Москва: Флинта: Наука, 2010.
15. *Толкование китайского слово 苦«ку» в «Шовэнь Цзецзы 说文解字» («Объяснение простых и толкование сложных знаков»):* Available at: https://www.cidianwang.com/shuowenjiezi/ku3191.htm
16. 商务印书馆. *现代汉语词典 (第六版) 纪念版. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编.* 北京, 2012. (*Современный китайский словарь.* Пекин: Редакция Института языкознания китайская академия общественных наук, 2012).
17. 上海辞书出版社. *汉语大词典 (第 1 卷).汉语大词典编辑委员会.* 上海, 1986. (*Большой китайский словарь.* Шанхай: Издательство Шанхайского словаря, 1986; Т. 1).
18. 上海辞书出版社. *大辞海. 大辞海编辑委员会.*上海, 2003. (*Большое словарное море Цыхай.* Шанхай: Издательство Шанхайского словаря, 2003).
19. 中国书籍出版社. *现代汉语辞海 (最新修订版) 下.《现代汉语辞海》编辑委员会编.* 北京, 2011. (*Современный китайский словарь Цыхай.* Составлен редакционным комитетом «Современного китайского словаря Цыхай». Пекин: Китайское книжное издательство, 2011; Ч. 2).
20. 上海辞书出版社. *近现代辞源. 黄河清主编.* 上海, 2010. (*Этимология современных слов.* Шанхай: Издательство Шанхайского словаря, 2010).
21. Войнова Л.А., Жуков В.П., Молотков А.И., Федоров А.И. *Фразеологический словарь русского языка. Свыше 4 000 словарных статей.* Москва, Советская энциклопедия, 1968.
22. *Национальный корпус русского языка.* Available at: https://ruscorpora.ru/?ysclid=m0945zrnbf712278296
23. 商务印书馆. *汉语成语考释词典, 刘洁修著.* 北京, 2000. (*Словарь для изучения и толкования китайских идиом.* Составлен Лю Цзесю. Пекин: Коммерческая пресса, 2000).
24. 四川辞书出版社. *汉语熟语词典. 杨兴发主编.* 成都, 2005. (*Словарь китайских идиом.* Чэнду: Издательство «Сычуаньский словарь», 2005.
25. 商务印书馆. *新华成语大词典. 商务印书馆辞书研究中心编.* 北京, 2015. (*Большой словарь китайских фразеологизмов Синьхуа.* Составлен Словарным исследовательским центром коммерческой прессы. Пекин, 2015).
26. 上海辞书出版社. *中国谚语大全. 温端政等编著.* 上海, 2004. (*Полное собрание китайских пословиц.* Составлено Вэнь Дуаньчжэном и другими. Шанхай: Издательство Шанхайского словаря, 2004).
27. 荀恩东, 饶高琦, 肖晓悦, 臧娇娇. 大数据背景下BCC语料库的研制, *语料库语言学,* 2016; № 1. (Сюнь Эньдун, Жао Гаоци, Сяо Сяоюэ, Цзан Цзяоцзяо. Разработка корпуса BCC в контексте больших данных. *Корпусная лингвистика.* 2016; № 1. Available at: https://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0
28. *北京大学中国语言学研究中心 (CCL PKU) 现代汉语语料库* (*Корпус современного китайского языка CCL PKU*) Available at: *https://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0*

References

1. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya.* Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
2. 梁漱溟. 中国文化要义. 上海人民出版社. 2020. (Lyan Sh. *Osnovy kitajskoj lingvokul'tury.* Shanhaj: Shanhajskoe narodnoe izdatel'stvo, 2020).
3. Sobolev Yu.V. *Religiovedenie: uchebnoe posobie.* Krasnoyarsk: SibGTU, 2012.
4. Mechkovskaya N.B. *Yazyk i religiya:* posobie dlya studentov gumanitarnyh vuzov. Moskva: Agentstvo «FAIR», 1998.
5. Maslova V.A. Duhovnyj kod s pozicii lingvokul'turologii: edinstvo sakral'nogo i svetskogo. *Metafizika*. 2016; № 4 (22):78-96.
6. Gudova M.Yu., Yuan' M. Koncept «kul'turnyj kod»: urovni znacheniya – Intellekt. Innovacii. Investicii. *Intellect. Innovations. Investments.* 2022; № 4.
7. Izotova N.N. Kul'turnyj kod kak ob`ekt issledovaniya social'no-gumanitarnyh nauk. *Culture and Civilization.* 2020; Vol. 10, Is. 3A.
8. Yuliya L.T. Smyslovye komponenty, vyrazhayuschie kul'turnye kody, v konfliktogennyh polikodovyh tekstah. *Politicheskaya lingvistika.* 2023; № 1 (97).
9. Savickij V.M. Kul'turnye kody: suschnost', sostav i funkcionirovanie v processe obscheniya. *Diskurs professional'noj kommunikacii.* 2019; № 1-4.
10. Savickij V.M. Kul'turnye i lingvokul'turnye kody. *Flagman nauki.* Mezhdunarodnyj nauchnyj zhurnal. 2023; № 3 (3).
11. Misieva L.A. Religioznyj kod kul'tury v avarskih antropocentricheskih paremiyah. *Vestnik Dagestanskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2. Gumanitarnye nauki. 2022; T. 37, Vypusk 2.
12. Adelant. *Tolkovyj slovar' sovremennogo russkogo yazyka.* Moskva, 2014.
13. *Bibliya: Knigi Svyaschennogo Pisaniya Vethogo i Novogo Zaveta. V Sinodal'nom perevode s kommentariyami i prilozheniyami.* Rossijskoe biblejskoe obschestvo. Moskva, 2004.
14. *`Enciklopedicheskij slovar' biblejskih frazeologizmov.* Moskva: Flinta: Nauka, 2010.
15. *Tolkovanie kitajskogo slovo 苦 «ku» v «Shov`en' Czeczy 说文解字» («Ob`yasnenie prostyh i tolkovanie slozhnyh znakov»):* Available at: https://www.cidianwang.com/shuowenjiezi/ku3191.htm
16. 商务印书馆. *现代汉语词典 (第六版) 纪念版. 中国社会科学院语言研究所词典编辑室编.* 北京, 2012. (*Sovremennyj kitajskij slovar'.* Pekin: Redakciya Instituta yazykoznaniya kitajskaya akademiya obschestvennyh nauk, 2012).
17. 上海辞书出版社. *汉语大词典 (第 1 卷).汉语大词典编辑委员会.* 上海, 1986. (*Bol'shoj kitajskij slovar'.* Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskogo slovarya, 1986; T. 1).
18. 上海辞书出版社. *大辞海. 大辞海编辑委员会.*上海, 2003. (*Bol'shoe slovarnoe more Cyhaj.* Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskogo slovarya, 2003).
19. 中国书籍出版社. *现代汉语辞海 (最新修订版) 下.《现代汉语辞海》编辑委员会编.* 北京, 2011. (*Sovremennyj kitajskij slovar' Cyhaj.* Sostavlen redakcionnym komitetom «Sovremennogo kitajskogo slovarya Cyhaj». Pekin: Kitajskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2011; Ch. 2).
20. 上海辞书出版社. *近现代辞源. 黄河清主编.* 上海, 2010. (*`Etimologiya sovremennyh slov.* Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskogo slovarya, 2010).
21. Vojnova L.A., Zhukov V.P., Molotkov A.I., Fedorov A.I. *Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Svyshe 4 000 slovarnyh statej.* Moskva, Sovetskaya `enciklopediya, 1968.
22. *Nacional'nyj korpus russkogo yazyka.* Available at: https://ruscorpora.ru/?ysclid=m0945zrnbf712278296
23. 商务印书馆. *汉语成语考释词典, 刘洁修著.* 北京, 2000. (*Slovar' dlya izucheniya i tolkovaniya kitajskih idiom.* Sostavlen Lyu Czesyu. Pekin: Kommercheskaya pressa, 2000).
24. 四川辞书出版社. *汉语熟语词典. 杨兴发主编.* 成都, 2005. (*Slovar' kitajskih idiom.* Ch`endu: Izdatel'stvo «Sychuan'skij slovar'», 2005.
25. 商务印书馆. *新华成语大词典. 商务印书馆辞书研究中心编.* 北京, 2015. (*Bol'shoj slovar' kitajskih frazeologizmov Sin'hua.* Sostavlen Slovarnym issledovatel'skim centrom kommercheskoj pressy. Pekin, 2015).
26. 上海辞书出版社. *中国谚语大全. 温端政等编著.* 上海, 2004. (*Polnoe sobranie kitajskih poslovic.* Sostavleno V`en' Duan'chzh`enom i drugimi. Shanhaj: Izdatel'stvo Shanhajskogo slovarya, 2004).
27. 荀恩东, 饶高琦, 肖晓悦, 臧娇娇. 大数据背景下BCC语料库的研制, *语料库语言学,* 2016; № 1. (Syun' `En'dun, Zhao Gaoci, Syao Syaoyu`e, Czan Czyaoczyao. Razrabotka korpusa BCC v kontekste bol'shih dannyh. *Korpusnaya lingvistika.* 2016; № 1. Available at: https://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0
28. *北京大学中国语言学研究中心 (CCL PKU) 现代汉语语料库* (*Korpus sovremennogo kitajskogo yazyka SSL PKU*) Available at: *https://bcc.blcu.edu.cn/zh/search/0*

Статья поступила в редакцию 25.08.24

УДК 811.111 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-488-490

***Malinovskaia T.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Barnaul Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia (Barnaul, Russia), E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
***Dyachenko I.N.**, Cand. of Science (Philology), senior lecturer, Institute of Humanities, Altai State University (Barnaul, Russia), E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*

STRUCTURAL AND SEMANTIC LEXICAL SYNONYMS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE LEGAL TERMINOLOGY (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARIES, REFERENCE BOOKS AND GLOSSARIES). The article presents the results of a structural and semantic analysis of modern English-language terminological units related to the relations of synonymy used in modern English-language legal terminology. The paper describes semantic, structural and cross-variant types of synonymy, identified both in the language for general purposes and in the legal language for special purposes; more productive and less productive types of synonymy have been identified within the framework of the studied material (relative and multi-root synonymy are more productive, single-root (affixal, morphological and orthographic) synonymy are less productive); the frequency of combining different types of synonymy in the formation of a synonymic unit (mainly in combination with an inter-variant synonymy) has been established. The study confirms the predominance of the phenomenon of relative synonymy in the field of semantics, in the field of structure – multi-root synonymy, as well as a high degree of productivity of inter-variant synonymy, characteristic of modern English for general purposes and demonstrated, in comparison with the language for special purposes, a lower productivity of types of single-root synonymy, representing the lexical specificity of English-language legal terms as a vocabulary of a language for special purposes.

Key words: **language for special tools, English legal terminology, synonymy, semantics, structure, legal translation**

***Т.Н. Малиновская**, канд. филол. наук, доц., Барнаульский юридический институт МВД России, г. Барнаул, E-mail: vasilenko.76@mail.ru*
***И.Н. Дьяченко**, канд. филол. наук, доц., Алтайский государственный университет, г. Барнаул, E-mail: dyachenko.irinka@bk.ru*

СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКИХ СЛОВАРЕЙ, СПРАВОЧНИКОВ И ГЛОССАРИЕВ)

В статье представлены результаты структурно-семантического анализа современных англоязычных терминологических единиц, связанных отношениями синонимии, применяемых в современной англоязычной юридической терминологии. В работе описаны семантические, структурные и межвариантные типы синонимии, выявляемые как в языке для общих целей, так и в юридическом языке для специальных целей; выделены более продуктивные и менее продуктивные типы синонимии в рамках исследуемого материала (к более продуктивным относятся относительная и разнокорневая синонимия, к менее продуктивным – однокорневая (аффиксальная, морфологическая и орфографическая) синонимия); установлена частотность сочетания различных типов синонимии при образовании синонимической единицы (в основном в комбинации с межвариантной синонимией). Исследование подтвердило преобладание в сфере семантики явления относительной синонимии, в области структуры – разнокорневой синонимии, а также высокую степень продуктивности межвариантной синонимии, свойственное современному английскому языку для общих целей, и продемонстрировало в сравнении с языком для специальных целей более низкую продуктивность типов однокорневой синонимии, представляющую лексическую специфику англоязычных юридических терминов как лексики языка для специальных целей.

Ключевые слова: **язык для специальных средств, англоязычная юридическая терминология, синонимия, семантика, структура, юридический перевод**

Статья посвящена описанию структурно-семантических особенностей современных англоязычных юридических терминологических единиц на материале современных англо-русских словарей, справочников и глоссариев юридических терминов. Объектом исследования выступают современные англоязычные юридические термины, находящиеся в отношениях синонимии. Предметом исследования являются структурно-семантические особенности современных англоязычных юридических терминологических единиц-синонимов. Материалом исследования послужили современные англоязычные термины-синонимы, выбранные методом сплошной выборки из англо-русских словарей, справочников и глоссариев юридической направленности.

Целью работы является выявление основных структурных и семантических особенностей современных англоязычных юридических синонимичных терминологических единиц на материале англо-русских словарей, справочников и глоссариев юридических терминов.

Задачи исследования – охарактеризовать лексические термины-синонимы в структурно-семантическом аспекте, выявить и описать структурно-семантические типы синонимов современной англоязычной юридической терминологии, а также определить особенности функционирования явления синонимии на материале современных англоязычных юридических терминологических единиц современных англо-русских словарей, справочников и глоссариев юридических терминов.

Актуальность состоит в необходимости пополнения сведений о структуре и механизмах функционирования, а также закономерностях и направлениях развития современной англоязычной юридической терминосистемы в аспекте существующих между ее единицами синонимических отношений на современном этапе развития английского языка.

Научная новизна представлена в выявлении и систематизации актуальных тенденций в сфере синонимии англоязычных терминов-синонимов в контексте языка для специальных целей в сопоставлении с аналогичным лингвистическим явлением в языке для общих целей.

Теоретическая значимость заключается в том, что выявленные в результате исследования структурно-семантические особенности синонимии современных англоязычных юридических терминологических единиц призваны содействовать дальнейшей систематизации и категоризации современной англоязычной юридической терминологии с учетом актуальных изменений юридической терминосистемы.

Практическая ценность состоит в возможности учета особенностей структуры, механизмов образования и функционирования лексических синонимов в сфере английского юридического языка с целью развития и совершенствования навыков устной и письменной речи, а также устного и письменного перевода.

Методы исследования: метод систематизации и обобщения, аналитический метод, метод интерпретации, метод сравнительного анализа.

В сфере внимания современной лингвистики наряду с так называемым языком для общих целей – национальным языком, используемым всеми представителями того или иного национального сообщества, находятся языки для специальных целей, представляющие собой особые языковые подсистемы, каждая из которых «обслуживает одну (свою) сферу человеческой деятельности» [1, с. 67]. Языки для специальных целей, с одной стороны, тесно связаны с общенациональным языком, имея общую с ним фонетику и грамматику, с другой стороны – имеют «совокупность естественных или естественно-искусственных языковых средств», используемых «в какой-либо области знаний и/или деятельности главным образом для передачи предметной информации и отражения понятийного аппарата, не являющегося достоянием большинства носителей данного национального языка» [2, с. 74]. Как правило, основой языка для специальных целей является собственная терминосистема, состоящая из определенным образом подобранных лексических единиц, в значительной степени представляющими собой терминологию определенной сферы деятельности, для обслуживания которой используется данный язык. «История терминологии – это повесть о закономерностях развития знаний о природе и обществе» [3], следовательно, изучение и категоризация терминологических единиц является необходимым для пополнения и актуализации как лингвистических, так и естественно-научных и общественно-политических знаний/лингвистическим инструментом познания и систематизации полученного знания соответствующей сферы деятельности.

Термин представляет собой «слово или словосочетание специального (научного, технического и т. п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствуемое и т. п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [4]. Несмотря на ряд особенностей, отличающий специальную лексику от лексики языка для общих целей, ей свойственны такие традиционные для лексики языка явления, как полисемия, омонимия, антонимия и синонимия. Следует, однако, отметить некоторые отличия упомянутых лингвистических понятий, выявляемых в среде лексики языка для специальных средств. «Основная причина этого заключается в том, что у единиц специальной лексики вместо целостности слова с его фонетическими, лексико-семантическими, грамматическими характеристиками имеется план содержания и план выражения, значение же их складывается из значений составляющих их элементов, а приписывается им в системе» [1, с. 40–41]. В лингвистической науке также существует мнение о неприемлемости явления синонимии в терминологии в связи с необходимостью однозначности понимания и толкования терминологических единиц соответствующей сферы деятельности. Согласно противоположной позиции существование синонимов в сфере языка для специальных целей, в частности в языке права, обусловлено необходимостью передавать смысловые и стилистические различия описываемых понятий и явлений.

В рамках данной работы сконцентрируем внимание на описании явления лексической синонимии в современной англоязычной юридической терминологии, отобранной из англо-русских словарей, справочников и глоссариев.

По тождеству и различию семантики синонимы традиционно подразделяются на абсолютные (полные) и относительные (частичные): абсолютные синонимы тождественны по семантике, но отличаются по структуре, относительные имеют одно ядро значения, но присутствуют периферийные признаки, отличающие относительные синонимы. Абсолютные синонимы в языке права так же редки, как и в языке общих целей, однако в исследуемой совокупности были выявлены несколько синонимов данного вида: corporate law / company law «общее право», penal law / criminal law «уголовное право», case law / judgemade law «прецедентное право», physical evidence / material evidence «вещественное доказательство» и т. д. Примерами относительных синонимов в исследуемой совокупности терминов являются, в частности, следующие: *warranty* «простое условие, нарушение которого дает право на взыскание убытков» – *guarantee* «обязательство исправить дефект или компенсировать за некондиционный товар»; *redundancy* «сокращение штатов (увольнение из-за отсутствия работы, из-за излишка рабочей силы или из-за неспособности нанимателя выплачивать заработную плату)» – *layoff* «увольнение из-за отсутствия работы, временное увольнение» и т. д.

По тождеству и различию структуры синонимы делятся на разнокорневые, синтаксические, однокорневые и простые/составные. Разнокорневые синонимы представляют собой слова одной части речи, близкие по значению, имеющие разные корни. Данный способ образования синонимов продуктивен не только в языке для общих целей, но и в юридическом языке, что подтверждается примерами синонимов данного типа в проанализированной выборке: *conversion/ trover* «присвоение чужого имущества», explicitly/expressly «недвусмысленно, прямо», *holiday/vacation/leave/hols/recess* «отпуск» и т. д. Синтаксические синонимы или терминосочетания представляют собой одно правовое понятие, выраженное разными по структуре составными терминами или терминосочетаниями. В исследуемой совокупности таковыми могут считаться *disclaimer clause / disclaimer*

of warranty «пункт договора о гарантиях», *instant case / case in point* «рассматриваемое дело». В исследуемой совокупности к таковым относятся однокорневые синонимы – это синонимы, имеющие один корень. Однокорневые синонимы делятся на аффиксальные, морфологические и орфографические. Аффиксальные (морфемные) синонимы представляют собой синонимические лексические единицы, значение которых различается в силу собственного значения аффиксов, однако в анализируемой совокупности случаев данного вида синонимии выявлено не было. Морфологические синонимы представляют собой различные формы слова, отличающиеся по значению. В проанализированной совокупности были выявлены следующие случаи морфологической синонимии: *damages* «возмещение убытков» / *damage* «вред, ущерб», *law* «право, закон, система общеобязательных норм» / *laws* «право, отождествляемое с законодательством». Орфографические синонимы (варианты), обладающие единым корнем, а также идентичным вариантом написания, но отличающиеся значением или оттенками значения, например: trial «судебный процесс» / trial «процессуальные нормы, в которых осуществляется деятельность суда», *pleading* «предварительное производство, обмен состязательными бумагами» (в гражданском процессе) / *pleading* «заявление, сделанное обвиняемым на стадии предварительного следствия о признании своей виновности», *case* «казус» / *case* «судебное дело» / *case* «материалы дела», *convict* «лицо, в отношении которого вынесен обвинительный приговор суда», *convict* «отбывающий уголовное наказание», *convict* «лицо, привлеченное к уголовной ответственности в качестве обвиняемого». Простые/составные синонимы представляют собой синонимическую пару, один компонент которой является простым, т. е. состоящим из одной лексемы, второй – составным, т. е. представляет собой терминосочетание. Примерами данного вида синонимии в исследуемой совокупности являются: *realty/real estate/real property/ immovable property* «недвижимость», *brief/case brief* «краткое письменное изложение дела», *ordinance* / *by law* «закон, принятый местными органами власти».

По принадлежности к разным вариантам языка выделяют межвариантные синонимы, относящиеся к разным национальным вариантам английского языка – британскому и американскому. Межвариантную синонимию, как правило, определяют как несоответствие/различие при выражении одного понятийного содержания в лексике американского и британского вариантов английского языка: *claimant* (брит.)/*plaintiff* (амер.) «податель прошения, истец», *CV* (брит.)/*resume* (амер.) «резюме, сведения об образовании и профессиональной деятельности», *brief / case brief* «краткое письменное изложение дела» – «записка по делу, представляемая солиситором барристеру» (брит.) / «записка по делу, представляемая адвокатом в апелляционный суд» (амер.) и т. д.

Следует также отметить, что в проанализированных англоязычных лексических синонимах, используемых в сфере юриспруденции, была выявлена частотная комбинаторика структурно-семантических признаков в рамках одной пары синонимов, например, абсолютная синонимия в сочетании с межвариантной (*CV* (брит.)/*resume* (амер.) «резюме, сведения об образовании и профессиональной деятельности»); относительная синонимия в сочетании с межвариантной (*warranty* «гарантия, поручительство» – «простое условие, нарушение которого дает право на взыскание убытков» (брит.) / guarantee «договорная гарантия в отношении сущностного положения или наступления факта» (амер.)); морфологическая синонимия в сочетании с межвариантной (*goods/good* (амер.) «товар, движимое имущество»); простая/составная синонимия в сочетании с межвариантной (*ordinance* (брит.) / *by law* (амер.) «закон, принятый местными органами власти»), разнокорневая синонимия в сочетании с синтаксической (*passage of the title/ passing of the title* «переход правового титула»). Следовательно, правомерно сделать вывод о целесообразности комплексного изучения структурно-семантических характеристик англоязычных юридических терминологических единиц с целью максимально подробного и точного описания, а также систематизации указанной лексики.

Таким образом, в результате проведенного исследования была дана структурно-семантическая характеристика современным англоязычным терминологическим единицам, связанным отношениями синонимии, а именно: описаны семантические (абсолютные и относительные), структурные (разнокорневые, синтаксические, однокорневые и простые/составные) и межвариантные типы синонимов; выявлены и охарактеризованы с точки зрения продуктивности структурно-семантические типы англоязычных юридических терминов-синонимов на исследуемом материале, а именно: установлены более продуктивные (относительные и разнокорневые) и менее продуктивные типы синонимии (однокорневые (в их составе – аффиксальные, морфологические и орфографические) синонимы)); установлен факт частотности комбинаторики различных типов синонимии (главным образом, в сочетании с межвариантной синонимией) в ходе образования и функционирования современной англоязычной юридической терминологии на изучаемом материале.

Теоретическая значимость заключается, с одной стороны, в подтверждении факта преобладания в сфере семантической синонимии относительной синонимии, в области структуры – разнокорневой синонимии, а также в высокой степени продуктивности межвариантной синонимии, что соответствует тенденциям современного английского литературного языка как языка для общих целей, с другой – значительно более низкая продуктивность в сравнении с языком для общих целей типов однокорневой синонимии, что выявляет лексическую специфику англоязычных юридических терминов-синонимов как лексики языка для специальных целей.

Выявленные структурно-семантические особенности и закономерности образования и функционирования англоязычных синонимов в сфере юридического языка для специальных целей могут быть использованы для составления словарей синонимов, одно- и двуязычных учебных глоссариев, а также специализированных юридических терминологических словарей, справочников и глоссариев, что составляет практическую значимость исследования.

К перспективам исследованиям можно отнести дальнейшее изучение специфики образования и функционирования синонимов в сфере англоязычной юридической терминологии в сравнительно-сопоставительном аспекте (например, в сопоставлении с соответствующими русскоязычными терминологическими единицами) с целью подбора наиболее адекватных и эквивалентных с позиции перевода указанной категории лексики, а также в функционально-стилистическом аспекте (например, в построении алгоритма поиска максимально точного варианта номинации с учетом семантических, синтаксических и стилистических отношений внутри терминологический системы языка права.

Библиографический список

1. Суперанская А.В., Подольская Н.В., Васильева Н.В. *Общая терминология: Вопросы теории.* Москва: ЛИБРОКОМ, 2012.
2. Кудашев И.С. *Проектирование переводческих словарей специальной лексики.* Helsinki: Helsinki University Translation Studies, 2007.
3. Виноградов В.В. Вступительное слово. *Вопросы терминологии:* материалы Всесоюзного терминологического совещания. Москва: АН СССР, 1961.
4. Ахманова О.С. *Словарь лингвистических терминов*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm

References

1. Superanskaya A.V., Podol'skaya N.V., Vasil'eva N.V. *Obschaya terminologiya: Voprosy teorii.* Moskva: LIBROKOM, 2012.
2. Kudashev I.S. *Proektirovanie perevodcheskih slovarej special'noj leksiki.* Helsinki: Helsinki University Translation Studies, 2007.
3. Vinogradov V.V. Vstupitel'noe slovo. *Voprosy terminologii:* materialy Vsesoyuznogo terminologicheskogo soveschaniya. Moskva: AN SSSR, 1961.
4. Ahmanova O.S. *Slovar' lingvisticheskih terminov*. Available at: https://classes.ru/grammar/174.Akhmanova/source/worddocuments/_19.htm

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 004.738.5:616-036.22 (042) DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-490-493

***Wang Tingyan**, postgraduate, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: 1042218032@pfur.ru*
***Mitrofanova I.I.**, Cand. of Sciences (Social Studies), senior lecturer, RUDN University (Moscow, Russia), E-mail: mitrofanova-ii@rudn.ru*

MODERN INTERNET DISCOURSES: REFLECTION OF THE COVID-19 PANDEMIC IN VOCABULARY. The objective of the study is to identify the impact of Covid-19 on vocabulary changes in the social network "VKontakte". The article examines the impact of the Covid-19 pandemic on lexical changes in the Russian language, which manifested themselves in the social network "VKontakte", the most popular in the Russian-speaking segment, whose daily audience grew during the period of coronavirus infection. As part of the justification of this influence, various lexical expressions are highlighted, as well as their sources are briefly characterized, real examples of posts and messages from users of this social network are selected. The scientific novelty of the research can be traced at the empirical level. The axiomatic provisions on the presence of Covid-19 influence on the vocabulary of the Russian language were illustrated and confirmed through a selection of examples from the "VKontakte". The study reveals that the pandemic has brought many changes to the structure and content of the Russian language. These changes are foun in the "VKontakte", which is still full of "covid vocabulary".

Key words: **covid vocabulary, social network "VKontakte", online interaction, covid expressions**

***Ван Тинянь,** аспирант, Российский университет дружбы народов имени Патриса Лулумбы, г. Москва, E-mail: 1042218032@pfur.ru*
***И.И. Митрофанова,** канд. социол. наук, доц., Российский университет дружбы Народов имени Патриса Лулумбы, г. Москва, E-mail: mitrofanova-ii@rudn.ru*

СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЫ: ОТРАЖЕНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 В ЛЕКСИКЕ

Цель исследования – выявление влияния Covid-19 на изменение лексики в социальной сети «В контакте». В статье рассмотрено влияние пандемии Covid-19 на лексические изменения в русском языке, которые проявились в социальной сети «ВКонтакте» – самой популярной в русскоязычном сегменте, дневная аудитория которой выросла в период коронавирусной инфекции. В рамках обоснования этого влияния выделены различные лексические выражения, а также кратко охарактеризованы их источники, подобраны реальные примеры постов и сообщений от пользователей этой социальной сети. Научная новизна исследования прослеживается на эмпирическом уровне. Аксиоматические положения о наличии влияния Covid-19 на лексику русского языка были проиллюстрированы и подтверждены посредством подбора примеров из социальной сети «ВКонтакте». В результате исследования установлено, что пандемия Covid-19 привнесла множество изменений в структуру и содержание русского языка. Эти изменения нашли свое отражение в социальной сети «ВКонтакте», которая до сих пор переполнена «ковидной» лексикой.

Ключевые слова: **«ковидная» лексика, социальная сеть «ВКонтакте», онлайн-взаимодействие, «ковидные» выражения**

Актуальность работы обусловлена тем, что пандемия стала одним из главных событий последних лет и повлияла на жизнь людей по всему миру [1]. В связи с этим в обществе появилось множество новых слов и выражений, связанных с этой темой [2]. Изучение «ковидной» лексики в социальной сети «ВКонтакте» позволит выявить особенности ее использования в онлайн-общении, а также понять, как люди относятся к пандемии и как она влияет на их поведение и мировоззрение [3]. Кроме того, исследование может помочь в определении эффективных способов коммуникации с людьми в период пандемии и разработке соответствующих стратегий коммуникации [4]. Таким образом, изучение «ковидной» лексики в социальной сети «ВКонтакте» является важным и актуальным направлением исследования, которое может принести пользу как для науки, так и для практики [5].

Цель исследования: анализ и выявление особенностей лексики, которая активно употреблялась и трансформировалась в интернет-дискурсах в период пандемии COVID-19. Основное внимание уделяется языковым изменениям, новообразованиям и заимствованиям, а также их пониманию и восприятию общественностью в социальных сетях и других интернет-коммуникациях. Исследование также направлено на изучение влияния глобальных изменений, вызванных пандемией, на тематическую структуру и использование лексики в цифровом пространстве, включая медиа, форумы и социальные сети.

Для достижения темы исследования необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать особенности русскоязычных социальных сетей и выделить наиболее популярную;

– отобрать примеры «ковидной» лексики из социальной сети «ВКонтакте»;

– классифицировать и систематизировать данные примеры, пояснив причину их появления;

– сделать вывод о влиянии пандемии на появление «ковидной» лексики в социальных сетях.

В данном исследовании применялись разнообразные методы анализа. На теоретическом уровне осуществлялся подход, основанный на аксиомах, который позволил сформулировать основную идею о том, как пандемия повлияла на языковые изменения в социальной сети «ВКонтакте» [6]. Для подтверждения теоретических предположений использовались гипотетико-дедуктивные методы, где на основе анализа реальных данных формировались выводы о влиянии пандемии на язык [7]. Эмпирическая часть включала описание и анализ конкретных примеров использования лексики, а также методы наблюдения и измерения.

Дополнительно к общенаучным методам в работе использовались специализированные лингвистические подходы: исторический метод, который выявлял изменения в языке со временем; структурный метод, в частности трансформационный анализ, помогавший исследовать изменения в распределении языковых элементов; и метод компонентного анализа, направленный на изучение содержательной стороны языковых структур [8].

Научная новизна: изучение специфической «ковидной» лексики в социальной сети «ВКонтакте» имеет большое значение для различных сфер деятельности. В маркетинге и рекламе это знание помогает определять, какие слова и выражения наиболее эффективно привлекают внимание пользователей. В образовании – помогает налаживать коммуникацию с учащимися и их родителями в условиях пандемии. В медицинской сфере понимание употребляемых терминов улучшает общение с пациентами и объяснение им медицинских процедур. Для государственных органов знания о языковых предпочтениях населения могут усилить эффективность информационных кампаний по противодействию пандемии. Кроме того, результаты исследования способствуют созданию новых словарей и глоссариев для использования в научных публикациях и переводах.

Теоретическая значимость заключается в том, что в рамках данного исследования можно выявить закономерности языковых изменений, происходящих в условиях кризисных ситуаций. Это позволяет лучше понять механизмы формирования и трансформации лексики в условиях глобальных изменений, таких как пандемия COVID-19. Результаты исследования могут внести вклад в развитие теории интернет-дискурса, языковой динамики и социолингвистики, а также расширить представления о роли цифровых медиа в формировании новых языковых конструкций, возникших под воздействием социальных, экономических и культурных факторов.

Практическая значимость работы состоит в разработке рекомендаций для журналистов, редакторов и специалистов в области цифровых медиа, которые могут быть использованы при создании, проверке и распространении контента, особенно в условиях кризисных ситуаций. Это также может быть полезно для создания механизмов по улучшению восприятия достоверности новостей, созданных с применением технологий VR и AIGC. Более того, результаты могут быть применены в образовательных учреждениях для повышения уровня медиаграмотности и критического мышления среди широкой аудитории. Специалисты по связям с общественностью, маркетологи и разработчики контента также могут использовать рекомендации для улучшения своих стратегий взаимодействия с аудиторией в условиях цифровых медиа, опираясь на правильные методы проверки и повышения доверия.

Пандемия существенно повлияла на жизнь каждого из нас, изменив привычный ритм жизни, работу и досуг, а также способы общения с окружающими [9]. Основное изменение заключалось в переходе к онлайн-взаимодействиям, что привело к самоизоляции и социальному дистанцированию [10]. Это, в свою очередь, вызвало рост активности в социальных сетях. Согласно отчету Digital 2020: July Global Statshot, глобальный интернет-трафик в 2020 году увеличился на 30%.

По данным РБК, в 2020 году пользователи социальной сети «Одноклассники» стали проводить в приложениях для Android на 24% больше времени, чем в предыдущем году. Количество групповых звонков увеличилось на 70%, личных сообщений – на 37%, комментариев и подарков – на 44,7%. Также пользователи стали на 10–15% чаще заходить в десктопную версию.

Активность пользователей социальной сети «ВКонтакте» также возросла. Это отразилось и на выручке платформы: во втором квартале 2020 года она увеличилась на 8% по сравнению с тем же периодом 2019 года. По данным ВЦИОМ 2021 года, «ВКонтакте» остаётся наиболее популярной социальной сетью в России, её выбирают 48% пользователей. Именно в этой сети наиболее ярко проявились изменения, связанные с Covid-19, включая распространение «ковидной» лексики.

Распространение «ковидной» лексики в социальных сетях происходило по причине того, что они стали основным источником информации о вирусе и мерах предосторожности. Пользователи активно обсуждали новости, делились советами и опытом. Вместе с тем увеличилось количество недостоверной информации и конспирологических теорий о происхождении вируса. В общем, пандемия Covid-19 привела к изменению поведения пользователей в социальных сетях, способствовала росту активности и обсуждению тем, связанных со здоровьем и безопасностью. В данной статье мы проанализируем эти изменения применительно к самой популярной в российском сегменте интернета социальной сети «ВКонтакте». Прежде всего проанализируем ее особенности.

Социальная сеть «ВКонтакте» была создана в 2006 году. С тех пор она претерпела значительные изменения, модернизировалась, добавив в свой список функций множество современных удобных средств общения и передачи информации. Сегодня сеть предоставляет пользователям возможность общения, обмена информацией, просмотра видео и музыки, создания групп и сообществ, видеозвонков с множеством пользователей, знакомств, просмотра коротких видео и т. д. Весь функционал социальной сети может быть представлен следующим образом:

1. Профиль пользователя, где можно размещать информацию о себе, фотографии, видео и музыку.
2. Друзья и подписчики, которые позволяют находить и добавлять друзей, следить за новостями и общаться с другими пользователями.
3. Группы и сообщества, где можно общаться с людьми, у которых есть общие интересы, создавать и присоединяться к различным тематическим группам.
4. Новости и лента активности, где можно узнавать о новостях и обновлениях в группах и на страницах друзей.
5. Мессенджер, который позволяет обмениваться сообщениями с другими пользователями.
6. Видео и музыка, где можно просматривать видео и слушать музыку.
7. Игры, которые можно играть внутри социальной сети.
8. Реклама, которая может быть размещена на страницах пользователей и в группах.

9. API, который позволяет разработчикам создавать приложения для сети «Контакте».

10. Онлайн-мероприятия, такие как концерты, вебинары и конференции.

Весь этот функционал в период пандемии дал пользователям возможность полностью погрузиться в онлайн-формат жизни, частью которой стала и пандемия Covid-19.

Когда пандемия только появилась, в лексике социальной сети «ВКонтакте» появилось множество *новых терминов и хэштегов*, связанных с ней и мерами предосторожности. Некоторые из них включают такие слова, как:

1. ***#оставайтесьдома*** / ***#stayhome***;
2. ***#социальнаядистанция*** / ***#socialdistancing***;
3. ***#надевайтемаски*** / ***#maskup***;
4. **#дистант** / ***#remote***.

Также появились новые слова, такие как ***зум-усталость*** (Zoom fatigue) и ***маскне*** (maskne – прыщи, вызванные ношением маски).

Данные хэштеги были основаны на самых *распространенных* в социальной сети «ВКонтакте» *словах* того периода, среди которых:

1. ***Карантин*** – период времени, когда люди должны оставаться дома и избегать контакта с другими людьми.
2. ***Дистанцирование*** – практика избегания близкого контакта с другими людьми для предотвращения распространения инфекции.
3. ***Ношение масок*** – использование масок для защиты от инфекции.
4. ***Социальное дистанцирование*** – практика избегания близкого контакта с другими людьми, чтобы снизить риск заражения.
5. ***Зум–встречи*** – онлайн-встречи, проводимые через приложение Zoom.
6. ***Телемедицина*** – использование технологий для проведения консультаций и лечения пациентов удаленно.
7. **Ковид-19** – название заболевания, вызываемого коронавирусом SARS-CoV-2.
8. ***Антибактериальные средства*** – средства, используемые для уничтожения бактерий и предотвращения заражения.

С использованием данных слов пользователи социальной сети «ВКонтакте» писали различные посты на своей «стене», в различных группах, в личных сообщениях другим пользователям, озвучивали их на видеоконференциях.

В ходе анализа комментариев в социальной сети обнаружилось, что пользователи активно артикулируют тревогу, опасения и критику по поводу стратегий борьбы с пандемией, предпринимаемых государственными структурами. Отдельные субъекты цифрового дискурса освещали собственный опыт противостояния болезни, высказывая опасения относительно здоровья своих родных. Бурные споры разгорались вокруг эффективности защитных мер против коронавируса: использования масок, социального дистанцирования и вакцинации. Несогласие с карантинными ограничениями стимулировало требования к их отмене, в то время как другая часть аудитории поддерживала решения властей, инициируя виртуальные акции в их поддержку, часто сопровождаемые тематическими хештегами.

Известные блогеры также не оставались в стороне от общественного диалога о пандемии, распространяя информацию о личных испытаниях и рекомендациях по сохранению здоровья. Используя своё влияние, они акцентировали внимание на критических аспектах пандемии, призывая подписчиков к ответственности и взаимопомощи. К примеру, Тимати, используя платформу «ВКонтакте», не только взаимодействовал с поклонниками и продвигал творческие проекты через виртуальные концерты и новости о творчестве, но и инициировал благотворительные предложения, мобилизуя аудиторию для помощи пострадавшим в пандемию.

В контексте лексики, связанной с COVID-19, словарь пользователей соцсетей обогатился эмоционально окрашенными и солидарными выражениями. Словесный арсенал пополнялся терминами из области медицины и здоровья, а дискурсы – информацией о мерах профилактики и стратегиях сохранения здоровья в условиях эпидемиологической угрозы.

Во время пандемии сообщества в социальной сети «ВКонтакте» демонстрировали усиленное проявление эмпатии и солидарности, особенно по отношению к лицам, столкнувшимся с прямыми её последствиями. Это нашло отражение в глубоком эмоциональном тоне коммуникаций, употреблении более весомой и содержательной лексики, насыщенной терминами, связанными с пандемией. Взаимодействие с фигуристом Романом Костомаровым иллюстрирует вышеописанный тренд: сообщество активно выражало ему поддержку и желало скорейшего выздоровления, что сопровождалось акцентированием на специфической «ковидной» лексике.

Отмечается, что пандемия COVID-19 оказала влияние на общеупотребительную лексику в глобальной сети, в том числе в упомянутой социальной платформе. Эпидемиологическая ситуация породила целый спектр новообразованных слов и выражений. Среди них такие понятия, как *карантин* – период изоляции для противодействия распространению вируса, *маски* – предметы индивидуальной защиты, *социальное дистанцирование* – мера предотвращения контактного заражения, *тестирование на коронавирус* – диагностическая процедура и *локдаун* – строгие ограничительные меры со стороны властей. Кроме того, обогатился словарный запас такими терминами, как *коронавирусный кризис*, *самоизоляция*, *вакцинация*, *штамм вируса*, пополняя пандемический дискурс новыми концептами. Пандемия COVID-19 не только внесла свой вклад в эволюцию языка в социальных сетях, но и способствовала изменению семантических граней существующих слов. Вероятно, многие из этих нововведений укоренятся в языковом пейзаже, став наглядными свидетельствами трансформации нашего мира под влиянием глобального кризиса здравоохранения.

В ходе исследования было выявлено, что пандемия коронавируса привела к значительным изменениям в языковом ландшафте виртуального пространства, в частности социальной платформы «ВКонтакте». Эти трансформации затронули не только количественные параметры лексики, такие как частотность употребления определенных слов и выражений, но и качественные характеристики, включая семантические и прагматические аспекты языковых единиц.

Прежде всего, нельзя не отметить стремительное проникновение специфической «ковидной» терминологии в повседневный дискурс пользователей «ВКонтакте». Такие понятия, как *коронавирус, COVID-19, пандемия, карантин, самоизоляция, социальное дистанцирование, удаленная работа/учеба, масочный режим* и многие другие, буквально за несколько месяцев из узкоспециализированных медицинских терминов превратились в общеупотребительные слова, знакомые практически каждому интернет-пользователю. По данным сервиса Google Trends, уже к апрелю 2020 года частотность запросов по ключевому слову *коронавирус* в поисковых системах выросла в десятки раз по сравнению с докризисным периодом. Аналогичную динамику демонстрирует и статистика упоминаний этих терминов в постах, комментариях и обсуждениях «ВКонтакте».

Одновременно с количественным ростом употребления «пандемической» лексики происходили и существенные семантические сдвиги. Многие слова и выражения приобрели новые смысловые оттенки, коннотации и ассоциативные связи. Так, слово *корона*, ранее употреблявшееся преимущественно в контексте монархической власти или в переносном значении (*корона на голове*) теперь стало устойчиво ассоциироваться с коронавирусной инфекцией. Выражения *сидеть на карантине, самоизолироваться*, еще недавно воспринимавшиеся как нечто экзотическое, превратились в рутинное описание повседневной реальности миллионов людей. Примечательно, что эти семантические сдвиги затронули не только русскоязычный, но и глобальный масштаб, о чем свидетельствует попадание связанных с COVID-19 неологизмов в шорт-листы «Слова года», по версии авторитетных словарей Collins English Dictionary, Oxford Languages, Merriam-Webster. Еще одной важной тенденцией, обусловленной влиянием пандемии на язык социальных сетей, стала интенсификация процессов словотворчества. Ситуация тотальной неопределенности, страха и стресса привела к появлению целого пласта новообразований, призванных более точно и экспрессивно выразить переживания и состояния людей в условиях кризиса. Среди них – такие неологизмы, как *ковидиот* (человек, отрицающий опасность вируса и необходимость профилактических мер), *карантикулы* (незапланированные каникулы во время карантина), *маскобесие* (утрированно негативное отношение к требованию носить маски), *вакцинофобия* (боязнь прививок), *думскроллинг* (навязчивое чтение негативных новостей) и др.

Многие из этих неологизмов построены по принципу языковой игры, основанной на совмещении узнаваемых элементов «ковидной» лексики с другими словами. Тем самым, помимо номинативной функции (называния нового явления), они несут экспрессивно-эмоциональную нагрузку, позволяя передать сложную гамму чувств – от иронии и сарказма до тревоги и отчаяния. Активное тиражирование этих неологизмов в социальных сетях способствует закреплению определенных установок и моделей интерпретации происходящего в массовом сознании.

Отдельного внимания заслуживает аспект эмоционально-психологического воздействия «ковидной» лексики на интернет-пользователей. Многочисленные исследования подтверждают, что частое употребление слов и выражений с негативными коннотациями (*вирус, пандемия, угроза, жертвы, смерть* и т.п.) способно провоцировать повышенную тревожность, страхи, депрессивные и панические состояния. При этом платформа «ВКонтакте» в силу присущих ей сетевых эффектов и алгоритмов ранжирования контента может невольно усиливать эти деструктивные информационные воздействия. Яркий пример – широкое распространение в первые месяцы пандемии различных слухов и фейков, в том числе конспирологических теорий о рукотворном происхождении вируса.

С другой стороны, социальные медиа, включая «ВКонтакте», обладают и значительным позитивным потенциалом в плане психологической и информационной поддержки людей в кризисной ситуации. Неслучайно в период локдауна весны 2020 г. многие пользователи, в особенности молодежь, отмечали, что виртуальное общение помогает им преодолевать чувство одиночества и изоляции, обмениваться эмоциями и совместно искать выход из сложных ситуаций. Специфический юмор и мемы на тему коронавируса, порой циничные и абсурдистские, тоже работали как механизм совладания со стрессом через смех.

В контексте сказанного выше отметим, что продуктивной исследовательской стратегией представляется анализ «ковидной» лексики в русскоязычных соцсетях через призму концепта информационно-психологической безопасности личности. Речь идет о выявлении тех лингвистических маркеров и дискурсивных паттернов в обсуждении пандемии, которые способствуют нагнетанию алармистских настроений, усилению социальной напряженности и разобщенности. И наоборот – поиск коммуникативных практик, усиливающих жизнестойкость, критическое мышление, осознанность в потреблении и распространении информации.

Мы подходим к интегральным выводам нашего анализа. Прежде всего, центральные термины пандемического дискурса, такие как *коронавирус, карантин, маски, вакцина, инцидентность, симптоматика*, выступают как лексические маркеры эпохи COVID-19. Кроме того, языковая экспрессия, связанная с этими понятиями, несет в себе заметную эмоциональную нагрузку, которая может колебаться от положительной до отрицательной, исходя из контекста. Разнообразие в употреблении пандемической лексики между разными категориями пользователей отражает различные цели, мотивации и личностные качества. Не в последнюю очередь проникновение этой лексики в общественное сознание может модулировать поведенческие реакции индивидов по отношению к противоэпидемическим мерам, что особенно заметно при вовлечении публичных персон, например, блогеров.

В качестве дальнейшей исследовательской траектории могут быть поставлены задачи анализа употребления пандемической лексики в разнообразных социальных медиа, таких как TikTok и YouTube, с учетом межкультурных особенностей. Кроме того, целесообразно провести детализированный анализ эмоциональной окраски этой лексики и её влияния на психоэмоциональное состояние аудитории. Также представляет интерес изучение связи между использованием пандемической лексики и распространением дезинформации о пандемии. Глубинное исследование этой темы может предоставить ключ к более точному пониманию общественных настроений и поведения в период пандемии, что, в свою очередь, позволит разработать более эффективные стратегии преодоления кризисных явлений.

Библиографический список

1. Бушев А.Б. Общественный дискурс и глобальный вызов пандемии коронавируса. *Вестник Тверского государственного университета*. Серия: Филология. 2020; № 3 (66): 192–197.
2. Худякова М.А., Власова И.Н. Стратегии обучения эффективному использованию информационных ресурсов. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 3-2: 98–106.
3. Таланина А.А. Онлайн-лекция как жанр интернет-дискурса. *Мир русского слова*. 2018; № 2: 17–22.
4. Харченко А.В. Лексика политкорректности в современном немецком языке (на материале электронных СМИ). *СтРИЖ*. Студенческий электронный журнал. 2022; № 4 (45): 181–184.
5. Дьяченко Н.В., Масалева М.В. Информационные системы и технологии в науке и образовании. *Управление образованием: теория и практика*. 2024; № 3-2: 107–110.
6. Храбан Т.Е. Интернет-дискурс возмущения. *Ученые записки УО ВГУ им. П.М. Машерова*. 2018; Т. 26: 218–223.
7. Темиргазина З.К. Вспышка, всплеск или волна: как и что мы говорим о коронавирусе. *Неофилология*. 2020; Т. 6, № 24: 645–652.
8. Бушев А.Б. Коронавирусная пандемия: особенности медиадискурса. *Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики*. 2021; № 1: 62–69.
9. Склярова Н.Г., Лаврухина А.В. Лингвосемиотика медийного пандемического дискурса (на материале англоязычных публикаций, посвященных эпидемии коронавируса). *Вестник Томского государственного университета*. 2023; № 492: 40–49.
10. Езан И.Е., Ковтунова Е.А., Григорьева Л.Н. Лингводискурсивный корпусный анализ лексики пандемии коронавируса в онлайн-версии журнала Der Spiegel. *Вестник Санкт-Петербургского университета. Язык и литература*. 2022; Т. 19, № 4: 760–779.

References

1. Bushev A.B. Obschestvennyj diskurs i global'nyj vyzov pandemii koronavirusa. *Vestnik Tverskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Filologiya. 2020; № 3 (66): 192-197.
2. Hudyakova M.A., Vlasova I.N. Strategii obucheniya `effektivnomu ispol'zovaniyu informacionnyh resursov. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 3-2: 98-106.
3. Talanina A.A. Onlajn-lekciya kak zhanr internet-diskursa. *Mir russkogo slova*. 2018; № 2: 17-22.
4. Harchenko A.V. Leksika politkorrektnosti v sovremennom nemeckom yazyke (na materiale `elektronnyh SMI). *StRIZh*. Studencheskij `elektronnyj zhurnal. 2022; № 4 (45): 181-184.
5. D'yachenko N.V., Masaleva M.V. Informacionnye sistemy i tehnologii v nauke i obrazovanii. *Upravlenie obrazovaniem: teoriya i praktika*. 2024; № 3-2: 107-110.
6. Hraban T.E. Internet-diskurs vozmuscheniya. *Uchenye zapiski UO VGU im. P.M. Masherova*. 2018; T. 26: 218-223.
7. Temirgazina Z.K. Vspyshka, vsplesk ili volna: kak i chto my govorim o koronaviruse. *Neofilologiya*. 2020; T. 6, № 24: 645-652.
8. Bushev A.B. Koronavirusnaya pandemiya: osobennosti mediadiskursa. *Aktual'nye problemy germanistiki, romanistiki i rusistiki*. 2021; № 1: 62-69.
9. Sklyarova N.G., Lavruhina A.V. Lingvosemiotika medijnogo pandemicheskogo diskursa (na materiale angloyazychnyh publikacij, posvyaschennyh `epidemii koronavirusa). *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2023; № 492: 40-49.
10. Ezan I.E., Kovtunova E.A., Grigor'eva L.N. Lingvodiskursivnyj korpusnyj analiz leksiki pandemii koronavirusa v onlajn-versii zhurnala Der Spiegel. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Yazyk i literatura*. 2022; T. 19, № 4: 760-779.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 81'25 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-493-495

***Morozkina E.A.**, Doctor of Sciences (Philology), Head of Department of Linguodidactics and Translation Studies, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***Zhu Shuang**, postgraduate, Ufa University of Science and Technology (Ufa, Russia), E-mail: tchzhushuang@yandex.ru*

INTERPRETATION OF THE LINGUOCULTUREME "家JIA / FAMILY" IN BA JIN'S "TORRENT TRILOGY". Language and culture are closely interrelated, as E. Sapir rightly noted, language can be considered as a "prerequisite for the development of the entire culture as a whole" [1, p. 233]. Indeed, a language cannot develop without relying on the cultural traditions of a nation, which implies the need to study the language in connection with cultural elements. Translation is more than just a process of transforming one language into another, it is also a process of integrating different cultural perspectives. The linguocultureme of "家 jia / family" plays a central role in traditional Chinese society, where the concept of "family" is linked to social stability and harmony. The "家 jia / family" has become a significant part of Chinese cultural heritage, reflecting the unique identity of the Chinese people through Confucianist and Taoist ideologies such as "家国天下 / Family, Country and The World" and "天人合一 / Unity of Heaven and Man". This article aims to explore the interpretation of the linguistic and cultural aspects of the concept of "家 jia / family" in Ba Jin's novels "Family" (1956), "Spring" (1957), and "Autumn" (1957), which are included in the "Torrent Trilogy", and their Russian-language translations, carried out, respectively, by V. Petrov ("Family"), G. Yaroslavtsev, and P. Lin ("Spring") and B.G. Mudrov ("Autumn"). The article examines the Chinese cultural traditions associated with the idea of "家 jia / family", which helps readers better understand the cultural significance of the family in Chinese society.

Key words: **Ba Jin, linguocultureme, "家 jia / family", Torrent trilogy, Russian-language translation**

***Е.А. Морозкина**, д-р филол. наук, зав. каф. лингводидактики и переводоведения, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: morozkinaea@mail.ru*
***Чжу Шуан,** аспирант, Уфимский университет науки и технологий, г. Уфа, E-mail: tchzhushuang@yandex.ru*

ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ «家 ЦЗЯ / СЕМЬЯ» В ТРИЛОГИИ БА ЦЗИНЯ «СТРЕМИТЕЛЬНОЕ ТЕЧЕНИЕ»

Язык и культура тесно взаимосвязаны, и, как справедливо отмечал Э. Сепир, язык можно рассматривать как основу для «развития культуры в целом» [1, с. 233]. Действительно, язык не может развиваться без опоры на культурную традицию нации, что предполагает необходимость изучения языка в связи с элементами культуры. Перевод – это не только процесс взаимного преобразования различных языков, но и процесс взаимной интеграции различных культур. Лингвокультурема «家 цзя / семья» занимает центральное место в традиционной китайской культуре, а понятие «семья» связано с основной ячейкой социальной стабильности и порядка в китайском обществе. «家 цзя / семья» становится важным носителем культурного наследия страны. Идеология «家国天下/ семья, страна, мир» и «天人合一/ единство Неба и человека» в конфуцианстве и даосизме отражает уникальную культурную идентичность китайского народа. В данной статье ставится задача рассмотреть интерпретацию лингвокультуремы «家 цзя / семья» в романах Ба Цзиня «Семья» (1956 г.), «Весна» (1957 г.), «Осень» (1957 г.), входящих в трилогию «Стремительное течение», и в их русскоязычных переводах, осуществленных, соответственно, В. Петровым («Семья»), Г. Ярославцевым и П. Линем («Весна»), Б.Г. Мудровым («Осень»). В статье раскрываются особенности китайской культурной традиции, связанной с идеологемой «家 цзя / семья», что позволяет читателям глубже понять китайскую культурную семейную традицию.

Ключевые слова: **Ба Цзинь, лингвокультурема, «家 цзя / семья», «Стремительное течение», русскоязычные переводы**

Язык является не просто средством общения, но и выражением духа народа, его культуры и истории. Каждый язык имеет свою «внутреннюю форму», которая отражает особенности восприятия мира носителями этого языка. По мнению Эдварда Сепира, язык – это символическое руководство к пониманию культуры. Культура обладает материальной и духовной составляющими, которые характерны для определенной общности людей и отличают её от других общностей, а такие ученые, как В.В. Воробьев, В.С. Виноградов и др., полагают, что язык содержит лексику, обладающую культурными смыслами, которые необходимо отразить при переводе. Каждый народ в процессе длительной практической деятельности аккумулировал богатый опыт и знания, которые нашли отражение в языке, что, безусловно, необходимо передать в переводе.

Сравнительно-сопоставительный анализ художественных текстов с учетом элементов культурологии может помочь исследователю лучше раскрыть психологию и уникальную идеологию того или иного народа. Выявление лингвокультурных элементов в текстах требует изучения лексических единиц, содержащих описание отношений между языком и культурой, которые не только обозначают предметы и явления, но и вызывают ассоциации, связанные с культурой и традициями народа. Такие единицы в лингвокультуре называются *лингвокультуремами*, они были введены В.В. Воробьевым в его книге «Лингвокультурология» [2].

Цель статьи предполагает изучение особенностей актуализации лингвокультуремы «家 цзя / семья» в романах, входящих в трилогию Ба Цзиня «Стремительное течение», и в версиях её перевода на русский язык. Для достижения поставленных целей в данной статье мы сформулировали следующие задачи:

1. Выявить лингвокультурологическую специфику «家 цзя / семья» в китайской культуре и рассмотреть интерпретацию лингвокультуремы «家 цзя / семья» в переводах трилогии Ба Цзиня «Стремительное течение».

2. Исследовать семантические и грамматические особенности перевода на русский язык словосочетаний, связанных с идеологемой «家 цзя / семья», в трилогии «Стремительное течение».

3. Провести сравнительно-сопоставительный анализ перевода на русский язык лингвокультуремы «家 цзя / семья» с целью раскрытия её культурологических смыслов в аспекте языковой асимметрии.

Многие китайские и российские ученые рассматривали расхождения между концепциями «家 цзя / семья» в Китае и России с точки зрения культурных особенностей, и лишь немногие исследовали идеологему «家 цзя / семья» с точки зрения лингвокультурологии и сравнительно-сопоставительного языкознания в аспекте перевода романов китайского писателя на русский язык. В таком лингвистическом аспекте проблема функционирования идеологемы «家 цзя / семья» в художественном тексте не ставилась, что подтверждает **актуальность** настоящего исследования.

Научная новизна исследования обусловлена тем, что впервые с точки зрения лингвокультурологии и сравнительно-сопоставительного языкознания анализируется смыслонаполнение лексемы «家 цзя / семья» в трилогии Ба Цзиня «Стремительное течение» и её переводе на русский язык.

Теоретическая значимость статьи связана с тем обстоятельством, что её результаты могут быть включены в лекционные курсы по таким дисциплинам, как лингвокультурология, теория перевода, фундаментальная лингвистика, а также спецкурсы по переводу художественных тестов. Практическая значимость выполненной исследовательской работы проявляется в том, что её результаты могут быть использованы для совершенствования переводов романов Ба Цзиня. В статье в качестве основного метода используется метод сплошной выборки, а также сравнительно-сопоставительный метод.

В.В. Воробьёв выдвигает своё понимание лингвокультуремы как «комплексной межуровневой единицы, представляющей собой диалектическое единство лингвистического и экстралингвистического содержания» [2]. Лингвокультуремы могут быть выражены как отдельными словами, так и целыми предложениями. Лингвокультуремы определяют культурное своеобразие текстов художественной литературы. Как справедливо отмечают Е.М. Верещагин и В.Г. Костомаров, лингвокультуремы раскрывают в художественном тексте своеобразие культуры языка оригинала и языка перевода. В работе В.А. Масловой «Лингвокультурология» лингвокультурема понимается как базовая единица лингвокультуры, которая включает в себя как языковые представления, так и культурный фон [3], и может быть выражена с помощью слов, фразеологизмов, афоризмов, прецедентных имен и ситуаций. Культурные особенности и концептуальные различия между разными этническими группами неизбежно отражаются в лексико-грамматической форме языков. Проведенное в работе исследование романов Ба Цзиня, составляющих его известную трилогию «Стремительное течение», а также русскоязычных переводов романов трилогии позволяет глубже понять китайские и российские культурные традиции и «особенности смысловой адаптации» [4, с. 1144], связанные с лингвокультуремой «家 цзя / семья». В трилогии Ба Цзиня «Стремительное течение» одни персонажи отстаивают «старые патриархальные традиции» [5, с. 415], другие выступают «против идеологемы традиционной патриархальной семьи» и ставят задачу изменения традиционных семейных отношений.

Семья» – это важнейшая ячейка общества, в которой закладываются основы семейной этики. В ней формируются моральные понятия и поведенческие нормы. Лян Шумин в работе «Основы китайской культуры» изучает особенность китайской культуры и утверждает, что '家'是中华文化的总特征 [6] / 家 *цзя* – это основа китайской культуры» [здесь и далее перевод наш – *Ч. Ш.*] и что 中国人的家是极其特殊的 [6] / «китайская семья – это нечто особенное». Идеологема «家 / *семья*» имеет фундаментальное значение в китайской культуре, а ее особый статус заключается в том, что «семья» является «прототипом» общественного объединения людей, построенным по законам цивилизации. В понимании представителей китайского общества по модели семьи существуют объекты природы, космоса, вселенной. Например, в 周易 / Чжоу и, в книге, написанной в эпоху Западной Чжоу и являющейся древнекитайской ритуальной книгой, одной из книг конфуцианского Пятикнижия, говорится: «乾，天也，故称乎父; 坤，地也，故称乎母» [7] / «Цянь, небо, также известно как отец; Кунь, земля, также известна как мать». Небо и земля – это родители человечества, а весь мир – одна семья. По мнению Конфуция, совершенствование начинается с собственного «я» и продолжается в семье, что передается на китайском языке фразой 修身齐家. А управление государством напоминает ситуацию в семье, когда отец – глава семьи и, иначе, глава государства – руководит всеми членами семьи и всеми гражданами страны. Государство, по Конфуцию, напоминает семью во главе с лидером государства. Эта идея передана во фразе 治国平天下. Можно сказать, что 对于 '家'的这种关系性、情感性、伦理性的理解，为中国人理解周遭世界提供了一种新样式，这是中国文化传统的特点，以'家'的方式来表达与宇宙万物的关 [8]. / «家 цзя / семья – относительное эмоциональное и этическое понимание этого слова дает китайцам новый тип восприятия окружающего мира, и это является характерной чертой китайской культурной традиции, выражающейся в том, что отношения со всеми явлениями во Вселенной могут быть представлены в понятиях, связанных с лексемой *家 цзя / семья*».

Иероглиф 家 *цзя / семья* – один и самых древних в китайской истории, встречается в древних надписях на костях животных и часто передается как , вверху 宀, что означает «крыша», и 豕, что означает «кабан, свинья». Древние китайцы поклонялись богам и почитали своих предков, особенно во времена династий Шан и Чжоу. Когда умирали древние князья и вельможи, они обычно строили храмы для жертвоприношений; у простых людей храмов не было, и они делали жертвенник под крыльцом своих домов и поклонялись свинье как жертвенному животному. Кабаны считались более опасными, чем тигры и медведи, и были почитаемыми животными, которых использовали для жертвоприношений. Поистине, щедрым жертвоприношением являлось принесение в жертву кабана. Подчеркнем, что вначале слово 家 *цзя* использовалось для описания места поклонения предкам или проведения семейных собраний, но позже значение расширилось и использовалось как «жилище».

Структура иероглифа 家 также передает образ жизни и потребности людей в древние времена в Китае. В то время производительность труда была низкой, и люди в основном жили скотоводством. Свиньи, как одно из первых домашних животных, одомашненных древними китайцами, содержались в неволе почти в каждой семье, чтобы предотвратить голод, поэтому свиньи считались имуществом семьи, а количество свиней, которых разводили, стало символом богатства или бедности. Кроме того, свиньи – кроткие животные с сильной репродуктивной способностью, а одно из важнейших значений семьи – плодиться и размножаться, что также входит в толкование лексемы *家 цзя*. Поэтому в форме китайского иероглифа 家 отражено не только понимание китайцами семьи, но и реальная ситуация животноводческой жизни в древнем Китае.

Лексема *家 цзя / семья* в китайской лингвокультуре содержит огромное множество значений даже в сравнении с лексемой *семья* в русском языке, что необходимо учитывать переводчику. В трилогии «Стремительное течение» лексема *家 цзя / семья* определяет название первого романа трилогии и встречается сама по себе и в различных лексических словосочетаниях, в которых значения этой лексемы существенно меняется либо дополняется, что создает большие трудности при переводе.

Иероглиф 家, кроме уже отмеченных значений, означает 共同生活的眷属和他们共同生活的场所 [9] / «родственники, которые живут вместе, и место, где они живут вместе». Это значение в русском языке представлено словом ***дом***. В первом романе трилогии «Стремительное течение» «семья» описана как мечта героев 那就是温暖、明亮的家 [10, с. 1] / «мечта *о семье, теплом и светлом* ***доме***» [11, с. 37]. В словаре С.И. Ожегова «дом» интерпретируется как «жилое…здание; свое жилье, а также семья, люди, живущие вместе, их хозяйство» [12]. Заметим, что лексема *дом* по своему значению в русском языке не во всем совпадает с лексемой *家* в китайском языке. В данном случае для достижения семантической эквивалентности переводчик справедливо расширил предложение, добавив лексему *мечта* к иероглиф *家 / семья* и таким образом передал ещё одно значение «мечты о доме, о семье», заложенное в анализируемом иероглифе.

家 в китайской культуре часто используется для обращения к старшим членам семьи или родственникам: 家严说初四日期太近，恐怕预备不周到 [13]. / ***«Отец*** сказал, что это слишком скоро, что мы не успеем хорошо подготовиться [14]. *家母* и *家严* – скромные обращения, используемые с древних времен китайцами по отношению к своим родителям или при обращении к другим родственникам, чтобы выразить свое смиренное отношение к собеседнику и уважение к своим родным. В этом случае 家 содержит и значение притяжательного местоимения «мой». Поэтому считаем, что точнее было бы перевести 家严 как «мой отец». Иероглиф 家 также содержит значение возвратности и может быть переведен как «я сам»: 所以总是我自家来折 [10]. / «Поэтому ***я*** всегда ***сама*** прихожу нарвать цветы зимней сливы». Заметим, что при переводе В. Петров оставил непереведенной эту

фразу, в результате чего данное культурное значение лингвокультуремы «家» не было передано. В толковании 家 в словаре иероглифов Синьхуа в значение этого иероглифа входит также понятие «*домашнее имущество*», что удачно нашло отражение в русском переводе романа «Семья» и точно передано переводчиком: 但是这个家庭的人并不是因血统和家产关系而联系在一起的 [10, с. 282]. / «Но члены этой семьи не были связаны ни родственными, ни ***имущественными*** узами» [11, с. 293].

Другим примером, закрепляющим асимметрию фоновых знаний, связанных с понятием «家 / семья» является перевод китайской лингвокультуремы «国家» как страны, государства. Сочетание иероглифов включает в себя как языковое значение, так и культурную коннотацию китайской нации: 贵报言论过于偏激，对于国家社会安宁…妨碍 [10, с. 280]. / «Выступления Вашей газеты слишком тенденциозны, они … нарушают государственное спокойствие» [10, с. 291]. 国家 состоит из иероглифа 国 – страна и 家– семья, а всё словосочетание означает «страна» или «государство». В древнем Китае династия Западная Чжоу установила социальную структуру единства семьи и государства. В «Ли цзи» («Книга обрядов», «Книга ритуалов») написано: «…尊祖故敬宗，敬宗故收族，收族故宗庙严，宗庙严故重社稷» [15]. Смысл этой фразы сводится к тому, что человек должен уважать своих предков, соотнося уважение к своей семье с уважением к стране и государству. Для китайцев семья – это маленькая страна, а страна – большая семья, все общественные отношения строятся по образцу семейных, вся общественная этика берет свое начало в семейной этике, этика и политика в высшей степени интегрированы. Таким образом, в словосочетании *国家* прослеживается тот факт, что в китайском обществе и в китайской культуре понятия «семья» и «страна» тесно связаны. Однако асимметрия культурных значений, стоящих за лексемами, приводит к тому, что переводчику не всегда удается уловить скрытые фоновые смыслы лексемы *家 цзя / семья*.

Обратимся к другому примеру в трилогии: 大家就动起筷子来 [16]. / «Все быстро заработали палочками» [17, с. 19]. Первый иероглиф 大 в словосочетании 大家 означает «большой», таким образом 大家 буквально переводится как «большая семья». Это словосочетание используется в китайском языке для обозначения людей в определенном диапазоне, что также передает мировоззрение китайцев, считающих, что все люди под небом – одна семья. Согласно идеологии, 天下一家 – мир является семьей», в то же время сочетание иероглифов 大家 также является отражением доминирования идеологии коллективизма в Китае.

Подводя итоги проведенному исследованию, следует отметить, что иероглиф *家 цзя / семья* в китайском языке имеет множество значений, и его употребление в художественном тексте крайне многопланово и может быть связано с описанием места проживания членов одной семьи, с обращением к представителям семьи (отец, мать и пр.), может выступать как притяжательное или возвратное местоимение, а также передавать значение имущества семьи и, наконец, может относиться ко всей стране, всему человечеству. С помощью этого иероглифа может передаваться идея взаимосвязи человека с природой, с космосом и вселенной, что, безусловно, влияет на формирование ценностей и мировоззрения китайского народа. Разнообразие представленных выше вариантов перевода доказывает наличие культурной асимметрии в понимании идеологемы «家» / «семья» в китайском и русском языках. Переводчикам необходимо научиться воспринимать скрытый в языке культурный код, связанный с иероглифом *家 / семья*, и находить варианты перевода, передающие культурологические особенности и специфику китайской культуры.

Библиографический список

1. Сепир Э. *Избранные труды по языкознанию и культурологии*: Перевод с английского. Москва: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993.
2. Воробьев В.В. *Лингвокультурология:* монография. Москва: РУДН, 2008:
3. Маслова В.А. *Лингвокультурология*: учебное пособие. Москва: Издательский центр «Академия», 2001.
4. Морозкина Е.А., Воробьев В.В., Чжао П. Перевод прецедентов «Дяньгу» в поэзии Ли Бо. *Башкирский государственный университет*. 2018; Т. 23, № 4: 1144–1147.
5. Морозкина Е.А., Шуан Чжу. Маркеры отрицания в романе Ба Цзиня «семья» и в версии его перевода на русский язык. *Мир науки, культуры, образования*. 2024; № 3 (106): 414–416.
6. 梁漱溟，《*中国文化要义*》，上海：上海人民出版社，2005 年，第 9、37 页。
7. 杨天才、张善文，《*周易*》，中华出版社，2016年。
8. 孙向晨，《*论家:个体与亲亲*》，华东师范大学出版社， 2019年。
9. 《*新华字典*》，人民教育出版社，1953年。
10. 巴金，《*家*》, 人民文学出版社，北京，1953年，432页。
11. Ба Цз. *Семья*: роман. Перевод с китайского В. Петрова. Москва: Гослитиздат, 1956.
12. *Толковый словарь Ожегова*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/дом
13. 巴金，《*秋*》，人民文学出版社，北京，1962年，604页。
14. Ба Цз. *Осень*: роман. Перевод с китайского Б.Г. Мудрова. Москва: Гослитиздат, 1957.
15. 胡平生，《*礼记*》，中华书局，2017年。
16. 巴金，《*春*》，人民文学出版社，北京，1962年，473页。
17. Ба Цз. *Весна*: роман. Перевод с китайского Г. Ярославцева, П. Лин. Москва: Гослитиздат, 1957.

References

1. Sepir `E. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu i kul'turologii*: Perevod s anglijskogo. Moskva: Izdatel'skaya gruppa «Progress», «Univers», 1993.
2. Vorob'ev V.V. *Lingvokul'turologiya:* monografiya. Moskva: RUDN, 2008:
3. Maslova V.A. *Lingvokul'turologiya*: uchebnoe posobie. Moskva: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2001.
4. Morozkina E.A., Vorob`ev V.V., Chzhao P. Perevod precedentov «Dyan'gu» v po`ezii Li Bo. *Bashkirskij gosudarstvennyj universitet*. 2018; T. 23, № 4: 1144-1147.
5. Morozkina E.A., Shuan Chzhu. Markery otricaniya v romane Ba Czinya «sem'ya» i v versii ego perevoda na russkij yazyk. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya*. 2024; № 3 (106): 414-416.
6. 梁漱溟，《*中国文化要义*》，上海：上海人民出版社，2005 年，第 9、37 页。
7. 杨天才、张善文，《*周易*》，中华出版社，2016年。
8. 孙向晨，《*论家:个体与亲亲*》，华东师范大学出版社， 2019年。
9. 《*新华字典*》，人民教育出版社，1953年。
10. 巴金，《*家*》, 人民文学出版社，北京，1953年，432页。
11. Ba Cz. *Sem'ya*: roman. Perevod s kitajskogo V. Petrova. Moskva: Goslitizdat, 1956.
12. *Tolkovyj slovar' Ozhegova*. Available at: https://gufo.me/dict/ozhegov/dom
13. 巴金，《*秋*》，人民文学出版社，北京，1962年，604页。
14. Ba Cz. *Osen'*: roman. Perevod s kitajskogo B.G. Mudrova. Moskva: Goslitizdat, 1957.
15. 胡平生，《*礼记*》，中华书局，2017年。
16. 巴金，《*春*》，人民文学出版社，北京，1962年，473页。
17. Ba Cz. *Vesna*: roman. Perevod s kitajskogo G. Yaroslavceva, P. Lin. Moskva: Goslitizdat, 1957.

Статья поступила в редакцию 17.09.24

УДК 81'42 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-495-498

***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*

UNIVERSITY DISCOURSE IN THE MEDIA SPACE (BASED ON THE WEBSITE OF HARVARD UNIVERSITY). The article is dedicated to a problem of study of university discourse in media space on the website of Harvard University, which is nowadays one of the dominant universities around the world. In the age of technology, most consumers of information get answers to their questions thanks to media space, namely websites that represent one or another organisation. University websites are a kind of 'face' of a university, which shows its features and presents a positive image on the market of educational services. Harvard University is very favourably represented in the Internet space due to laconic information on the official website of the university. The start page, where the university gives recommendations on what literature is worth reading in the summer, also attracts attention. A closer look at the website and resources of this institution emphasises its thoroughness, but at the same time its accessibility and openness.

Key words: **image, media space, Harvard, website, university discourse**

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*

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ДИСКУРС В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА HARVARD UNIVERSITY)

Данная статья посвящена исследованию, посвященному изучению университетского дискурса в медиапространстве на материале сайта Гарвардского университета, который является одним из ведущих вузов в мире. В век технологий большинство потребителей информации получают ответы на свои вопросы благодаря медиапространству, а именно – сайтам, которые представляют ту или иную организацию. Сайты университетов – это своего рода «лицо» вуза, которое показывает его особенности и представляет положительный образ на рынке образовательных услуг. Гарвардский университет очень выгодно представлен в интернет-пространстве благодаря лаконично выстроенной информации на официальном сайте вуза. Обращает также на себя внимание стартовая страница, где университет дает рекомендации по поводу того, какую литературу стоит почитать летом. Более детальное изучение сайта и ресурсов данного учебного заведения подчеркивает его основательность, но вместе с тем доступность и открытость.

Ключевые слова: **образ, медиапространство, Гарвард, сайт, университетский дискурс**

Статья подготовлена при финансовой поддержке Фонда перспективных научных исследований ФГБОУ ВО «ЧелГУ» 2024 г.

В современный век любое образовательное учреждение стремится использовать современные информационные коммуникационные технологии по максимуму для решения своих необходимых целей, а также задач. Важной и основополагающей формой, в которой высшее учебное заведение может себя представить на рынке услуг, является сайт университета. Сайт вуза – это «лицо» вуза, благодаря которому потребители услуг узнают основную интересующую их информацию о самом вузе. Актуальность исследования университетского дискурса в медиапространстве обусловлена тем, что на рынке образовательных услуг представлено большое количество высших учебных заведений, из-за чего потребителю часто становится тяжело выбрать или отличить один вуз от другого. Правильно выстроенный сайт вуза позволяет выделить его среди других высших учебных заведений. Официальный сайт вуза помогает ему создать положительный образ, который, в свою очередь, повышает рейтинг университета на рынке образовательных услуг, а также его конкурентоспособность.

Целью исследования является изучение особенностей создания положительного образа университета в медиапространстве на примере сайта одного их ведущих университетов мира – Гарвардского университета (Harvard University).

Объектом исследования выступает университетское медиапространство, представленное официальным сайтом университета Гарвард.

Предметом исследования являются средства создания положительного образа университетского медиадискурса.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– рассмотреть и изучить понятие «сайт» в современной лингвистике;

– выявить и описать особенности создания положительного образа вуза на материале сайта университета Гарвард (Harvard University).

Материалом исследования является информация, размещенная на сайте университета Гарвард.

Научная новизна данной работы состоит в том, что она посвящена исследованию создания положительного образа университета благодаря правильно выстроенному официальному сайту вуза, а именно – Гарвардского университета.

Теоретическая значимость работы заключается в том, что она дополняет информацией существующую базу знаний об исследовании способов создания положительного образа вуза в медиапространстве.

Практическая значимость состоит в том, что результаты исследования можно использовать как определенные рекомендации при формировании сайта университета с целью повышения его рейтинга среди других подобных вузов.

Основными методами, которые были использованы в данной работе, являются описательно-аналитический (наблюдение, обобщение и интерпретацию фактов), контекстуальный (благодаря которому можно проанализировать выделенные части текста и выявить зависимость значения отдельных частей от контекста), а также метод лингвистического описания.

Понятие «сайт» пришло в русский язык из английского и означает «место» или «позиция». Сайт представляет собой ресурс в сети Интернет, который состоит из одной или нескольких виртуальных страниц, связанных между собой одной общей тематикой, и преследует одну и ту же задачу [1]. В то время как сайт вуза представляет собой «один из мощных инструментов системы маркетинговых коммуникаций в сфере образования, а использование веб-технологий – условие дальнейшего поступательного развития вуза, повышения его рейтинга и конкурентоспособности на рынке образовательных услуг» [2]. Таким образом, сайт представляет собой краткий справочник любой организации, в нашем исследовании – вуза, где потребитель информации может найти ответы на все свои вопросы. Поэтому очень важно правильно выстроить сайт, чтобы создать положительный образ вуза.

Гарвардский университет [3] – это один из ведущих вузов мира, и поэтому именно сайт этого университета был отобран с целью анализа способов создания положительного образа вуза в медиапространстве.

Гарвардский университет (Harvard University) был основан в 1636 году, он старше самой страны США. История этого университета богата различными событиями, он может похвастаться такими выпускниками, как президенты США Джон Адамс, Джон Куинси Адамс, Резерфорд Хейс, Теодор Рузвельт, Франклин Рузвельт, Джон Кеннеди, Джордж Буш-младший, Барак Обама; знаменитые личности и ученые Билл Гейтс, Марк Цукерберг, Томми Ли Джонс и многие другие.

Как и все университеты, Гарвард представлен в интернет-медиапространстве. Традиционный сайт с логотипом университета включает в себя большое количество разделов.



Рис. 1. Логотип Harvard University

Как и на всех сайтах учебных заведений, информация постоянно обновляется в соответствии с сезоном, событиями или ситуацией в мире. Что привлекло наше внимание при посещении сайта летом (22.07.2024 г.), так это первая страница, которая посвящена рекомендации книг. Вероятно, это связано с тем, что летом не ведутся занятия, студенты на каникулах, и университет рекомендует определенную литературу для прочтения во время летнего отдыха. Такая практика указывает на заботу учебного заведения как о своих студентах, которые смогут выбрать для себя нужную литературу на лето, так и о своих партнерах и преподавателях, поскольку книги, которые предлагаются на стартовой странице сайта, – это, в том числе, те, чьими авторами являются преподаватели и члены Гарвардского сообщества.



Рис. 2. Book Recommendations (Рекомендации книг)

Представлена информация об авторах книг, есть список классической литературы в виде обложки с названием книги и указанием автора.

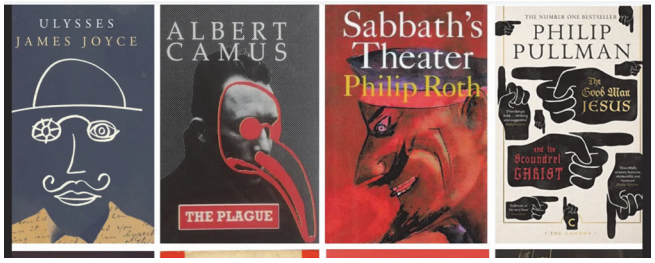


Рис. 3. From the Experts (от экспертов)

Несомненный интерес вызывает рекомендация книги Льва Толстого, одного из немногих иностранных авторов. Такая рекомендация указывает на широту взглядов Гарварда и, вероятно, несогласие с «культурой отмены», что захватила многие источники интернет-медиадискурса.

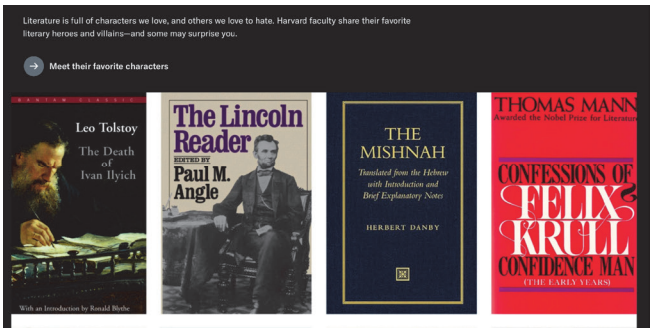


Рис. 4. Harvard faculty share their favorite literary heroes and villains – and some may surprise you («Преподаватели Гарварда делятся своими любимыми литературными героями и злодеями – и некоторые из них могут вас удивить»)

Ниже представлены авторы с более подробным описанием их книг и научные разделы, где любой интересующийся может получить рекомендацию о книгах, посвященных определенной тематике.

Хочется отметить, что такой подход к оформлению сайта очень необычен, но это указывает на отсутствие необходимости масштабных рекламных кампаний, которые в основном проводят учебные заведения для привлечения абитуриентов во время летних каникул. Университет имеет очень стабильное положение в мире как один из старейших и лучших, поэтому может позволить себе рекомендации книг вместо объявлений о том, какая проходит приемная кампания, где она происходит и как поступить в университет. Все необходимые сведения абитуриенты могут узнать самостоятельно, поискав информацию на сайте. Для этого необходимо воспользоваться поисковым сервисом, где осуществляется переход на раздел 'Apply'.

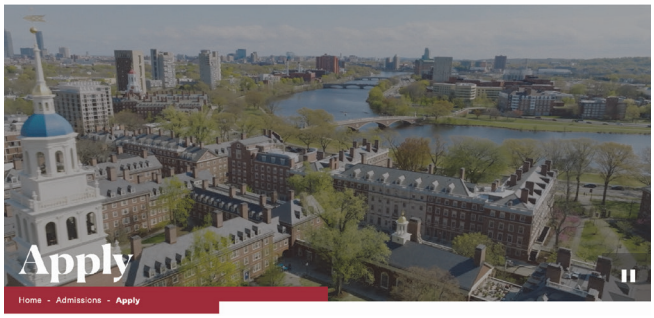


Рис. 5. Раздел Apply (Harvard)

В рамках данного раздела абитуриенты могут пройти по ссылкам согласно тому, что их интересует. Ссылки представлены в виде вопросительных предложений, что позволяет аппликантам почувствовать заинтересованность и почувствовать связь с университетом.

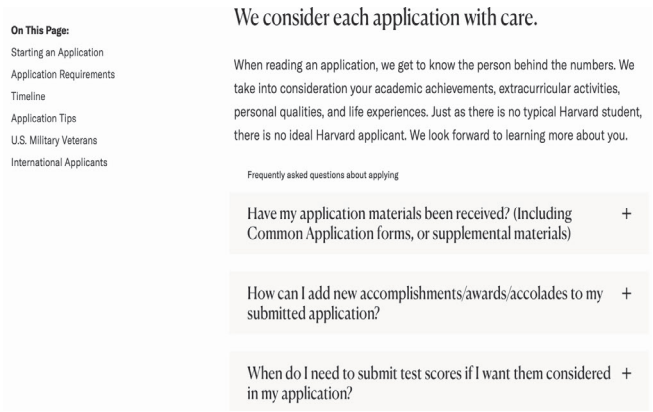


Рис. 6. We consider each application with care («Мы внимательно рассматриваем каждое заявление»)

Ожидаемо представлена информация о сроке подачи документов в виде числительных, названия месяца и описания, что происходит в рамках этих сроков. Обращает на себя внимание совет от университета – подумать о подаче заявки заранее (We encourage you to start planning for your college application as early as possible…).

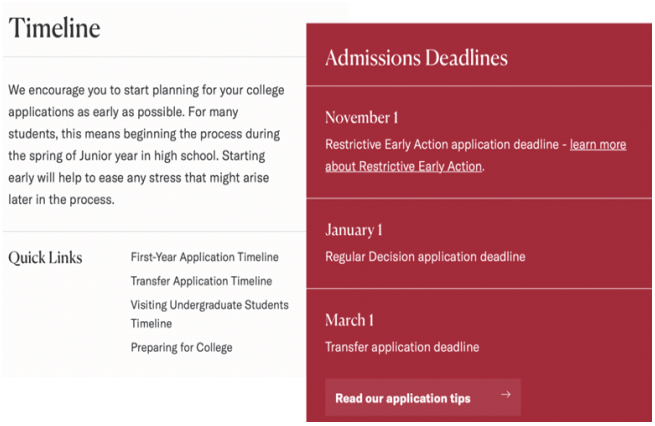


Рис. 7. Timeline («Сроки»)

Помимо этого, присутствует информация о пошаговом заполнении документов, что делает процесс подачи заявки очень понятным и доступным. Так, очевидно, сайт Гарвардского университета не имеет цели привлекать абитуриентов на своей стартовой странице, но для тех, кого это действительно интересует, Гарвард предоставляет всю информацию с подробными указаниями, что подчеркивает значимость учебного заведения, его серьезность и основательность.

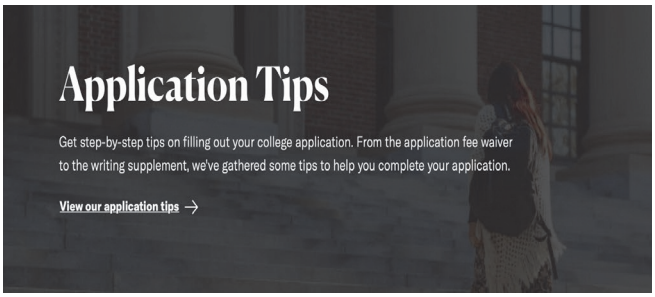


Рис. 8. Application Tips («Рекомендации по поступлению»)

Вызывает интерес меню сайта университета. В нем представлены всего пять разделов: Academics, Campus, In Focus, Visit и About. В разделе Academics можно пройти по ссылкам и узнать информацию об учебных программах, обучении онлайн и научные школы Гарварда. В разделе Campus представлены библиотеки, музеи, события, которые проводятся на территории университета. Очень интересен раздел In Focus, где есть ссылка на рекомендации книг, а также предложение узнать больше об исследовании Гарвардских ученых, которые связаны с органами чувств.

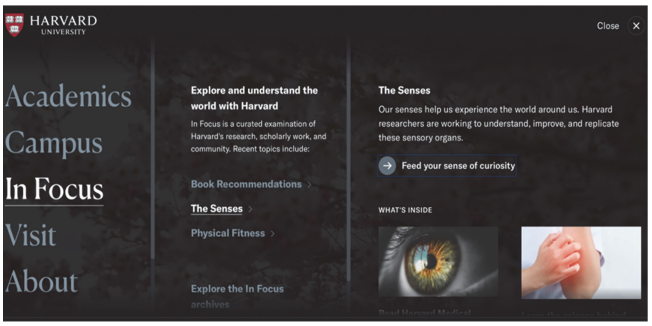


Рис. 9. In Focus («В центре внимания»)

Раздел Visit предлагает карты Гарвардского университета, туры и информацию о том, где их можно приобрести. Университет сам по себе является своего рода музеем, поскольку он имеет такую богатую историю, поэтому неудивительно, что многим туристам хочется познакомиться с ним изнутри.

Раздел About посвящен истории университета, его месту в мире, здесь также можно почерпнуть сведения о том, что такое профессорство в Гарварде, а также список профессоров со ссылками, где можно узнать о них подробную информацию.

Пройдя по ссылке на исследования в рамках Гарвардского университета, мы обнаружили The Harvard Gazette, где существуют разделы, посвященные различным направлениям исследований, а также ссылки на сайт самого университета.



Рис. 10. University Professorship («Университетская профессура»)

Статьи в The Harvard Gazette отличаются доступностью, не изобилуют научными терминами и могут быть с удовольствием прочитаны любым человеком, у которого нет специальных научных знаний.

Нельзя сказать, что термины совершенно отсутствуют, но они понятны в контексте статей и не обременяют читателя своей сложностью.

Таким образом, Гарвардский университет очень выгодно представлен в интернет-пространстве. Поражает стартовая страница, где университет дает рекомендации по поводу того, что почитать летом. Более детальное изучение сайта и ресурсов данного учебного заведения подчеркивает его основательность, но вместе с тем доступность и открытость.

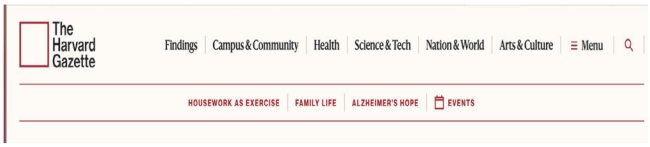


Рис. 11. The Harvard Gazette («Гарвардский вестник»)



Рис. 12. Uncovering the Culprit behind the Itch («Раскрытие причины зуда»)

Библиографический список

1. *Что такое сайт простыми словами*. Available at: https://www.alkosto.ru/blog/chto-takoe-sajt/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.ru%2F
2. Палей Е.В. Формирование образа вуза в медиапространстве и проблема самоидентификации. *Вестник Ивановского государственного университета*. Серия: Гуманитарные науки. 2013; № 2 (13): 70–79.
3. *Harvard University*. Available at: https://www.harvard.edu/

References

1. *Chto takoe sajt prostymi slovami*. Available at: https://www.alkosto.ru/blog/chto-takoe-sajt/?utm_referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.ru%2F
2. Palej E.V. Formirovanie obraza vuza v mediaprostranstve i problema samoidentifikacii. *Vestnik Ivanovskogo gosudarstvennogo universiteta*. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2013; № 2 (13): 70-79.
3. *Harvard University*. Available at: https://www.harvard.edu/

Статья отправлена в редакцию 29.08.24

УДК 821.14 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-498-500

***Prolygina I.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Russian University of Medicine (Moscow, University), E-mail: prolygina99@yandex.ru*

PERIAUTOLOGY TECHNIQUES IN GALEN'S TREATISE "DE METHODO MEDENDI". The article analyzes the rhetorical devices of "periautology", that is, self-praise, of one of the most outstanding physicians of Antiquity, Galen of Pergamon (129–210/217 AD), which he uses in his main work on therapy, the treatise "De methodo medendi". The problem of speaking about oneself without irritating the audience was noted by many ancient authors, who developed technical methods for expressing self-praise. In the medical literature of the Second Sophistic period, the transmission of personal experience and confirmation of one's own status as a qualified physician in the conditions of high competition for Roman clientele were of primary importance, so Galen used not only traditional rhetorical techniques of talking about himself, which he had developed since his school days and which were practiced in compiling organic declarations, but also resorted to conveying the opinions of authoritative and high-ranking friends about himself, using the offer of the court physician. The research is interdisciplinary, helping to resolve the problem concerning the relationship between science and literature and lying at the intersection of classical philology and the history of ancient medicine.

Key words: **Galen of Pergamon, periautology, self-praise, ancient medical literature, rhetorical techniques of argumentation, epideictic eloquence, declamations, culture of Second Sophistic**

***И.В. Пролыгина**, канд. филол. наук, доц., Российский университет медицины, г. Москва, E-mail: prolygina99@yandex.ru*

ПРИЕМЫ «ПЕРИАВТОЛОГИИ» В ТРАКТАТЕ ГАЛЕНА ПЕРГАМСКОГО «О МЕТОДЕ ЛЕЧЕНИЯ»

В статье анализируются риторические приемы «периавтологии», то есть хвалебного повествования о самом себе, одного из самых выдающихся врачей Античности – Галена Пергамского (129–210/217 гг. н. э.), которыми он пользуется в своем главном сочинении по терапии – трактате «О методе лечения». Проблема говорить о себе, не вызывая раздражения у слушателей, была отмечена многими античными авторами, которые разработали технические способы выражения самовосхваления. В медицинской литературе периода Второй софистики передача личного опыта и подтверждение собственного статуса квалифицированного врача в условиях высокой конкуренции за римскую клиентуру имели первостепенное значение, поэтому Гален использовал не только традиционные, усвоенные еще со школьной скамьи риторические приемы говорить о себе, которые отрабатывались в ходе составления тренировочных декламаций, но и прибегал к передаче мнения о себе авторитетны и высокопоставленных друзей, пользуясь положением придворного врача. Исследование носит междисциплинарный характер, способствуя разрешению проблемы, касающейся взаимосвязи науки и литературы и лежащей на стыке классической филологии и истории античной медицины.

Ключевые слова: **Гален Пергамский, периавтология, самовосхваление, античная медицинская литература, риторические приемы аргументации, торжественное красноречие, учебные декламации, культура Второй софистики**

Актуальность исследования обоснована тем, что на протяжении длительного времени античные медицинские тексты воспринимались в научной литературе только как технические тексты, в то время как исследования последних лет показывают, что сочинения такого автора, как Гален Пергамский, корпус текстов которых насчитывает более 24 томов *in folio*, не только не лишены литературных качеств, соответствующих книжной традиции периода Второй софистики (I–III вв.), но и представляют собой выдающиеся образцы письменной культуры своего времени. В этом контексте анализ его риторических способов повествования

о самом себе, которое вызывало ряд этических вопросов уже в классическую эпоху, служит важным и необходимым этапом в исследованиях литературного и стилистического своеобразия медицинской литературы императорского периода.

Цель работы состоит в том, чтобы на материале трактата «*О методе лечения*» проанализировать риторические приемы, которые использует Гален для самовосхваления в своих медицинских сочинениях. Для достижения поставленной цели предполагается решить следующие задачи: рассмотреть проблему «периавтологии», описанную в античных риторических трактатах; проанализировать технические риторические приемы, позволяющие «завуалировать» самовосхваление; исследовать релевантные фрагменты из трактата «*О методе лечения*», в которых Гален повествует о самом себе и проанализировать его приемы самовосхваления; сравнить его риторические приемы с методами, описанными в античных учебниках по риторике, и установить степень его новаторства.

Научная новизна исследования заключается в том, что трактат Галена «*О методе лечения*» рассматривается не изолированно, как сочинение медицинского автора, но понимается в широком контексте литературного и культурного фона II–III вв. Изучение языка науки, научного нарратива и точек пересечения науки и литературы составляет одно из приоритетных направлений современных историко-филологических исследований.

Теоретическая и практическая значимость исследования определяется тем, что полученные в результате исследования данные могут быть использованы в различных сферах научной и педагогической деятельности. Общетеоретические выводы и прикладные результаты могут быть полезны для разрешения вопроса, касающегося истоков научного и медицинского дискурса. Материалы статьи могут найти применение в подготовке учебных пособий, курсов лекций и программ по истории античной литературы, культурологии и науки.

В медицинской литературе, уже в самых первых ее письменных памятниках, входящих в состав так называемого «*Гиппократова сборника*», можно встретить повествования от первого лица. Для передачи медицинского опыта личное свидетельство, отражающее наблюдение клинических случаев собственными глазами, играло первостепенную роль. Кроме того, личное мнение часто было необходимо для обоснования собственной позиции в полемике с конкурентами и оппонентами [1, с. 115–119].

В греческом языке возникает даже отдельный составной термин *periautologeo*, «повествовать о самом себе», «хвалить самого себя». Перечисление своих доблестей, высоких нравственных качеств и заслуг перед отечеством было неотъемлемой частью в политическом и судебном красноречии. В торжественном, или эпидейктическом красноречии «периавтология» также играла важную роль. Произнося панегирик правителю или императору, оратор обязательно упоминал о своих успехах и достоинствах, чтобы не только снискать его благорасположение, но и повысить свой политический авторитет. Аристотель в своей «*Риторике*» даже упоминает о том, в каком месте речи допускалась похвала – либо в предисловии, либо в каких-либо отступлениях от основной темы речи. Способы и приемы повествования о самом себе, по всей видимости, отрабатывались в ходе составления школьных учебных упражнений или декламаций, в которых ученик должен был продемонстрировать владение риторическим инструментарием, позволяющим найти подходящий тон и соответствующую аргументацию.

Гален, несмотря на свое провинциальное малоазийское происхождение, получил прекрасное греческое образование, благодаря которому овладел знаниями и навыками, позволившими ему добиться признания в кругу римских интеллектуалов и стать придворным врачом императора Марка Аврелия. В императорскую эпоху интерес к личности, авторству, выражение личного мнения и передача личного опыта приобретают значение, которое ранее им не придавалось. В литературе наблюдается повышенный интерес к биографическому и автобиографическому жанру. Можно назвать такие дошедшие до нас сочинения, как «*Сравнительные жизнеописания*» Плутарха, жизнеописания Пифагора и Плотина, написанные Порфирием, роман Флавия Филострата «*Жизнеописание Аполлония Тианского*», позднее – автобиографии Либания и Августина и др. Ровесник Галена, оратор Элий Аристид, составил оригинальное автобиографические сочинение «*Священные речи*», в котором описал личный опыт болезни и обращения к богу Асклепию. К этому же типу текстов можно отнести и «*Размышления*» Марка Аврелия, в которых знаменитый император обращается к самому себе [2, с. 40–45; 3, с. 385–389].

Тем не менее повествование о самом себе всегда вызывало ряд этических трудностей у античных авторов [4, с. 101–124]. Самовосхваление воспринималось как нечто тягостное и утомительное, а потому требовались технические способы, которые позволили бы избежать прямого упоминания о самом себе. У Плутарха даже сохранилось небольшое сочинение под названием «*Как хвалить самого себя, не вызывая неприязни*», которое он адресует знати, называя подобный тип речи «ненавистным и неприятным, как ни один другой» (547 D). Тот, кто сам себя восхваляет, демонстрирует свое превосходство над читателем или слушателем и ставит его в унизительное положение, вынуждая его завидовать или льстить автору. По мнению Квинтилиана, такое поведение служит признаком грубости и варварства, а потому считается недопустимым.

Какие же существовали риторические приемы для того, чтобы косвенно говорить о самом себе в положительном ключе? Из сочинений античных теоретиков стиля, в частности из сочинений Псевдо-Элия Аристида или Гермогена из Тарса, нам известен целый ряд таких приемов [4, с. 113; 5, с. 199–200; 6]. Так, например, самовосхваление допускалось в тех случаях, когда оно было представлено как вынужденная мера, или если она была вложена в уста кого-то другого, или была обращена к кому-то или чему-то еще, помимо хвалимого (например, к судьбе, божеству или покровителю), или похвала была частично адресована слушателям. В некоторых случаях похвала скрывалась за антитезой: порицая недостойное поведение оппонента, автор тем самым подчеркивал свои достоинства. Также мог использоваться ряд риторических фигур, таких как литота, представляющая собой описание понятия через отрицание противоположного ему понятия («я не хуже других знаю…»), паралейпсис или умолчание («пусть останется в стороне …»), асиндетон или бессоюзие, которые показывали, что оратор хочет поскорее завершить неудобную для него тему.

Теперь рассмотрим, какие методы «периавтологии» использует Гален в своем трактате «*О методе лечения*». Прежде всего, следует отметить, что этот трактат представляет собой самый обширный труд Галена по терапии, который включает в себя также подробные рассуждения о профилактике. Главная цель медицины, по мысли Галена, состоит в том, что сохранить здоровье тех, кто здоров и пребывает в естественном состоянии (*kata physin* – в терминологии Галена), и восстановить здоровье тех, кто подвергся болезни и пребывает в противоестественном состоянии (*para physin*). Гален объясняет принципы своего лечения, следуя собственной классификации родов и видов болезней, которые он иллюстрирует примерами клинических случаев. Кроме того, он делает множество теоретических и полемических отступлений и дает социальную оценку причинам болезней. Метод лечения Галена, изложенный в этом трактате, опирается на прочный фундамент теоретических медицинских дисциплин, таких как физиология, анатомия, патология, патофизиология и фармакология, которые и в настоящее время служат основой для изучения терапии.

Описание личного опыта, опирающегося на знание медицинской теории и практики, и повествование от первого лица имело, несомненно, первостепенное значение в этом контексте. Для передачи личного мнения Гален часто использует обезличенные обороты с неопределенно-личными местоимениями, смягченные обороты с сослагательным наклонением или подчеркивает важность своего мнения с помощью разных греческих частиц [7, с. 95–123]. В прологе он замечает, что пишет свой трактат по просьбе друга и пользуется этим основанием как извинением для утверждения собственного мнения и прославления своих достижений. Также он допускает похвалу ради высокой цели, например, ради защиты «божественного» Гиппократа. Иногда он опровергает утверждения своих оппонентов, подчеркивая таким образом важность собственного научного мнения. Таким образом, Гален использовал весь арсенал риторических средств, чтобы убедить читателя в собственной правоте и превосходстве своего метода лечения, отвечая взыскательным требованиям своей аудитории.

Приведем один из самых ярких примеров, в котором Гален демонстрирует прием так называемой ложной скромности. В коротком предисловии к VII книге трактата «*О методе лечения*» он пишет, обращаясь к своему адресату: «Мой дорогой Евгениан, о методе лечения я начал писать уже давно, желая оказать любезность Гиерону. Но когда он был внезапно вынужден уехать в долгое путешествие, и спустя некоторое время пришло известие о его смерти, перестал и я писать. Ибо ты знаешь, что ни это, ни какое другое сочинение я не писал из стремления к славе среди толпы, но писал или из стремления оказать любезность друзьям или упражняя самого себя в упражнении, наиполезнейшем и в настоящее время, и дабы отложить воспоминания для забывчивой старости, как говорит Платон» (K. X, с. 456) (здесь и далее перевод автора – *И. П.*). Извлечение практической пользы, настоящей и будущей, сочетается здесь с желанием ответить на просьбу друга. Замечая, что книга написана не для широкой публики ради славы, Гален не забывает упомянуть о том, до какой степени востребованы его сочинения.

Далее он переходит к рассуждению о неудобствах, которые доставляет известность тем, кто стремится к истинному знанию: «Ибо похвала от толпы иногда может служить полезным инструментом для живых, но совершенно бесполезна для мертвых, как и для некоторых живых. Ведь те, кто выбрал спокойную жизнь, извлекая пользу из философии и довольствуясь тем, что необходимо для поддержания тела, – для тех слава среди толпы представляет немалое препятствие, сверх меры отвлекая их от прекраснейших вещей» (K. X, с. 457). Рассуждая о неких философах, придерживающихся умеренного и созерцательного образа жизни и избегающих избыточного внимания толпы, Гален, несомненно, относит и себя к их числу, хотя прямо и не заявляет об этом. Следует отметить, что высокие моральные качества врача также играли немаловажную роль в достижении авторитета у состоятельных римских пациентов.

Затем он сетует другу на то, что уже с юных лет стал жертвой славы и популярности: «И мы, как тебе, конечно, известно, часто страдали от досаждающих [нам] иногда столь долгое и непрерывное время подряд, что не было возможности даже взяться за книгу. И не знаю, почему уже с юношеского возраста странным образом, или по божественному наитию, или по безумию, или как угодно иначе это назвать, я презирал славу среди толпы» (K. X, с. 457). В этом отрывке важно отметить, что Гален в качестве одного из объяснений своего презрения к человеческой славе называет «божественное наитие». Топос боговдохновенности мыслей и поступков человека был достаточно распространен в культуре «Второй софистики» и часто встречается у других авторов этого круга [8, с. 141–153].

После упоминания о презрении славы Гален сообщает, что вместо нее он стремился к истине и знанию: «Я стремился к истине и знанию, полагая, что нет более прекрасного и божественного приобретения среди людей. Поэтому и не подписывал никогда своим именем ни одну из написанных книг и просил, как тебе известно, чтобы и вы не хвалили меня чрезмерно среди людей, как вы привыкли делать, и не подписывали мои сочинения» (K. X, с. 457–458). Здесь Гален обращает внимание на еще одну важную черту своей природы – бескорыстие. Несмотря на свою подчеркнутую скромность и желание сохранить анонимность своих книг, он, в соответствии с риторическими правилами своего времени, использует отзывы о себе других людей – толпы поклонников или друзей в качестве извинения за его оценочное хвалебное суждение о самом себе.

В результате анализа риторических приемов, которые использовал Гален для того, чтобы говорить о самом себе в хвалебном тоне, было установлено, что, несмотря на медицинский дискурс, он использует те же методы, которые были известны из античных сочинений по школьной риторике: вкладывает похвалу самому себе в уста третьих лиц – друзей, покровителей или толпы поклонников, использует прием ложной скромности, подчеркивая необходимость для врача быть также и философом и обладать высокими моральными принципами, использует обезличенные конструкции в сослагательном наклонении, представляет необходимость писать о себе вынужденной мерой и др. Эти приемы составляли неотъемлемую часть как публичных декламаций, так и были распространены и в письменных «научных» текстах Галена, соответствуя запросам взыскательной римской аудитории. Таким образом, его медицинские сочинения можно считать частью общей с Элием Аристидом и софистами литературной и культурной традиции, в которой важную роль играло выражение личного мнения, опыта и автобиографических свидетельств.

Библиографический список

1. Eijk Ph.J. van der Towards a Rhetoric of Ancient Scientific Discourse: Some Formal Characteristics of Greek Medical and Philosophical Texts (Hippocratic Corpus, Aristotle). *Grammar as Interpretation. Greek Literature in Its Linguistic Contexts*. Leiden: Brill, 1997.
2. Аверинцев С.С. *Плутарх и античная биография. К вопросу о месте классика жанра в истории жанра*. Москва: Наука, 1973.
3. Бахтин М.М. Античная биография и автобиография. Собрание сочинений. *Теория романа (1930–1961 гг.)*. Москва: Языки славянских культур, 2012; Т. 3: 385–399.
4. Pernot L. Periautologia. Problèmes et méthodes de l'éloge de soi-même dans la tradition éthique et rhétorique gréco-romaine. *Revue des Etudes grecques 111-1*. 1998: 101–124.
5. Rutherford I. The poetics of the Paraphthegmata: Aelius Aristides and the Decorum of self-praise. *Ethics and Rhetoric. Classical essays for Donald Russell on his Seventy-Fifth Birthday*. Oxford, 1995: 193–204.
6. Межерицкая С.И. Особенности употребления стилистических фигур в «Священных речах» Элия Аристида. *Индоевропейское языкознание и классическая филология*. 2004; Выпуск VIII: 140–152.
7. Petit C. Greek Particles in Galen's Oeuvre: Some Case Studies. *Scripta Classica Israelica*. 2021; Vol. XL: 95–123.
8. Bowie E. Portrait of the sophist as a young man. *The Limits of Ancient Biography*. Swansea: Classical Press of Wales, 2006: 141–153.

References

1. Eijk Ph.J. van der Towards a Rhetoric of Ancient Scientific Discourse: Some Formal Characteristics of Greek Medical and Philosophical Texts (Hippocratic Corpus, Aristotle). *Grammar as Interpretation. Greek Literature in Its Linguistic Contexts*. Leiden: Brill, 1997.
2. Averincev S.S. *Plutarh i antichnaya biografiya. K voprosu o meste klassika zhanra v istorii zhanra*. Moskva: Nauka, 1973.
3. Bahtin M.M. Antichnaya biografiya i avtobiografiya. Sobranie sochinenij. *Teoriya romana (1930-1961 gg.)*. Moskva: Yazyki slavyanskih kul'tur, 2012; T. 3: 385-399.
4. Pernot L. Periautologia. Problèmes et méthodes de l'éloge de soi-même dans la tradition éthique et rhétorique gréco-romaine. *Revue des Etudes grecques 111-1*. 1998: 101-124.
5. Rutherford I. The poetics of the Paraphthegmata: Aelius Aristides and the Decorum of self-praise. *Ethics and Rhetoric. Classical essays for Donald Russell on his Seventy-Fifth Birthday*. Oxford, 1995: 193-204.
6. Mezherickaya S.I. Osobennosti upotrebleniya stilisticheskih figur v «Svyaschennyh rechah» `Eliya Aristida. *Indoevropejskoe yazykoznanie i klassicheskaya filologiya*. 2004; Vypusk VIII: 140-152.
7. Petit C. Greek Particles in Galen's Oeuvre: Some Case Studies. *Scripta Classica Israelica*. 2021; Vol. XL: 95-123.
8. Bowie E. Portrait of the sophist as a young man. *The Limits of Ancient Biography*. Swansea: Classical Press of Wales, 2006: 141-153.

Статья поступила в редакцию 17.09.24

УДК 81'23 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-500-503

***Proscurina A.V.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Kemerovo State University, (Kemerovo, Russia), E-mail: proscurina@yandex.ru*
***Kurasova A.V.**, MA student, Kemerovo State University (Kemerovo, Russia), E-mail: nastya.kubk@gmail.com*

A COMMUNICATIVE PORTRAIT OF A MODERN PRESCHOOL CHILD IN THE CONTEXT OF GENDER CONDITIONING. The article is aimed at the gender-based justification of the communicative differences of preschool children. The purpose of the study is to identify and describe the gender peculiarities of the communicative portrait of preschool children linguistic personality. Based on transcripts of oral speech of children and the educator, samples of their individual answers, data from the included observation of the subjects' communicative behavior, the authors demonstrate a comprehensive model for describing the communicative portrait of a preschool child, which corresponds to the three-level structure of the linguistic personality, allows to consider the specifics of age and gender, situational factor. As a result of the comparative analysis, features of the communicative portraits of modern preschool children at the supra-verbal, verbal-semantic, cognitive and pragmatic levels of the organization of their linguistic personality are revealed. It is shown how the gender identity of a child influences the lexical and grammatical features of his speech, determines communicative attitudes in communication.

Key words: **communicative portrait, linguistic personality, preschool child, gender, speech development, communication**

***А.В. Проскурина,** канд. филол. наук, доц., Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: proscurina@yandex.ru*
***А.В. Курасова**, магистрант, Кемеровский государственный университет, г. Кемерово, E-mail: nastya.kubk@gmail.com*

КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ

Настоящая статья направлена на гендерное обоснование коммуникативных различий детей-дошкольников. Цель исследования – выявление и описание гендерных особенностей коммуникативного портрета языковой личности детей дошкольного возраста. На материале транскриптов – расшифровки устной речи детей и воспитателя, образцов их отдельных реплик, данных включенного наблюдения за коммуникативным поведением испытуемых – авторы демонстрируют комплексную модель описания коммуникативного портрета ребенка-дошкольника, которая соответствует трехуровневой структуре языковой личности, позволяет учесть специфику возраста и гендера, ситуативный фактор. В результате сопоставительного анализа выявлены особенности коммуникативных портретов современных детей дошкольного возраста на надречевом, вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях организации их языковой личности. Показано, как гендерная принадлежность ребенка оказывает влияние на лексические, грамматические особенности речи, особенности звукопроизношения, определяет коммуникативные установки в общении.

Ключевые слова: **коммуникативный портрет, языковая личность, ребенок-дошкольник, гендер, речевое развитие, коммуникация**

Антропоцентрический подход к языку переместил фокус внимания исследователей с анализа внутреннего устройства языка на анализ коммуникативного аспекта, его функционирования в процессе речевой деятельности. Это обусловило повышенный интерес со стороны ученых к изучению коммуникативного поведения носителей языка с учетом их профессиональных, возрастных, гендерных характеристик.

Предпринятое нами исследование направлено на решение проблемы гендерного обоснования языковой личности детей в условиях коммуникативной де-

ятельности. Для теоретического осмысления темы значимы идеи ученых в русле онтолингвистики, гендерной лингвистики, лингвоперсонологии, коммуникативной лингвистики, а также достижения в области психологии, педагогики, что свидетельствует о междисциплинарном подходе к решению вопросов изучения языковой личности ребенка.

Особенности языковой личности и речевой деятельности детей дошкольного возраста изучены лингвистами (А.Н. Гвоздев, Т.А. Гридина, М.Я. Добря, С.С. Коренблит, С.Н. Цейтлин и др.), вопросы коммуникативного поведения детей, его онтогенеза и развития рассмотрены в разных научных сферах (Л.И. Божович, Р.С. Немов, А.А. Реан, Д.Б. Эльконин и др.). Кроме того, в некоторых лингвистических исследованиях, посвященных языковой личности и речевой коммуникации, уделяется внимание гендерному аспекту (Э.В. Гафиятова, Е.И. Горошко, А.А. Иванченко, А.В. Кирилина, К.Ф. Седов, и др.). Выделены различные коммуникативные цели мужчин и женщин, опирающиеся на различия в гендерных ролях, а также описаны некоторые различия в речевом поведении, позволяющем преследовать эти цели. Однако при этом нерешенной остается задача, связанная с выявлением и описанием гендерных различий коммуникативного портрета современных детей-дошкольников, которые еще не имеют сформированной гендерной идентичности и опираются при выборе коммуникативных целей и соответствующих форм речевого поведения на имеющийся у них ограниченный близким кругом общения социальный опыт (инпут) [1, с. 17].

Актуальность исследования определяется высокой значимостью периода дошкольного детства для развития речи ребенка и отсутствием систематизированных представлений о языковой личности современного дошкольника в лингвистической литературе. Для детей-дошкольников характерны ярко выраженные языковые, когнитивные и коммуникативные особенности, которые проявляются в ходе совместных игр, занятий и бесед. Изучение результатов речевой и коммуникативной активности детей дошкольного возраста, на наш взгляд, позволит раскрыть уровневую организацию их формирующейся языковой личности и дополнить имеющиеся исследования в данной области.

Целью данной работы является составление и описание коммуникативного портрета современного ребенка-дошкольника с учетом гендерного аспекта.

Цель предполагает решение следующих задач:

1) выделить гендерные особенности коммуникативного портрета языковой личности детей;

2) разработать модель для описания коммуникативного портрета ребенка дошкольного возраста;

3) составить и изучить коммуникативные портреты современных детей дошкольного возраста на основе разработанной модели;

4) сопоставить коммуникативные портреты современных девочек и мальчиков дошкольного возраста, обосновав выявленные различия.

Объект исследования – языковая личность ребенка дошкольного возраста в ситуациях коммуникации.

Предмет исследования – гендерные особенности результатов речевой активности детей-дошкольников, проявляющиеся в коммуникации.

Выбор объекта исследования обусловливает его научную новизну.

Теоретическая значимость работы состоит в том, что полученные результаты вносят вклад в развитие онтолингвистики, гендерной лингвистики, обогащают методологический арсенал исследования языковой личности ребенка.

Практическая значимость работы видится в возможности применения апробированной модели коммуникативного портретирования при создании более эффективных программ речевого развития детей, в формировании компетентности родителей в вопросах речевого развития детей**.**

В качестве материала исследования выступают записи речи детей дошкольного возраста (мальчиков и девочек), полученные в ходе их участия в различных коммуникативных ситуациях (40 транскриптов), данные включенного наблюдения за коммуникативным поведением детей в ситуациях коммуникации, результаты бесед с детьми, продукты их речевой деятельности, полученные в ходе выполнения ими специально разработанных учебно-познавательных заданий.

Языковая личность человека как субъекта речевой деятельности имеет многоуровневую организацию [2; 3; 4], т. е. включает в себя вербально-семантический, когнитивный и прагматический компоненты. Коммуникативный портрет в таком случае представляет собой один из «срезов» языковой личности, отражающих специфику ее проявления в различных ситуациях коммуникации. Он более динамичен, изменчив, демонстрирует, как языковая личность реализует себя в коммуникативных ситуациях для достижения своих прагматических целей [5; 6].

Понятие языковой личности дошкольника определяется как «совокупность системных качеств, объективированных в речи, связанных с развитием коммуникативно-потребностной сферы, приобретаемых в целях коммуникативной целесообразности и проявляемых в процессе совместной деятельности в межличностном общении» [7, с. 1079].

Ребенок активно использует речь для участия в различных ситуациях коммуникации, обнаруживая особенности гендерно обусловленного поведения и мышления: в сюжетно-ролевых играх, бытовом общении, межличностном взаимодействии и учебно-познавательной деятельности.

В контексте изучения детской речи целесообразно обратиться к понятию «гендер» с учетом того, что гендерная идентичность у детей еще не сформирована окончательно. Гендерная идентичность – маскулинность, феминность, андрогинность – формируется, по мнению психологов, существенно позже, в подростковом и юношеском возрасте, в период полового созревания, что знаменует собой завершение пубертатного периода [8; 9]. В дошкольном детстве речь идет не о сформированной гендерной идентичности ребенка, но «о гендерно-стереотипизированном поведении, которое закладывает основы для дальнейшего развития гендерной личности» [10, с. 45]. Для данного этапа обычно характерно четкое осознание собственной половой принадлежности и уверенное распознавание гендерно типичного поведения, попытки следовать поведению представителей своего гендера [8].

С.М. Валявко отмечает, что «особенности становления гендерной идентичности ребенка во многом могут быть обусловлены спецификой его развития, в том числе и речевого» [10, с. 49].

Нами была выдвинута гипотеза о гендерной обусловленности коммуникативного портрета ребенка как одного из аспектов выражения его языковой личности. Для верификации обозначенной гипотезы мы предложили модель коммуникативного портретирования детей-дошкольников, основанную на анализе надречевого, вербально-семантического, когнитивного и прагматического уровней их языковой личности (табл. 1).

Таблица 1

АСПЕКТ РАССМОТРЕНИЯ	СОДЕРЖАНИЕ
НАДРЕЧЕВОЙ УРОВЕНЬ	
КОММУНИКАТИВНАЯ СИТУАЦИЯ	Тип коммуникативной ситуации: 1) сюжетно-ролевая игра 2) бытовое взаимодействие 3) непосредственное межличностное взаимодействие 4) учебно-познавательная деятельность
ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ	
1. ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	Активный словарь: 1) существительные 2) глаголы 3) прилагательные 4) иные части речи Использование обобщений Использование синонимов и антонимов Типовые нарушения при выборе лексики
2. ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ	Сложность конструкций Типовые конструкции Типовые нарушения в области словообразования Типовые нарушения в области синтаксиса
3. ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЕ	Особенности фонематического уровня владения языком
КОГНИТИВНЫЙ УРОВЕНЬ	
СПЕЦИФИКА РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ	Предпочитаемые коммуникативные ситуации, субъекты (с кем общается) и объекты (о чем/ком общается) общения. Особенности языковой картины мира
ПРАГМАТИЧЕСКИЙ УРОВЕНЬ	
КОММУНИКАТИВНЫЕ УСТАНОВКИ	Характер речевого поведения: 1) Инициативный, 2) реактивный. Доминирующий тип коммуникативной направленности: 1) конфликтный, 2) центрированный, 3) кооперативный

Исследование предполагает анализ речевого поведения дошкольников в четырех типовых коммуникативных ситуациях: сюжетно-ролевой игре, бытовом взаимодействии, межличностном общении и учебно-познавательной деятельности. Разработанный алгоритм коммуникативного портретирования позволят учесть ситуативную обусловленность речевого поведения детей, описать гендерно-специфичные проявления языковой личности дошкольников.

Анализ речевого поведения мальчиков и девочек в различных коммуникативных ситуациях показал, что на каждом из уровней организации их языковой личности (надречевом, вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом) проявляются как общие, так и гендерно обусловленные характеристики.

На **надречевом уровне** организации языковой личности существенных различий между мальчиками и девочками не выявлено. Дети обоих полов активно сочетают абстрактно-символическую коммуникацию (речь) с конкретно-символическими (жесты, указания) и предсимволическими (мимика, взгляд) средствами общения. При этом они легче вступают в диалог с взрослым (воспитателем),

чем друг с другом, испытывая сходные коммуникативные трудности в разных ситуациях (проблемы с кооперацией, развитием общего сюжета игры, односложность ответов на занятии и др.).

В коммуникативной ситуации «Сюжетно-ролевая игра» трудности были связаны с односложными ответами и комментариями детей, которые не стремились взаимодействовать друг с другом. Каждый выражал свою позицию, наиболее часто противопоставляя ее желаниям другого ребенка. Для этого чаще всего дети использовали фразу «А я хочу (…)». («А я хочу купить йогурт», «А я хочу киви, он кислый и внутри зелёный (…)», «А я хочу кукурузу!», «А я хочу сахар положить в кашу!» и т. п.). Как правило, это противопоставление эмоционально усиливалось интонацией, повышением голоса с усилением ударения на местоимении «я». С одинаковой частотой эта конструкция в ситуациях сюжетно-ролевой игры задействовалась и мальчиками, и девочками. С психологической точки зрения такое построение высказывания свидетельствует о желании ребенка инициировать собственный сюжет в игре и акцентировать внимание на своем персонаже и его сюжетной линии.

В коммуникативной ситуации «Бытовое взаимодействие» к числу особенностей надречевого уровня можно отнести выраженное нежелание к сотрудничеству у многих детей, которое потребовало вмешательства воспитателя. Такое сопротивление встречалось и у мальчиков, и у девочек. Причинами сопротивления к вовлечению в ситуацию бытового взаимодействия стали:

– нежелание прерывать свою текущую деятельность («Я не хочу ставить чашки, я хочу играть в куклы!»; «Не буду! Я хочу играть в машинку!»);

– сомнение в своих умениях и успехе («Я не хочу ставить чашки! Я не умею!», «Не хочу помогать! Я боюсь, что уроню»).

Выражалось такое нежелание использовать простые конструкции – нераспространенные простые предложения (полные или односоставные определенно-личные): «Я не хочу!», «Не буду», «Не хочу помогать!». Реже ребенок уточнял, что именно он не хочет делать («Я не хочу ставить чашки!»; «Я не хочу ставить тарелки!»). Оба типа возражений воспитателю в большинстве ситуаций удавалось преодолевать, присоединяясь к воспитаннику, предлагая свою помощь, варианты сотрудничества, разделяя его опасения и хваля за успехи.

В коммуникативной ситуации «Непосредственное межличностное общение в группе» дети в большей степени общались с воспитателем, нежели друг с другом. Они легко и быстро отвечали на вопросы педагога об их настроении, но не стремились комментировать слова и реплики сверстников. Настроение они сравнивали с животными (тигр, медведь, жираф, носорог и др.), активно изображали и описывали цветовыми метафорами (зеленое, красное, серое и др.), поясняли свой выбор цвета и животного. В качестве примера приведем транскрипт:

Воспитатель: Ксюша, привет! Какое у тебя настроение? Ты сегодня грустная или весёлая?

Ксюша: Грустная! (Радостно)

Воспитатель: Грустное? Что-то не похоже! А какой тебе нравится фломастер?

Ксюша: (Показывает красный фломастер)

Воспитатель: А что бы ты хотела нарисовать этим фломастером?

Ксюша: Большую сердечко.

Воспитатель: А давай лучше выберем какое-нибудь животное?

Ксюша: (Разводит руки в стороны) Я не умею животные рисовать!

Воспитатель: Я тебе помогу! Какое бы ты хотела нарисовать животное?

Ксюша: Мишку! Медведя хотела!

Реже встречались описания настроения через сравнение с другими объектами: с машиной (мальчик Миша), с конфетами (девочка Злата).

Не справился с характеристикой своего настроения только один респондент (респондент (Костя)). Рассмотрим пример его диалога с педагогом:

Воспитатель: Костя, расскажи о своём настроении. Как ты сегодня себя чувствуешь?

Костя: Плохо.

Воспитатель: Почему плохо? Что случилось?

Таблица 2

Активный словарь девочек дошкольного возраста

Часть речи	Кол-во уникальных единиц	В %	Всего употреблений	В %
Существительное	95	43,58	169	34,28
Глагол	56	25,69	126	25,56
Местоимение	13	5,96	88	17,85
Прилагательное	29	13,30	63	12,78
Наречие	22	10,09	44	8,92
Числительное	1	0,46	1	0,20
Звукоподражание	1	0,46	1	0,20
Междометие	1	0,46	1	0,20
ИТОГО:	218	100,00	493	100,00

Костя: Я хочу домой! (Грустно)

Воспитатель: Не переживай! Мы покушаем, поиграем, и за тобой придут родители!

В ситуации коммуникации «Учебно-познавательная деятельность» дети активно включались во взаимодействие с воспитателем, выражали готовность и стремление отвечать на поставленные вопросы. Однако ответы они выстраивали через односоставные назывные предложения, чаще – нераспространенные («Кофта!», «Штаны!», «Джинсы!» и т. п.), сопровождая их конкретно-символической деятельностью (указания, жесты).

Наиболее яркие гендерные различия детей проявились на **вербально-семантическом уровне** организации их языковой личности. Структура активного словаря у мальчиков и девочек обнаруживает сходства. Отмечается преобладание существительных, за которыми следуют глаголы. После глагольной лексики следуют прилагательные и местоимения. При этом местоимения девочками употребляются чаще, а прилагательные являются более разнообразными (табл. 2).

У мальчиков отмечается существенное отставание от девочек по количеству использования слов каждой части речи, изученных в ходе анализа. Наиболее выраженное отставание в словарном запасе отмечается по группе существительных – в 3,5 раза. Также существенный разрыв отмечается по наречиям: девочки используют в активной речи в 3,14 раза больше разнообразных наречий по сравнению с мальчиками. По остальным группам лексики отмечается менее значительный разрыв, однако он очевиден (табл. 3).

Таблица 3

Активный словарь мальчиков дошкольного возраста

Часть речи	Кол-во уникальных единиц	В %	Всего употреблений	В %
Существительное	40	48,78	56	36,13
Глагол	16	19,51	43	27,74
Местоимение	6	7,32	25	16,13
Прилагательное	10	12,20	14	9,03
Наречие	7	8,54	14	9,03
Звукоподражание	3	3,66	3	1,94
ИТОГО:	82	100,00	155	100,00

Мы видим, что девочки продемонстрировали значительно более богатый словарный запас по всем частям речи, особенно по существительным, глаголам и местоимениям. Их речь отличается большей связностью, употреблением сложных синтаксических конструкций (простых распространенных предложений, сложносочиненных и сложноподчиненных предложений). Для мальчиков характерны более простые конструкции, односоставные и нераспространенные предложения. Также девочки чаще используют уменьшительно-ласкательные формы лексических единиц, выраженных существительными и прилагательными («платьишко», «домик», «штанишки», «шортики», «курточки», «кармашки», «футболочка» и др.; «миленький», «веселенький», «беленький» и др.). В речи мальчиков такая особенность не прослеживается.

На **лексико-семантическом уровне** у дошкольников вне зависимости от их пола проявляются единичные нарушения:

– употребление типично детских вариантов общеупотребимых слов («баба», «киса»),

– нарушения смыслового согласования и искажение словосочетаний («варить мороженое», «одел штанишки»).

Когнитивный уровень организации языковой личности отражается в сформированной у дошкольников языковой картине мира. Языковая картина мира ребенка еще находится в стадии активного формирования и расширения, однако уже отражает всю совокупность имеющихся у него знаний о внешнем и внутреннем мире, закрепленную средствами родного языка. Особое место в языковой картине мира детей-дошкольников занимают гендерные стереотипы о социальных ролях и типично «мужских» и «женских» занятиях.

Если у мальчиков широк запас лексики, обозначающей продукты питания (яблоки, клубника, салат, каша, печенье, молоко и проч.), и активно употребляется слово «купить», то у девочек существенно более богат словарный запас, связанный с процессом приготовления пищи (готовить, варить, порезать, перемешать и проч.). Это может отражать типовое гендерно обусловленное распределение обязанностей в традиционной семье: папа покупает продукты, мама готовит. Соответственно, сын часто сопровождает папу-добытчика в магазине, тогда как дочка чаще ассистирует маме – хранительнице домашнего очага.

При описании особенностей восприятия девочек и мальчиков мы видим, что каждый ребенок преимущественно обращает внимание на представителей своего пола и характеризует их с большей вовлеченностью и заинтересованностью. Рассмотрим транскрипт, передающий диалог воспитателя и детей обоих полов:

Воспитатель: Ребята, какие куртки носят девочки? (Показывает картинки с куртками).

Милана: Девочки носят красивые курточки красные! (Указывает на куртку). Воспитатель: Правильно! Но не только красные, а любые! А какие куртки носят мальчики? (Показывает картинки с куртками) Илья: Чёрные! (Указывает на куртку). Воспитатель: А чем отличаются куртки для девочек и мальчиков? Диана: Девочки носят куртки яркие и с красивыми пуговицами и узорами! (Указывает на куртку).

Девочки получают такие определения, как «розовые», «яркие». Мальчики чаще выбирают приглушенные, черные и серые цвета для описания представителей своего пола.

Анализ **прагматического уровня** организации языковой личности детей показывает, что они хорошо ориентируются во всех предложенных им коммуникативных ситуациях: понимают обращенную к ним речь воспитателя, слушают и воспринимают инструкции, переспрашивают при необходимости, откликаются на вопросы, отвечают на поставленные вопросы и вовлекаются в ход беседы.

При этом следует отметить, что активнее дети участвуют в беседах с воспитателем, тогда как друг с другом они предпочитают конкретно-символическую коммуникацию (жесты, действия вместо слов). Поэтому в ситуации межличностного взаимодействия детей воспитателю пришлось играть активную роль, стимулировать их взаимодействие.

Кроме того, далеко не всегда дети готовы к выполнению инструкций, даже если они понимают их смысл из коммуникации. В случае неготовности к выполнению инструкции ребенок быстро сообщает о своей неготовности, выражает активное сопротивление, прямо сообщает, что выполнять инструкцию не хочет, не будет. При грамотном поведении воспитателя (заинтересовать, увлечь, выявить причину нежелания, устранить страх, сделать совместно) ребенок в подавляющем большинстве случаев оказывается готов к компромиссу и вовлекается в совместную деятельность.

Таким образом, гендерные особенности коммуникативного портрета дошкольников проявляются на разных уровнях организации их языковой личности и могут быть обусловлены как психофизиологическими, так и социокультурными факторами. Выявленные различия свидетельствуют о более высоком уровне речевого развития девочек, их большей коммуникативной компетентности и гибкости. В то же время ряд особенностей являются общими для детей обоих полов и отражают специфику дошкольного возраста как важнейшего этапа речевого и коммуникативного развития личности.

Полученные нами результаты исследования позволяют заключить, что на данном этапе гипотеза подтвердилась: были выявлены гендерно обусловленные различия в коммуникативных портретах современных девочек и мальчиков дошкольного возраста. Такие различия обнаружены и описаны на вербально-семантическом, когнитивном и прагматическом уровнях организации языковой личности детей. Анализ надречевого уровня не позволил выявить различия в коммуникативном поведении девочек и мальчиков, которые могли бы быть обусловлены гендером.

Перспектива исследования связана с несколькими направлениями в изучении коммуникативного портрета детей-дошкольников в аспекте его гендерной обусловленности. Во-первых, значимым является расширение круга коммуникативных ситуаций, в которых целесообразно наблюдать за речевым поведением детей обоих полов для дальнейшей верификации гипотезы. Во-вторых, следует рассмотреть коммуникативный портрет мальчиков и девочек в динамике, учитывая их возрастные изменения, обогащение познавательного и речевого опыта.

Библиографический список

1. Цейтлин С.Н. Онтолингвистика в пути. *Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена*. 2018; № 189: 12–22.
2. Богин Г.И. *Концепция языковой личности*: автореферат диссертации … доктора филологических наук. Ленинград, 1982.
3. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: Издательство ЛКИ, 2010.
4. Седов К.Ф. Теоретическая модель психолингвоперсонологии. *Вопросы психолингвистики*. 2008; № 7: 12–24.
5. Иссерс О.С. Коммуникативный портрет языковой личности (на примере писем Сергея Довлатова). *Русистика сегодня*. 2000; № 1-4: 63–75.
6. Шушарина Г.А. Портретирование как метод изучения языковой личности. *Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета*. 2017; № 30: 27–31.
7. Шорохова О.А. Критерии развития языковой личности дошкольника. *Электронный научно-педагогический журнал*. 2006; № 10: 1079–1082.
8. Леонтьев А.Н. *Психологические основы дошкольной игры. Избранные психологические произведения.* Москва: Педагогика, 1983.
9. Эриксон Э.Г. *Детство и общество*. Санкт-Петербург: Ленато, АСТ, Фонд «Университетская книга», 1996.
10. Валявко С.М. Становление гендерной идентичности у детей старшего дошкольного возраста. *Системная психология и социология*. 2018; № 3 (27): 39–49.

References

1. Cejtlin S.N. Ontolingvistika v puti. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena*. 2018; № 189: 12-22.
2. Bogin G.I. *Koncepciya yazykovoj lichnosti*: avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Leningrad, 1982.
3. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: Izdatel'stvo LKI, 2010.
1. Sedov K.F. Teoreticheskaya model' psiholingvopersonologii. *Voprosy psiholingvistiki*. 2008; № 7: 12-24.
2. Issers O.S. Kommunikativnyj portret yazykovoj lichnosti (na primere pisem Sergeya Dovlatova). *Rusistika segodnya*. 2000; № 1-4: 63-75.
3. Shusharina G.A. Portretirovanie kak metod izucheniya yazykovoj lichnosti. *Uchenye zapiski Komsomol'skogo-na-Amure gosudarstvennogo tehnicheskogo universiteta*. 2017; № 30: 27-31.
4. Shorohova O.A. Kriterii razvitiya yazykovoj lichnosti doshkol'nika. *`Elektronnyj nauchno-pedagogicheskij zhurnal*. 2006; № 10: 1079-1082.
5. Leont'ev A.N. *Psihologicheskie osnovy doshkol'noj igry. Izbrannye psihologicheskie proizvedeniya.* Moskva: Pedagogika, 1983.
6. `Erikson `E.G. *Detstvo i obschestvo*. Sankt-Peterburg: Lenato, AST, Fond «Universitetskaya kniga», 1996.
7. Valyavko S.M. Stanovlenie gendernoj identichnosti u detej starshego doshkol'nogo vozrasta. *Sistemnaya psihologiya i sociologiya*. 2018; № 3 (27): 39-49.

Статья поступила в редакцию 13.09.24

УДК 811.512.156 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-503-505

Sereedar N.Ch., *Cand. of Sciences (Philology), leading researcher, Tuvan Institute of Humanities and Applied, Socio-Economic Research under the Government of the Republic of Tyva (Kyzyl, Russia), E-mail: sereedar.62@mail.ru*

SPATIAL MODEL {N_{LOC} N_{Nom} V_f} IN THE TUVAN LANGUAGE AND THEIR SYNONYMY. The article higlights the spatial model of a simple sentence and synonymy of the Tuvan language. The main objective of the study is to describe the structural and semantic features of the spatial model {NLOC NNom Vf} of elementary simple sentences. Spatial models take into account both the structure and semantics of simple sentences. A general description of the ways of expressing the localizer, object and predicate is given. The role of the localizer is played by nouns, adverbs, nouns in combination with service names. The object is represented by nouns. The predicate is verbs expressing the presence of an object in a certain space and giving only some characteristic of its position. The analysis of these groups of models revealed the semantic specificity and their synonymy. Synonymous sentences have the same typical meaning and reflect the same typical situation. Examples of the use of words and sentences from works of art are given, and from the dictionaries of the Tuvan language.

Key words: **elementary simple sentence, spatial models, verbs, Tuvan language**

Н.Ч. Сереэдар, *канд. филол. наук, вед. науч. сотр. Тувинского института гуманитарных и прикладных, социально-экономических исследований при Правительстве Республики Тыва, г. Кызыл, E-mail: sereedar.62@mail.ru*

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ {N_{LOC} N_{NOM} V_F} В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СИНОНИМИЯ

Статья посвящена пространственной модели простого предложения и синонимии тувинского языка. Основная задача исследования – описание структурных и семантических особенностей пространственной модели **{N_{LOC} N_{Nom} V_f}** элементарных простых предложений. Пространственные модели учитывают и структуру, и семантику простых предложений. Дается общая характеристика способов выражения локализатора, объекта и предиката. В роли локализа-

тора выступают имена существительные, наречия, имена существительные в сочетании со служебными именами. В роли объекта – имена существительные. В качестве предиката выступают глаголы, выражающие наличие объекта в некотором пространстве и дающие лишь некоторую характеристику его положения. Анализ данных групп моделей позволил выявить семантическую специфику и их синонимию. Синонимичные предложения обладают одним типовым значением, отражают одну и ту типовую ситуацию. Приводятся примеры употребления слов и предложений из художественных произведений, из словарей тувинского языка.

Ключевые слова: **элементарное простое предложение, пространственные модели, глаголы, тувинский язык**

Выявление и описание структурных и семантических моделей предложений является важной задачей синтаксиса тюркских языков. Она актуальна сегодня и для тувинского языкознания, в котором практически нет работ, посвященных изучению, выявлению и описанию моделей простого предложения.

Целью исследования является рассмотрение модели ЭПП тувинского языка пространственных моделей с глагольным сказуемым, обозначающим положение субъекта в пространстве. Для достижения данной цели решались следующие задачи: 1) описана семантика глаголов, которые используются в ЭПП; 2) исследовано взаимодействие формальной и содержательной сторон данной модели.

Научная новизна работы состоит в том, что в ней предпринята попытка изучения элементарного простого предложения как единицы языка.

Бытийно-пространственные модели исследовались на материале разных сибирских тюркских языков И.А.Невской [1], А.Н.Чугунековой [2], Н.Я.Сагаан [3]. Хертек А.Б. описала в своей работе значения локальных падежей в тувинском и хакасском языках [4].

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут способствовать дальнейшей разработке проблем типологии как простого предложения тувинского языка, так и других тюркских языков.

Результаты исследования имеют прикладное значение и для синтаксиса как тувинского, так и других тюркских языков. Прежде всего, выявленные структурно-семантические модели элементарного простого предложения могут быть использованы в качестве основы для системного и всестороннего описания синтаксической системы современного тувинского языка, в том числе для изучения парадигматики синтаксических единиц, их регулярных реализаций.

Модель ЭПП фиксирует необходимые компоненты синтаксической единицы, которые представляются с помощью традиционных «символов классов слов» [5, с. 58]. Подобный подход к описанию структурно-семантического устройства предложений позволяет за пестрым, поистине бесконечным множеством фраз увидеть небольшое число минимальных «образцов», к которым это разнообразие можно и нужно свести, чтобы понять их истинную природу [6, с. 47]. План выражения ЭПП можно представить в виде структурной схемы. Планом же содержания ЭПП является пропозиция – абстракция, которая соответствует смыслу предложения как знака языка [7, с. 47].

Модели, находящиеся в синтаксическом поле, вступают в определенные отношения между собой. Идея о развитии в синтаксисе отношений синонимии заложена в работах Т.П. Ломтева. К проблемам синтаксической синонимии предложен подход в рамках структурно-семантического направления синтаксических исследований в работах Т.П. Ломтева, Г.А. Золотовой, где найдено иное решение вопроса о месте семантики в синтаксисе.

При установлении синонимичности Т.П. Ломтев на первый план выносит тождество синтаксических позиций. По Т.П. Ломтеву, разные грамматические средства, выражая различные оттенки одного основного значения, находятся в отношении синтаксической синонимии. Он отмечает также важную роль синтаксической синонимии в усложнении, обогащении и дифференциации грамматических конструкций [8]. С позицией Т.П. Ломтева сближается теория функциональной синонимии.

Синтаксическими синонимами в работах Г.А. Золотовой называются единицы, «формирующиеся одинаковым набором одноименных, но разнооформленных компонентов». Понятие одноименности (включающее значение подкласса части речи), характеризующее синонимичные единицы, рассматривается как основание их смысловой инвариантности. Условием синонимического варьирования синтаксической конструкции признается сохранение типового содержания модели. Типовое значение, понимаемое как значение смысловых констант предложения, и модель соотносятся друг с другом как семантическая структура предложения и его семантико-грамматическая структура [9].

Синтаксическую синонимию можно продемонстрировать на примере гипермодели местонахождения с типовой семантикой «что-то находится где-то», в рамках которой варьирует выражение позиции предиката, которое обусловлено конкретными глаголами бытия, местонахождения {N_{LOC} N_{Nom} Vf}. В тувинском языке в качестве предиката выступают глаголы, выражающие наличие объекта в некотором пространстве и дающие лишь некоторую характеристику его положения. Это глаголы существования в определенном месте или пространстве: *тур*= ‘стоять’, ‘жить’, ‘находиться’, *олур*= ‘сидеть’, ‘находиться’, ‘жить’, *чыт*= ‘жить’, ‘лежать’, ‘находиться’, ‘простираться’, ‘растянуться’ и др. Например:

Аалыңның артында сарыг хая турар эвеспе (АА, 138)

Аалың = ның	артын = да			
Аал=GEN	задняя сторона = POSS/3SG=LOC			
Сарыг	хая	тур = ар	эвеспе	
Желтый	скала = NOM	стоять = PrP		

За твоим аалом стоит желтая скала (учти).

Дуу ол оң талазында сарыг тей тур бе? (Сүрүң-оол, АА, 122). – «Вон на правой стороне стоит желтый холм; *Сайда ында-мында ыргак-шоргак чодур теректер тургулаан* (Кудажы, У, а, 245). – «Там-сям стояли кривые, толстые тополя».

Кроме указанных семантических типов глаголов (местонахождения и привычной экзистенции предмета, цвета и звучания), в модели локализованного наличия может функционировать еще один тип глаголов – глаголы со значением пространственного положения предмета с указанием на способ расположения (протяженность, распределение в пределах пространства, характер или способ размещения в пространстве): *чаптыл* = ‘простираться’, *шөйүл* = ‘растянуться’, *аалда* = ‘гостить’, *хон* = ‘ночевать’, *кышта* = ‘зимовать’, *чайла* = ‘проводить лето’, *кыштагла* = ‘зимовать, перекочевывать на зимнее стойбище’, *чайлагла* = ‘переселяться, перекочевывать на летнее стойбище’, *күзегле* = ‘перекочевывать на осеннее стойбище’, *чазагла* = ‘перекочевывать на весеннее стойбище’, *сырай* = ‘торчать, сидеть, стоять торчком’, *турумчу* = ‘селиться, обосновываться, останавливаться где-либо на долгое время’, *турлагжы* = ‘обосновывается где-либо, поселяться, располагаться на жительство’, *турлагла* = ‘находить приют, обитать’, *сырыл* = ‘скапливаться (о людях, машинах); образовываться (о заторе)’, *чуртта* = ‘жить, поживать, обитать’ и др. Сочетаемость данных глаголов с существительными выражена по-разному. Например: *Чоога чыдар; чоога чаптыла берген* ‘Овраг лежит; овраг тянулся; овраг стелется’; *Алаак чыдар; алаак шөйлүп чоруткан* ‘Поляна лежит; поляна растянулась; *Арга чыдар; арга шөйлүп бады барган; арга чапты берген* ‘Лес лежит; лес растянулся; лес простерся’; *Оргулааш чыдар; оргулааш шөйлүп чоруткан* ‘Ровное место лежит; ровное место простирается’; *Хову чыдар; хову чаттыла берген* ‘Степь лежит; степь простерлась’; *Даг турар; даг чыдар* ‘Гора стоит; гора лежит’; *Меңгилер чыдар* ‘Вечные снега лежат’; *Коошпа орук чыдар* ‘Овраг лежит’; *Хөөлбектер чыдар* ‘Лужи лежат’; *Туруг турар* ‘Скала стоит’.

Группу составляют глаголы, сохраняющие свою семантику и дающие более конкретное представление о положении объекта (ср. русск. «расположиться», «простираться», «расстилаться» и т. п). Таковы тувинские глаголы *чаттыл* = ‘расстилаться, простираться’, *чаптыл* = ‘распространяться, рассеиваться’, *шөйүл* = ‘растянуться’, ‘простираться’, *бат* = ‘течь’, *хап бат* = ‘течь’, *агыл бат* = ‘течь’. Глагол *шөйүл* = ‘простираться, расстилаться, растянуться’ и близкий ему по значению глагол *чаптыл* = ‘распространяться, рассеиваться’, ‘простираться’ употребляются при описании больших географических пространств.

Например: *...будүү-будүү өзеннерлиг, ужу-кыдыы көзүлбес, калбак арга чапты берген* (Сүрүң-оол, 2 т, 76). – “Простирается широкий горный лес с незаметными ложбинами, у которого конца не видно”; *...чиңгир көк аргалар чаптып чоруй баргылаан* –...зеленые леса простерлись; *Ээр-Хавак эриин дургаар чиңге дилиндек арыгжыгаш шөйлүп бады барган* (Донгак, СЧ, 233). – “Узкий полосатый лес растянулся вдоль берега Ээр-Хавак”; *Суглуг бугалар шөйлүп чоруткан* (Кудажы, 107). – “Водоотводные канавы простерлись”; *Чамдык черлерде оргу черлер он-он километрге шөйлүп чоруткан чыдар* (учебник). – “В некоторых местах ровные места растянулись на десять километров”; *Алаактар шөйлүп чоруткан* (Кудажы, ТК, 107). – “Поляны растянулись”. Сравним: *Аалывыс артында кара чалым шөйлүп баткан* (Кудажы, ТК, 5) – “За нашим аалом вздымалась черная скала”; *Мурнумда хову чаттыла берген* (сл.). – “Передо мной простиралась степь”; *Черде туман чаттылып тур* (сл.). – “Туман стелется над землей”; Ср.: *бадар* ‘течь’: *Хемниң иштин куду кара суг баткан* (Сүрүң-оол). – “Вниз по реке тек ключ (ручеек)”; *Ында улуг кара хем баткан чыткан* (АА, 58). – “Там текла большая черная река”. Эти бытийные глаголы придают предложению разговорный стиль. И вышеприведенные примеры в основном взяты из сказок. Обычно эти глаголы выполняют атрибутивную функцию. Например: *Дуу чыдар ханы чоога ол-ла-дыр* (Сүрүң-оол, АА, 122). – «Вон лежит овраг, это – он»; *Доо чыткан кара даг бар-дыр бе?* (Сүрүң-оол, АА, 129). – «Видишь, вон лежит черная гора?»

Отметим также, что животные в тувинском языке занимают промежуточное положение между одушевленными и неодушевленными субъектами. Так, при описании бытия или местонахождения животного используются бытийные глаголы *тур* = ‘стоять’, *чыт* = ‘лежать’, инкорпорирующие значение одушевленности, но при этом в вопросительных предложениях по отношению к животным используется местоимение *чүү* ‘что’. Возможно, именно неопределенный статус животных в тувинском языке обусловливает тот факт, что для них значительно реже, чем для людей, используются не все позиционные глаголы. Позиционный глагол *олур* = не используется по отношению к домашним животным. Расположение неодушевлённых субъектов достаточно часто описывается позиционными глаголами.

Например: *Мурнумда кызыл-хараганнарлыг чоога чыдыр* (К, ТК, 42). – «Прямо передо мной лежит овраг с караганником»;

Ажыкайның чылгызы Каък хөлүнде база девзэлеп, чайлагалап турар (Кудажы, УХ, кара том).

Ажыкай = ның чылгы = зы Каък хөл = ү = н = де
Ажыкай = GEN табун лошадей=POSS/3Sg=NOM Каък = NOM
озеро = POSS/3SG=LOC
база девээле = п чайлагла = п ур = ар
тоже отдыхать в тени = CV прекочевать на летнее стойбище = CV
«Табун лошадей у Ажыкая пасется на летнем стойбище в Каъке».

Мурнунда бир улуг өгнүң улуг орну-даа чыдып-тыр эвеспе. – «Перед ним – прежнее место, на котором лежало (= где было) прежнее место юрты»; *Кудумчуда хөөлбек чыдыр.* – «Большая торная дорога лежала»; *Кудумчуда хөөлбек чыдыр.* – «На улице лежит лужа»;

Ыт изи чыдыр (Сур, АТ, 86)
Ыт изи чыдыр
Собака след лежать
Собачий след есть.

Ынчан Көшкелигге чыткан бис (Сур, 2 т, 148)
Ынчан Көшкелиг = ге чыткан бис
Тогда Кошкелиг = DAT лежать = PP 1PL
«Тогда мы находились в Кошкелиге».

Аалдар Барык унунда чазагларда кээп хонгулапкан (Кудажы, УХ, кара том). – «Аалы перекочевали на весеннее пастбище вдоль долины Барык».

С глаголом *тур*= строятся фразы, которых объект N_{NOM} мыслится имеющим вертикальное положение: *гора, скала, холм, тайга* и др.

Демги инек кызыл хараганнар аразында оймакта тур-ла (Э. Донгак, СЧ, 129).
Демги инек кызыл хараган = нар
Тот корова = NOM красный караганник = PL = NOM
Ара = зы = н = да оймак = та тур-ла
Середина = POSS=LOC поляна = LOC стоять = PrP = PARTCL
«Та корова стоит на поляне среди красных караганников».

Локализаторы – это любые названия пространств, имеющих физическую природу. Это могут быть географические названия: *Тожу = да* ‘в Тодже’, *Өвүр = де* ‘в Овюре’; *суур = да* ‘в селе’, *алаак = та* ‘на поляне’; названия помещений, учреждений: *садыг = да* ‘в магазине’, *бажың = да* ‘в доме’; предметно-локализующие указания: *аптара иштин = де* ‘в сундуке, внутри сундука’, *шоодай = да* ‘в мешке’. В роли локализаторов нередки даже вещественные существительные: *далган = да* ‘в муке’, *суг = да* ‘в воде’.

При локализаторах – личных местоимениях *бис* ‘мы’, *силер* ‘вы’, *олар* ‘они’ и нарицательных наименованиях групп людей, реже – предметов в сочетании с послелогом *аразында* ‘среди’ в роли объектов выступают преимущественно названия живых существ. Локализатор выражается сочетанием имени в неопределенном или родительном падеже со служебными именами в местном падеже: 1) $N_{NOM/Gen}$ *баарында* ‘перед кем/чем’, ‘передняя часть чего-либо, пространство перед кем/ чем-либо’; 2) $N_{Nom/Gen}$ *соонда* ‘за пространственным ориентиром’; 3) $N_{Nom/Gen}$ *санында* ‘в каждый’; 4) $N_{Nom/Gen}$ *иштинде* ‘вовнутрь пространственного ориентира’; 5) $N_{Nom/Gen}$ *чанында* ‘около пространственного ориентира’; 6) $N_{Nom/Gen}$ *даштында* ‘за пространственный ориентир’, 7) $N_{Nom/Gen}$ *аразында* ‘между пространственным ориентиром’.

Бытующим объектом может быть, как предмет, так и предметное («опредмеченное») представление о действии, признаке или нематериальной сущности. Объекты можно подразделить на несколько типов, в которых предметность выражается в разной степени и под разными углами зрения. Разумеется, самым типичным бытующим объектом являются собственно предметы, материальные тела, имеющие четкие границы. Материальным объектом, наличествующем в физическом пространстве, является географический объект, названный собственным именем (топонимом), в сочетании со словом *дел* ‘по названию’: *суур + дел, хоорай + дел*: *Сарыг-Сеп дел суур* ‘село по названию Сарыг-Сеп’, *Көк-Хаак дел суур* ‘село по названию Көк-Хаак’, *Кара-Хөл дел хөл* ‘озеро по названию Кара-Хол’ и мн. др.; географические термины: *өзен* ‘распадок’, *эл* ‘обрыв’, *дөктүрек* ‘бугорок’, *туруг* ‘скала’, *арт* ‘перевал’, *арга* ‘лес’, *тайга* ‘тайга’, *хемчигеш* ‘речушка’, *ээрем* ‘омут’, *даг* ‘гора’ и т. д.

Таким образом, мы приходим к выводу, что рассмотренная модель элементарных простых предложений с глаголами бытия, местонахождения на примере тувинского языка состоит из трех обязательных компонентов: локализатор, объект (или предмет) и предикат. Для бытийных предложений характерно то, что в качестве объекта выступает в основном неопределенный объект. В качестве субъекта или предмета – определенный объект.

Локализатор выражается именем существительным, местоимением, сочетанием имени в неопределенном или родительном падеже со служебными именами в местном падеже. В качестве бытующего объекта может выступать как предмет, так и предметное («опредмеченное») представление о действии, признаке или нематериальной сущности. В качестве предиката – глаголы, выражающие наличие объекта в некотором пространстве и дающие лишь некоторую характеристику его положения.

Библиографический список

1. Невская Н.А. *Типология локативных конструкций в тюркских языках Южной Сибири.* Автореферат диссертации … доктора филологических наук. Новосибирск, 1997.
2. Чугунекова А.Н. *Категория пространства в хакасском языке*. Авторефера диссертации … доктора филологических наук. Москва, 2016.
3. Сагаан Н.Я. *Система средств выражения пространственных отношений в тувинском языке.* Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. Новосибирск, 1998.
4. Хертек А.Б. Значения локальных падежей в тувинском и хакасском языках. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Новосибирск, 2008.
5. Черемисина М.И. Исследование моделей ЭПП в тюркских языках Южной Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1997; № 4: 56–61.
6. Черемисина М.И., Скрибник Е.К. О системе моделей элементарных простых предложений в языках Сибири. *Гуманитарные науки в Сибири*. Новосибирск, 1996; № 4: 46–57.
7. Черемисина М.И. Языковая «картина мира» в ее отношении к моделям элементарных простых предложений. *Гуманитарные исследования: итоги последних лет*: сборник тезисов научной конференции, посвященной 35-летию гуманитарного факультета НГУ. Новосибирск, 1997б: 219–222.
8. Ломтев Т.П. *Основы синтаксиса современного русского языка*. Москва, 1958.
9. Ломтев Т.П. *Очерки по историческому синтаксису русского языка*. Москва, 1956: 89–174.
10. Золотова Г.А. *Коммуникативные аспекты русского синтаксиса*. Москва, 1982.

References

1. Nevskaya N.A. *Tipologiya lokativnyh konstrukcij v tyurkskih yazykah Yuzhnoj Sibiri.* Avtoreferat dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1997.
2. Chugunekova A.N. *Kategoriya prostranstva v hakasskom yazyke*. Avtorefera dissertacii … doktora filologicheskih nauk. Moskva, 2016.
3. Sagaan N.Ya. *Sistema sredstv vyrazheniya prostranstvennyh otnoshenij v tuvinskom yazyke.* Avtoreferat dissertacii ... kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 1998.
4. Hertek A.B. Znacheniya lokal'nyh padezhej v tuvinskom i hakasskom yazykah. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Novosibirsk, 2008.
5. Cheremisina M.I. Issledovanie modelej `EPP v tyurkskih yazykah Yuzhnoj Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1997; № 4: 56-61.
6. Cheremisina M.I., Skribnik E.K. O sisteme modelej `elementarnyh prostyh predlozhenij v yazykah Sibiri. *Gumanitarnye nauki v Sibiri*. Novosibirsk, 1996; № 4: 46-57.
7. Cheremisina M.I. Yazykovaya «kartina mira» v ee otnoshenii k modelyam `elementarnyh prostyh predlozhenij. *Gumanitarnye issledovaniya: itogi poslednih let*: sbornik tezisov nauchnoj konferencii, posvyaschennoj 35-letiyu gumanitarnogo fakul'teta NGU. Novosibirsk, 1997b: 219-222.
8. Lomtev T.P. *Osnovy sintaksisa sovremennogo russkogo yazyka*. Moskva, 1958.
9. Lomtev T.P. *Ocherki po istoricheskomu sintaksisu russkogo yazyka*. Moskva, 1956: 89-174.
10. Zolotova G.A. *Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa*. Moskva, 1982.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.111-26 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-505-508

***Suslova L.V.**, Cand. of Sciences (Pedagogy), senior lecturer, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: LVSuslova@fa.ru*

FUNCTIONS OF STYLISTIC FIGURES OF SPEECH IN ENGLISH CAR ADVERTISING SLOGANS. In the article the essence and the role of the advertising slogan as an important element of the advertising text are defined. Characteristics of stylistic speech figures in the text of English car advertising slogans are described, while a distinction between figures of word (based on operations with one nominative unit) and figures of thought (based on a combination of a number of morphological and syntactic means of expression) is made. Oxymoron and its main features are considered. By the analysis of specific slogans functions of stylistic speech figures in English car advertising slogans are determined. Among them there is a meaning-making function, which serves for the self-actualization of the personal knowledge of the recipient of advertising; recreational, which is designed to evoke a sense of mental joy; compression, which makes it possible to transmit a sufficient

amount of information with a minimum of words used; implicit, facilitating easy memorization thanks to interesting language techniques; expressive, creating a positive emotional attitude towards the advertised product; appealing, enhancing the impression due to the emphasized appeal to the recipient.

Key words: **advertising, advertising text, language of the advertising text, English advertising slogan, stylistic language techniques, stylistic speech figure, oxymoron, functions of stylistic figures of speech**

Л.В. Суслова, *канд. пед. наук, доц., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: LVSuslova@fa.ru*

ФУНКЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУР РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНАХ РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЕЙ

В статье определена сущность и роль рекламного слогана как важного элемента текста рекламы. Автор описывает характеристики стилистических речевых фигур, свойственных тексту англоязычных слоганов рекламы автомобилей, при этом проведено различие между фигурами слова (основанными на операциях с одной номинативной единицей) и фигурами мысли (основанными на сочетании целого ряда морфологических и синтаксических средств выражения). Дано определение оксюморону и описаны его основные особенности; на примере анализа конкретных слоганов выявлены функции, свойственные стилистическим фигурам речи в англоязычных слоганах рекламы автомобилей. Среди них смыслотворческая функция, служащая для самоактуализации личностного знания реципиента рекламы; рекреативная, призванная вызвать чувство душевной радости; компрессионная, позволяющая передать достаточный объем информации при минимуме использованных слов; имплицитная, способствующая легкому запоминанию благодаря интересным языковым приемам; выразительная, создающая позитивное эмоциональное отношение к рекламируемому товару; аппелятивная, усиливающая впечатление за счет подчеркнутого обращения к адресату.

Ключевые слова: **реклама, рекламный текст, язык рекламного текста, англоязычный рекламный слоган, стилистические языковые приемы, стилистическая фигура речи, оксюморон, функции стилистических речевых фигур**

Настоящая работа посвящена выявлению функций стилистических фигур речи в автомобильных рекламных слоганах. Актуальность темы исследования обусловлена, во-первых, тем, что реклама в современном мире, будучи крупной индустрией с собственной типовой структурой деятельности, является самостоятельным предметом изучения ряда наук; во-вторых, она представляет собой естественное средство коммуникации и влияет на социально-культурные стереотипы общества, формируя ценности людей. Тексты автомобильной рекламы распространяются во множестве стран, переводятся на разные языки, тем самым они способны формировать предпочтения людей в мировом масштабе, создавать межнациональное информационное пространство и объединять представителей разных мировых культур. Основой любой рекламы всегда является текст, а слоган – это его важнейшая структурная часть. Объектом исследования в данной работе являются стилистические фигуры речи; а предметом – их специфические характеристики, с помощью которых в автомобильных рекламных слоганах воплощаются функции, служащие воздействию на сознание реципиента. Цель настоящей работы состоит в выявлении функций стилистических фигур речи в автомобильных рекламных слоганах. Для достижения поставленной цели в работе необходимо решить ряд задач: изучить определение рекламного слогана; а также сущность, виды и особенности стилистических фигур речи; провести анализ слоганов на примере англоязычной рекламы конкретных автомобилей; выявить в них стилистические фигуры речи и их функции. Научная новизна исследования заключается в проведении авторского анализа стилистического аспекта специфических фигур речи в англоязычных слоганах рекламы автомобилей. Теоретическая новизна работы заключается в том, что ее результаты позволяют расширить сферу знаний о рекламе в целом, а также о специфике стилистических фигур речи в рекламных слоганах, в частности. Практическая ценность работы состоит в том, что ее результаты будут способствовать совершенствованию создания рекламных слоганов. Основной гипотезой исследования является предположение о том, что использование специфических особенностей стилистических фигур речи в слоганах рекламы автомобилей обеспечивает выполнение ими ряда функций, которые в конечном итоге способны оказывать влияние на чувства адресата рекламы.

Рекламный слоган – это короткое самостоятельное рекламное сообщение, которое представляет собой свернутое содержание рекламной кампании [1, с. 374]. С целью оказания воздействия на эмоции людей рекламный слоган должен обладать творческим характером, быть оригинальным и неповторимым [2, с. 32]. При создании рекламных слоганов используются разнообразные стилистические фигуры речи, которые должны быть функциональными и направленными на то, чтобы как можно ярче представить значимую рекламную информацию [3, с. 84].

Стилистическая фигура речи – это акт использования специфических языковых средств с целью усилить эффективность речи [4, с. 70]. В качестве стилистических речевых фигур часто используют фигуры слова, связанные с конкретным языковым средством выражения, то есть их основой служит операция с определенной номинативной единицей. План выражения таких фигур слова, как метафора или антифраз, зачастую бывает стабильным, так как данные фигуры в контексте могут быть основаны исключительно на употреблении языковой единицы в переносном [5, с. 52] или в прямо противоположном смысле [6, с. 53].

В отличие от них фигуры мысли, например, оксюморон, строятся на сочетании слов с несочетаемыми лексическими значениями [7, с. 231] или на сочетании значений языковых единиц, логически исключающих друг друга [8, с. 115].

Проведенный анализ англоязычных слоганов рекламы автомобилей позволил выявить несколько функций, свойственных стилистическим речевым фигурам.

1. Смыслотворческая функция заключается в том, что использование стилистических фигур речи служит созданию нового смысла, который, в свою очередь, вызывает становление индивидуального отношения реципиента рекламы к рекламному сообщению, а также появлению позитивного отношения к рекламируемому автомобилю. Так, слоган для рекламной кампании бренда *Chrysler*: *“Inspiration comes standard”* («Вдохновение приходит само собой»), построенный на основе оксюморона, располагает реципиента к наилучшему восприятию нового впечатления и ощущения желания к действию. Некоторые авторы среди характеристик слов, входящих в состав оксюморона, выделяют противоположность и несовместимость их значений [9, с. 31]. Оксюморон строится на различных образных способах соединения противоположных друг другу понятий в предложении, которые усиливают эмоциональное воздействие [10, с. 122]. Использование оксюморона в тексте зачастую связано с творческой речемыслительной деятельностью его создателя и требует сочетания целого ряда морфологических и синтаксических средств выражения. В анализируемом слогане оксюмороном можно считать сочетание слов *inspiration* и *standard*, так как вдохновением считается особое состояние человека, отличающееся сильным эмоциональным подъемом, которое, как правило, возникает благодаря определенным источникам возникновения интереса, но не приходит само собой. Видя слоган автомобиля *Volkswagen “Relieves gas pains”*, читателю приходится задуматься над тем, какую же боль снимет покупка автомобиля, ведь распространенное значение фразы *“gas pain”* – боль в животе, и лишь в процессе смыслотворчества можно догадаться, что создатель метафоры имел в виду имплицитное значение фразы, связанное с экономичностью машины данной марки, и означающее, что покупка автомобиля *Volkswagen* устранит большие затраты на бензин. Слоган компании *Ford “There’s a whole lot of horsepower in our stable”* («В нашей конюшне целая куча лошадиных сил») основан на сходстве представлений и на метафорическом переносе измерения мощности автомобиля в лошадиных силах, поэтому образ автомобиля авторы рекламы обозначили словом *stable*.

Как видим, с помощью смыслотворческой функции стилистических фигур речи в слоганах рекламы автомобилей через процесс самоактуализации происходит трансформация чужого знания в личностное знание реципиента рекламного сообщения. Собственное сознание человека становится объектом анализа через синтез, и создается ситуация, когда получатель рекламы вовлекается в процесс смыслотворчества, у него возникает потребность рефлексировать и наделять новым смыслом объекты чужих мыслей.

2. Рекреативная функция связана с созданием благодаря стилистическим речевым фигурам в рекламном слогане очевидного комфорта, некой приятной атмосферы, вызывающей душевную радость у адресата рекламы. Данная функция трансформирует языковую основу слогана с помощью использования ярких языковых средств и призвана доставить удовольствие реципиенту. Так, оксюморон в рекламном слогане марки *Fiat “Hand-built by robots”* («Ручная работа, сделанная роботами») придает мысли своеобразную свежесть, вызывает улыбку и вместе с тем помогает заинтересовать получателя. Текст рекламы автомобиля *Dodge “Grab life by the horns”* («Хватай жизнь за рога») построен на основе апосиопезиса, то есть искаженного фразеологизма «хватать быка за рога». В анализируемом слогане намек основан на проведении параллели с современной действительностью и означает призыв к немедленному действию, чтобы стать успешным и не сожалеть позже об упущенной возможности. Рекламный слоган автомобиля *Toyota “Unleash your inner adventurer”* («Раскройте своего внутреннего искателя приключений») как бы призывает клиентов жить полной и интересной жизнью, ведь приключения в сознании большинства людей ассоциируются с чем-то неповседневным и удивительным. Стоит отметить, что на ассоциативной связи с приключением строят свою рекламную кампанию разные

марки автомобилей. Так, в слоганах *"Find new roads with Chevrolet and experience the thrill of adventure"* («Открывайте новые дороги с *Chevrolet* и испытайте острые ощущения от приключений»); *"The perfect car for adventure: Jeep Wrangler"* («Идеальный автомобиль для приключения: *Jeep Wrangler*»); *"Rated for adventure"* («Создан для приключений»); *"The Subaru – all-terrain capability for any adventure"* («*Subaru* – вездеход для любых приключений»); *"Adventure is what you make of it"* («Приключение – это то, что вы из него делаете») эксплуатируется образ приключения как неожиданного и захватывающего события в жизни, ведущего к новым свершениям и перспективам.

Следовательно, стилистические фигуры речи в англоязычных слоганах рекламы автомобилей служат созданию специфического мира иллюзий, что позволяет реципиенту рекламы отдохнуть от привычной реальности и повысить свою эмоциональную стабильность. Учитывая тот факт, что основную часть свободного времени большинство людей проводит, исходя из шаблонных моделей времяпрепровождения, которые не обусловлены их личным выбором, а как бы навязаны извне, то использование стилистических речевых фигур в рекламном слогане дает своеобразный эмоциональный заряд реципиенту рекламы.

3. Компрессионная функция стилистических речевых фигур означает использование наименьшего количества слов при сохранении достаточной информативности передаваемой информации. Рассмотрим, например, оксюмороны в слоганах компаний *Saturn*: *"Like always. Like never before"* («Как всегда. Как никогда раньше») или *Toyota*: *"Today. Tomorrow. Toyota"* («Сегодня. Завтра. *Toyota*»). Слоганы построены на основе закона экономии речевых усилий, а пара ярких антонимических сочетаний позволяет получателю рекламного сообщения не отвлекаться на детали. При этом усилить эффект эмоционального воздействия на реципиента в первом случае помогает анафора, основанная на риторическом повторении в начале каждого предложения одинакового слова; а во втором случае повышение внимания достигается за счет аллитерации звука *t*, которая дополнительно акцентирует внимание получателя рекламного сообщения на одинаковой синтаксической позиции всех трех входящих в состав высказывания слов. К тому же антитеза *Today. Tomorrow* как бы оживляет картину еще дальше. Представление как о сегодняшнем, так и о завтрашнем дне в целом передает мысль «всегда, постоянно», таким образом, фраза получает дополнительную изобразительность. В слогане компании *Chevrolet "Built to be bold"* («Создан, чтобы быть смелым») помимо компрессии легкое запоминание фразы достигается за счет аллитерации звука *b*, придающей ей своего рода напористость. Аллитерация звука *t* в слогане автомобиля *Jeep Wrangler "Tried, tested, trail rated and true"* («Испытанный, проверенный на практике, оцененный по достоинству и верный») делает высказывание неожиданным, напористым и даже взрывным. В слогане *"Bold style for every mile"* («Смелый стиль на каждой миле») ассонанс дифтонга [ai] придает фразе плавность и мелодичность, что благоприятно влияет на чувства реципиента. Здесь следует отметить, что специфические фонетические стилистические приемы всегда соотносились с повышением эмоциональной насыщенности высказывания, поэтому лингвистами давно предпринимаются попытки выявить взаимосвязь того или иного звука стилистической речевой фигуры с возникновением определенного чувства у человека. Особую роль в стилистических фигурах речи автомобильных рекламных слоганов играет прием гомеологии. Так, в слогане *"Drive smarter. Drive safer. Drive better"* («Водите машину умнее. Водите машину безопаснее. Водите машину лучше») повторение одинаковых суффиксов сравнительной степени прилагательных подчеркивает идею того, что данный автомобиль особенный. Слоган марки *Mercedes-Benz "At Mercedes-Benz, we believe in the best or nothing"* («С Mercedes-Benz мы верим либо в лучшее, либо ни во что другое»), помимо приема компрессии, построен на амплификации, основанной на контрасте. Благодаря антитезе в рекламе *Subaru "From the city streets to the dirt tracks, Subaru is the perfect companion for your journeys"* («*Subaru* – идеальный спутник в ваших путешествиях, как по городским улицам, так и по грунтовым дорогам») тоже противопоставляются два противоположных друг другу понятия.

Очевидно, что во всех приведенных примерах стилистические фигуры речи выполняют компрессионную функцию в медиатексте, что делает рекламу более конкурентоспособной в серьезной борьбе за внимание реципиента в условиях огромного количества рекламных предложений в современном мире. Парадоксален тот факт, что рассмотренные стилистические фигуры одновременно являются как «фигурами убавления», так и «фигурами прибавления». Фигурами убавления их можно считать, потому что с точки зрения синтаксиса в их составе имеется недостаточное количество элементов, они основаны на пропуске членов предложения. При этом их можно рассматривать и как фигуры прибавления, ведь структурно все они основаны на разного рода повторах, то есть содержат в своем составе избыточные компоненты. Благодаря таким интересным стилистическим приемам функционально они стимулируют появление состояния эмоциональной подвижности у получателя сообщения.

4. Имплицитную функцию стилистических фигур речи можно проанализировать на примере слоганов марок *Kia*: *"The car that cares"* («Машина, которая заботится») и *Jaguar*: *"Unleash a jaguar"* («Выпусти ягуара на свободу»). Эксплицитное содержание слов *"cares"* и *"jaguar"* получатель сообщения может вывести из своих знаний о реальном продукте. Имплицитная функция стилистических речевых фигур зачастую реализуется путем использования в слоганах метафор. Например, в основе стилистической фигуры рекламы автомобиля *Peterbilt "The king of the road"* («Король дороги») лежит сопоставление по сходству образа короля как правящего лица и балластного грузовика, являющегося самым сильным тягачом среди автомобилей. Фокус внимания реципиента направлен на сопоставление двух представлений, имеющих общие признаки. Слоган рекламной кампании *Jeep Wrangler* также основан на метафоре.*"The 2023 Jeep Wrangler is the original icon of adventure. Experience the legend and start your journey"* («*Jeep Wrangler* 2023 года выпуска – это настоящая икона приключений. Познакомьтесь с легендой и начните свое путешествие»). Анализируемую метафору можно «развернуть», чтобы найти основания для уподобления автомобиля и иконы, которое, вероятнее всего, происходит на основании того, что автомобиль должен быть надежным, подобно иконе, которая хранит человека от зла и помогает в делах. Легенда – повествование о чудесах, а современная машина – это чудо техники, ибо способна разгоняться с нуля до ста километров в час за десять секунд и обладает прочими исключительными характеристиками. Такие метафоры легко запоминаются и способны надолго определять картину мира.

5. Выразительная функция стилистических речевых фигур используется с целью создания эмоционального отношения адресата к рекламируемому объекту. Выразительность фигуры речи в рекламном слогане автомобиля *Jeep "The Toughest 4-letter Word on Wheels"* («Самое брутальное слово из четырех букв на колесах») достигается благодаря использованию неожиданного сочетания слов, помогающих избежать обыденности. А в рекламном слогане *Volkswagen "Small wonder"* («Маленькое чудо») благодаря оксюморону речь означает для получателя рекламы намного больше, чем обозначают отдельные слова, входящие в его состав. Выразительность слогана компании *Toyota "Everything you look for when running around the town, and everything you need when heading out of it"* («Все, что вам нужно, когда вы ездите по городу, и все, что вам нужно, когда вы выезжаете из него») основана на стилистической фигуре речи обычного лексического повтора. Здесь применена геминация, то есть двукратное повторение слова *everything*. При этом необходимое семантическое значение уже передано при помощи первого слова, а второе служит для выражения интенсивности чувств. К тому же синтаксический параллелизм, то есть повторение однотипных причастий *running* и *heading* в одинаковой синтаксической позиции, хоть и не является парным, но придает высказыванию компактность. Повторение в данном предложении некой общей синтаксической схемы придает повествованию особый динамизм.

6. Апеллятивная функция заключается в подчеркнутом обращении к получателю рекламы для усиления впечатления от рекламного сообщения. Реализация апеллятивной функции в рекламном слогане автомобиля достигается, например, за счет такой стилистической фигуры речи, как риторический вопрос. В рекламной кампании автомобилей *RAV4 "Ready to impress, wherever you go?"* («Готовы производить впечатление, куда бы вы не поехали?») и *Dodge "But when that Supercharged 6.2L engine roars to life, what else is there to say?"* («Но когда этот 6,2-литровый двигатель с ревом оживает, что еще можно сказать?») риторический вопрос, заставляя реципиента самостоятельно ответить на него, позволяет установить контакт с реципиентом, пробуждает вдумчивость аудитории и заметно оживляет текст рекламы.

Таким образом, правильный выбор слов для стилистической речевой фигуры и специфики их сочетания способны оказать влияние на чувства адресата рекламы. В тексте слоганов рекламы автомобилей стилистические фигуры речи благодаря различным языковым приемам (специфическому сочетанию в них лексических единиц с противоположными или несовместимыми значениями, метафорическим переносам, апосиопезису, гомеологии, геминации, амплификации, экспрессивным фонетическим приемам: аллитерации, ассонансу, анафоре и другим) выполняют, во-первых, смыслотворческую функцию, которая способствует созданию в сознании реципиента рекламного сообщения основы для определенного действия. Не менее важна рекреативная функция стилистических фигур речи в рекламных слоганах, которая благодаря увлекательной форме изложения информации способна сформировать положительное отношение потенциального покупателя. С ней тесно связана выразительная функция, оказывающая благоприятное эстетическое воздействие на реципиента. Компрессионная функция позволяет, избегая использования сложных конструкций в тексте рекламы, сформулировать стилистическую речевую фигуру с использованием оксюморона или другого приема, которая ясно выражает мысль и не отвлекает внимание адресата лишними деталями. Имплицитная функция речевой фигуры в рекламном слогане позволяет в процессе ее интерпретации создать у реципиента новое знание на основе знакомых фактов. И, наконец, апеллятивная функция усиливает впечатление от рекламного сообщения с помощью подчеркнутого обращения к получателю рекламы. Выявленные функции стилистических фигур речи в англоязычных рекламных слоганах автомобилей зачастую используются в сочетании друг с другом и дополняют друг друга. Результаты проведенного исследования о функциях стилистических фигур речи в англоязычных слоганах рекламы автомобилей могут быть применимы для дальнейшей разработки частных проблем, связанных с совершенствованием потенциала рекламных сообщений.

Библиографический список

1. Щепилова Г.Г. *Реклама в СМИ: история, технологии, классификация*. Москва: Издательство Московского государственного университета, 2010.
2. Серго А.Г. *Основы права интеллектуальной собственности для ИТ-специалистов.* Москва: Национальный Открытый Университет «ИНТУИТ», 2016.
3. Шарков Ф.И. *Разработка и технологии производства рекламного продукта*. Москва: Дашков и К, 2011.
4. Москвин В.П. *Теоретические основы стилистики*: монография. Москва: ФЛИНТА, 2023.
5. Рыжкова-Гришина Л.В. *Художественные средства. Изобразительно-выразительные средства языка и стилистические фигуры речи:* словарь. Москва: ФЛИНТА, 2020.
6. Хазагеров Г.Г. *Убеждающая речь*: учебное пособие. Ростов-на-Дону: Издательство ЮФУ, 2010.
7. Шутан М.И. *Старшеклассникам о культуре речи*: учебное пособие. Москва: Прометей, 2019.
8. Чечет Р.Г. *Культура речи:* учебное пособие. Минск: РИПО, 2019.
9. Гуревич В.В. *English stylistics. Стилистика английского языка*: учебное пособие. Москва: ФЛИНТА, 2019.
10. Зенкин И.В. *Самоучитель по ораторскому искусству*. Москва: Международные отношения, 2022.

References

1. Schepilova G.G. *Reklama v SMI: istoriya, tehnologii, klassifikaciya*. Moskva: Izdatel'stvo Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta, 2010.
2. Sergo A.G. *Osnovy prava intellektual'noj sobstvennosti dlya IT-specialistov.* Moskva: Nacional'nyj Otkrytyj Universitet «INTUIT», 2016.
3. Sharkov F.I. *Razrabotka i tehnologii proizvodstva reklamnogo produkta*. Moskva: Dashkov i K, 2011.
4. Moskvin V.P. *Teoreticheskie osnovy stilistiki*: monografiya. Moskva: FLINTA, 2023.
5. Ryzhkova-Grishina L.V. *Hudozhestvennye sredstva. Izobrazitel'no-vyrazitel'nye sredstva yazyka i stilisticheskie figury rechi:* slovar'. Moskva: FLINTA, 2020.
6. Hazagerov G.G. *Ubezhdayuschaya rech'*: uchebnoe posobie. Rostov-na-Donu: Izdatel'stvo YuFU, 2010.
7. Shutan M.I. *Starsheklassnikam o kul'ture rechi*: uchebnoe posobie. Moskva: Prometej, 2019.
8. Chechet R.G. *Kul'tura rechi:* uchebnoe posobie. Minsk: RIPO, 2019.
9. Gurevich V.V. *English stylistics. Stilistika anglijskogo yazyka*: uchebnoe posobie. Moskva: FLINTA, 2019.
10. Zenkin I.V. *Samouchitel' po oratorskomu iskusstvu*. Moskva: Mezhdunarodnye otnosheniya, 2022.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

УДК 81'44

DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-508-510

Tarasova K.E., *teaching assistant, Sevastopol State University (Sevastopol, Russia), E-mail: tarasova.kira@gmail.com*

CONCEPTS "BRITISH" AND "SCOTTISH" WITHIN INDIVIDUAL COGNITIVE FIELD OF ALLAN LITTLE. The raise of self-consciousness and strivings for self-determination of different ethno-cultural groups have led to the increased interest of the ethnicity and ethnic conflicts studies. The article aims at representing the confrontation of the concepts "being British" and "being Scottish" that are formed within an individual cognitive field, that in its turn is a fragment of a bigger world view of the people of the United Kingdom namely the Scottish. Scotland has overcome through different historic transformations and was strongly influenced by the process of the Anglicization after the 1707 and now after the devolution Scotland is restoring its ethnic peculiarities namely cultural and linguistic. These and other events contributes to the existence of dual identity and the opposition between ethnic identification. The confrontation between the representations of being British and being Scottish leads to a controversial issue on what base should the identity be constructed taking into account complex relations between England and Scotland during the centuries.

Key words: **concept, conceptualization, concept analysis, individual cognitive field, Britishness, Scottishness**

К.Э. Тарасова, *преп., Севастопольский государственный университет, г. Севастополь, E-mail: tarasova.kira@gmail.com*

КОНЦЕПТЫ «BRITISH» И «SCOTTISH» В РАМКАХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОГНИТИВНОГО ПОЛЯ АЛАНА ЛИТТЛА

Рост самосознания и стремления к самоидентификации различных этнических групп способствовала повышению интереса к изучению вопросов этничности и этнических конфликтов. Целью данной статьи является представить противопоставление концептов «being British» и «being Scottish», формирующихся в рамках индивидуального когнитивного поля, которое в свою очередь является фрагментов более большой картины мира, представляющей миропонимание людей, проживающих в Великобритании, а именно – шотландцев. В ходе истории Шотландия претерпела множество изменений и была сильно подвержена процессу англицизации после 1707 года, а сейчас, после революции, Шотландия возрождает своими этнические особенности (культурные и языковые). Эти и другие события способствовали становлению ситуации двойственной идентичности, что приводит к конфронтации при идентификации по этническим признакам. Это противопоставление – представление о том, что значит быть британцем, и что значит быть шотландцем, приводит к неоднозначному вопросу, на чем должна основываться идентичность, учитывая непростые отношения, складывающиеся на протяжении веков, между Англией и Шотландией.

Ключевые слова: **концепт, концептуализация, концептуальный анализ, индивидуальное когнитивное поле, Britishness, Scottishness**

A modern world is characterized by the globalization process that is biased with the integration of economics, politics, culture and religion. In this framework such phenomenon as multiculturalism has appeared. In the current reality different ethno-cultural communities either establish positive dialogue or start to conflict. We can currently observe the tendency to express a national identity in a number of countries, and some autonomous community that are constituent units of the countries, which seek their national, economic, political and even cultural and historical independence. Nevertheless, bigger ethnic groups or central governments provide policies of unionism, egalitarianism and collectivism aimed at forming one national identity that is shared by all members of the community. These processes can be followed by social and ethno-cultural conflicts that are widely represented in scientific articles and mass media.

The United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland consists of four nations of four originally independent countries England, Wales, Ireland and Scotland, each of which has its own history, language, culture, territory and which were in confrontation with each other in certain periods of time. The shared by all four nations British identity was formed through centuries started with the Act of Union of 1707 between England, Wales and Scotland and joining Ireland to Great Britain forming the United Kingdom in 1801 [1, p. 2-3]. However, the historic, cultural, linguistic, political and other differentiating characteristics and the raise of the self-determination of four unique nations were one of the reasons that led to the devolution structures in Wales, Ireland and Scotland in 1999 despite the fact that central government, namely the English one due to the dominance and control of England over other three countries, created a shared British identity based mainly on political and economic motives rather than in respect of cultural and linguistic diversity.

Speaking about national identification, K. Fox in her study "Watching the English" focuses more on the concept of Englishness rather than Britishness due to some principles that she has determined. One of these factors lies in the fact that England as a nation obtains its distinctive cultural characteristics, "whereas Britain is a purely political construct, composed of several nations with their own distinctive cultures" [2, p. 30]. Moreover, one should mention that English, Welsh, Irish and Scottish cultures are not identical and should not be treated all alike shaping the concept of Britishness which "is nearly always really mean 'Englishness'" [2, p. 30].

The current interest in the problem lies in the fact that the Scots have been seeking independence throughout Scotland existence. It is worth mentioning that Scotland was an independent country from 843 to 1707, and this fact is not only a part of Scottish history, but an important part of Scottish mentality and worldview. Moreover, the current state of Scotland and the possibility of new referendum for independence increase the interest to analyze the concept of a Scottishness in scientific articles and mass media that can lead to a better understanding of the Scots' mentality and world perception. Besides that in intercultural communication the knowledge of the analyzed concepts will facilitate a dialogue providing better understanding of the essence of a

current confrontation between British and Scottish identity and the reasons of dual identity shared by people of Scotland.

The relevance of the research consists in studding the fragment of the conceptual world view that represents the Scots' understanding and interpretation of the dual national identity issue rotted in the complex relations between England and Scotland.

The aim of the article is the representation of the changes of the national identity of people in Scotland and paying attention to the opposition between "being British" and "being Scottish" through the concept analysis created an individual cognitive field of Allan Little as a fragment of a greater cognitive field of the Scottish representing the issue of ethnic self-identification. The main objective of the research is to depict a fragment of the cognitive representation that concerns the issue of the ethnic identification in the course of the confrontation between two identities. The scientific novelty of research lies in the implementation of cognitive linguistic methods to the ethnicity and ethnic conflicts studding that have been investigated mainly in the field of Political Science, Sociology, Conflict Resolution and Peace and Conflict Studies that helps to broaden and make detailed the ethnic conflict understanding through the representation of the conceptual and linguistic world view of a certain ethnic group. The theoretical value and the practical significance of the study consist in the contribution to the investigation of the ethnic conflict within Cognitive Linguistics and Conflict Studies by studding the linguistic base depicting the cognitive field of a representative of an ethnic group. The analysis is carried on the basis of two articles written by Allan Little: "Scotland's Decision" [3] published in 2014 and "Scotland and Britain 'cannot be mistaken for each other"' [4] published in 2018 as a response to the survey of 1025 Scotsmen carried out by YouGov, international research and data analytics company, for BBC.

A.D. Smith, British historical sociologist, speaks of two types of assertion of one's own identity: 1. indisputable (refers to communities whose cultures have not been strongly influenced by other cultures, and which have not experienced major migration processes); 2. mythical (refers to communities that assert the uniqueness of their identity by referring to common ancestors, myths, written monuments, etc.) [5, p. 2]. According to this and the above mentioned information about Scotland, we could conclude that the Scots mainly identify themselves on a mythical basis returning to historical roots such as cultural traditions, way of life and native languages.

In modern linguistic research, cognitive-discursive linguistics is given special attention, since it is based "on the understanding of language as the main means of expressing knowledge about the world" [6, c. 6]. A human being perceives the world around him or her creating a system of knowledge that consists of concepts – abstract units that a human being operates in a thinking process. There is a number of approaches defining the term "concept": 1) a unit of mental and psychological resources of human conscious and a unit of the information structure that depicts human knowledge and experience [7, c. 3-12]; 2) something in form of culture that becomes a part of a mental world of a human being [8, c. 40]; 3) an object of an ideal world that has a name and is indicated by a set of sematic data and depicts a cultural representation of the reality [9, c. 23]. Concept is regarded as the form of knowledge representation about the world from the point of view of cognitive semantics. N. Boldyirev defines conceptualization as a mental design of objects and phenomena that leads to the formation of certain representations about the world in the form of concept [10, c. 37]. The concepts studied in the article represent an individual cognitive domain, structured in a certain way body of knowledge and representations which the human being possesses [11, c. 91]. An individual cognitive domain is a part of national and linguistic world image that is able to depict a historically established in the nation conscious and reflected in the language set of world representations, a certain way of world perception; uniform behavior of the nation in the stereotyped situations, in common nation representations about the world, in statements, judgements about the reality. A world image stores and fixes all knowledge and representation of the ethno-cultural community about the world around them. The study of world conceptualization and formation world image through the concepts is applied to the translation studies and intercultural communication studies.

Articles "Scotland's Decision" [3] and "Scotland and Britain 'cannot be mistaken for each other"' [4] by Allan Little are worth considering for several reasons. The first reason lies in the fact that Little is a native of Scotland. According to him, he grew up in the community which believed in "Britishness", shared memory, but at the same time he was bread in that time when the tendency towards independence began to emerge. Little was working as a BBC reporter on the territory of the Great Britain and abroad for the last thirty years. He made reports on devolution and led the BBC's coverage of the Scottish independence referendum. He is knowledgeable in history and politics, covers important events that happened in Scotland and is interested in the prosperity of Scotland. Thereby his point of view on the conflict between Great Britain and Scotland and therefore on the confrontation of British and Scottish can be considered worth of consideration because of the authority. The second reason is found in the content of the articles. Having returned to his motherland, Allan Little now observes changes in the national consciousness of the Scots: most of them do not identify themselves with the notion of "Britishness" and seek self-identity using more the notion "Scottish". These changes are depicted in the mentioned articles through the retrospective viewpoint and modern viewpoint of the Scots on their identity.

In the English language dictionary, the term "Britishness" determines as a sense of being British that is to be one of those who live in the United Kingdom and who possesses qualities that are common for British people [12]. The word "Scottishness" in its turn reflects the fact of being Scottish and the qualities relating to this state [12]. Taking into account the fact that Great Britain consists of four nations it is difficult to depict their common characteristics and, moreover, to be British seems more to be English, as the concept of Britishness was formed mainly on the basis of English values, language, culture and dominance of England in other spheres of life with some integrations of Welsh, Irish and Scottish features. It can be supposed that the center of the cognitive field "BRITISHNESS" is represented by concept "being English", while such concepts as "being Welsh", "being Irish" and "being Scottish" are at the periphery.

People in the United Kingdom can identify themselves as: English, Welsh, Irish or Scottish; British; British and English, Welsh, Irish or Scottish (the dual national identity). As for the Scotland due to the Census 2011, sixty-two per cent of the population identify themselves as 'Scottish only', twenty-five per cent – as 'British and Scottish identity only' and eight per cent – as 'British only'. It is worth noting that mainly elder generation (the 50 to 64 age group) that grew up before the devolution refers themselves to the British identity [13].

In the analyzed articles Allan Little draws attention to the concept "the dual national identity" that contains two conflicting sources of "being British" and "being Scottish". This concept is expressed through other concepts which characterize them and stand in opposition: "shared memory", "socio-economic bedrocks of a shared Britishness" concepts are opposed to "a distinctly Scottish political space", "independence" creating the conflict situation.

At the turn of the twentieth century in the times of the British Empire the population of Scotland considered themselves as being "British" and shared a common social trajectory of that reality. For example, the then existing commercial system of "Imperial Preference" provided good trading opportunities. When the Empire became the "Commonwealth", people began to rely not only on the economic and trading relations ("socio-economic bedrocks of a shared Britishness"), but also on "shared memory", memory, values and feeling of belonging. This is compared with a community not of real economic might but on common values, fellow feeling – in general, "a community of sentiment, powerful sentiment maybe, but of sentiment nonetheless" [3]. The use of the word "bedrock" ("socio-economic bedrocks of a shared Britishness") is worth mentioning. Due to the Cambridge dictionary the word *bedrock* has the following meanings: 1) solid rock underlying loose deposits such as soil or alluvium; 2) the fundamental principles on which something is based. "Bedrock" can be interpreted metaphorically in the first direct meaning and in figurative sense referring to the second meaning. Nevertheless, this word characterizes solid and inviolable relations strengthened by common labour for the benefit of the state. Thus, the concept "British" stayed the main one in the world image in those times. However, the establishment of the Scottish National Party ("the SNP") in 1934 inaugurated the stage of the identity awareness and tendency for independence of Scotland ("Scottish", "distinct Scottish demos", "a distinctly Scottish political space", "We Scots", "Scotland Free by 73"). Since that time a social conflict in Scotland has become more evident. All that ideas of commonality of interest, shared memory and history which existed up to the postwar period and hid behind the concept "Britishness" in the articles have begun to recede in memory.

According to Allan Little's opinion, the government of Scotland persists in the exit from Great Britain, and the ideas about Scottish independence occur with increasingly frequency, so that it becomes a key point of a Scottish policy ("mainstream ambition").

In the article "Scotland's Decision" Little provides an image of "Rip Van Winkle", the eponymous character of the short story written by the American writer Washington Irving: if Rip Van Winkle awoke from a twenty years sleep which started on the eve of the Scottish referendum in March 1979, he would see completely different modern social, economic and political reality. All those things were considered as "British" in modern Scotland has begun gradually to disappear and blur. In the late 20th century the Scottish Parliament due to the Scotland Act 1998 gained authority during the process of devolution and along with this the Scots have become aware of the notion "Scottish". Nevertheless, one can observe in Scotland at the present moment that the phenomenon, which Little calls "the dual national identity": Scottish population identifies themselves either with the notion "British" or "Scottish". However, according to the recent survey of the Scotsmen there is a tendency to identify themselves as "strongly Scottish". In spite of social conflicts existing now in the Scottish reality, Allan Little believes that there are still a lot of factors which symbolize the concept of "Britishness". In the analyzed articles his opinion is confirmed by multiple repetitions of the concept "shared memory", which underlines the importance of common shared history, unity and interests.

Summarizing the concept analysis it may be stated the following. The concepts analyzed through the represented historical events, that influenced on the perception and interpretation of the developed situation, create Allan Little's individual cognitive field reflecting a certain world image of Scotland, which reveals two contradictory tendencies ("British", "shared memory" against "Scottish", "independence") leading to a present social conflict situation and, as a consequence, to the dual national identity of the Scots. One should mention that analyzed concepts reflect Little's individual cognitive sphere, but they are also a part of national and linguistic world images and represent cultural and national aspects of the world view of the Scottish people. Thus, the concepts "BRITISH" and "SCOTTISH", mainly based on such terms as Britishness and Scottishness, represents a fragment of the conceptual world view of the Scots, and the lexical means describing this cognitive field contributes to the design of the linguistic world view. The name "Rip Van Winkle" is of a particular interest as this metaphoric allusion to the W. Irving's short story draws a dramatic change in the worldview of the Scots and points out the confrontation between two identities, one of which

(the Scottish one) comes back to the mythical base for their ethnical identification. Thus, Britishness seems more civic or political than ethnic or cultural construct while Scottishness represents the origins of Scottish mindset and stereotypes. A concept analysis provides a better understanding of the reality by another cultural community and may be a keystone of a successful intercultural communication and facilitates an interpreting, especially revealing some implicit meanings and broadening our outlook. The results of this research can contribute to a more detailed investigation of the ethnic conflict between the Englishmen and the Scots.

Библиографический список

1. Oakland J. *British Civilization. An introduction*. London: Routledge, 2002.
2. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder & Stoughton. 2014. Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/Watching%20the%20English%20the%20Hidden%20Rules%20of%20English%20Behaviour.pdf
3. Little A. Scotland's Decision. *BBC*. 2014. Available at: https://www.bbc.co.uk/news/special/2014/newsspec_8699/index.html
4. Little A. Scotland and Britain 'cannot be mistaken for each other'. *BBC*. 2018. Available at: https://www.bbc.com/news/uk-scotland-44361867
5. Smith A.D. *The Ethnic Origins of Nations*. Blackwell Publishing, 1988.
6. Манерко Л.А., Проконичев Г.И., Устинова Д.В. *Мир англо-шотландской баллады как отражение языка, культуры и перевода:* учебное пособие. Москва: Р. Валент, 2022.
7. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике. *Известия академии наук.* Серия литературы и языка. 1999: № 58: 3–12.
8. *Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры*. Москва: *Языки русской культуры,* 1997.
9. Вережбицкая А. *Семантические универсалии и описание языков*. Москва: Языки русской культуры, 1999.
10. Болдырев Н.Н. *Когнитивная семантика. Введение в когнитивную лингвистику:* курс лекций. Тамбов, 2014.
11. Гудков Д.Б. *Теория и практика межкультурной коммуникации*. Москва: ИТДГК «Гнозис», 2003.
12. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
13. *Brief Analysis of the 2011 Census Results.* Available at: http://media.scotslanguage.com/library/document/SLC%20Analysis%20of%20Census%202011%20for%20Scots.pdf

References

1. Oakland J. *British Civilization. An introduction*. London: Routledge, 2002.
2. Fox K. *Watching the English: The Hidden Rules of English Behaviour*. Hodder & Stoughton. 2014. Available at: file:///C:/Users/User/Downloads/Watching%20the%20English%20the%20Hidden%20Rules%20of%20English%20Behaviour.pdf
3. Little A. Scotland's Decision. *BBC*. 2014. Available at: https://www.bbc.co.uk/news/special/2014/newsspec_8699/index.html
4. Little A. Scotland and Britain 'cannot be mistaken for each other'. *BBC*. 2018. Available at: https://www.bbc.com/news/uk-scotland-44361867
5. Smith A.D. *The Ethnic Origins of Nations*. Blackwell Publishing, 1988.
6. Manerko L.A., Prokonichev G.I., Ustinova D.V. *Mir anglo-shotlandskoj ballady kak otrazhenie yazyka, kul'tury i perevoda:* uchebnoe posobie. Moskva: R. Valent, 2022.
7. Kubryakova E.S. Semantika v kognitivnoj lingvistike. *Izvestiya akademii nauk.* Seriya literatury i yazyka. 1999: № 58: 3-12.
8. Stepanov Yu.S. *Konstanty*: *Slovar' russkoj kul'tury.* Moskva: *Yazyki* russkoj kul'tury, 1997.
9. Verezhbickaya A. *Semanticheskie universalii i opisanie yazykov*. Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
10. Boldyrev N.N. *Kognitivnaya semantika. Vvedenie v kognitivnuyu lingvistiku:* kurs lekcij. Tambov, 2014.
11. Gudkov D.B. *Teoriya i praktika mezhkul'turnoj kommunikacii*. Moskva: ITDGK «Gnozis», 2003.
12. *Cambridge Dictionary*. Available at: https://dictionary.cambridge.org
13. *Brief Analysis of the 2011 Census Results.* Available at: http://media.scotslanguage.com/library/document/SLC%20Analysis%20of%20Census%202011%20for%20Scots.pdf

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 82.091 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-510-513

Tolkachev S.P., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Russian and Foreign Literature of the Translation Faculty, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: stolkachov@yandex.ru*

POSTCOLONIAL LONELINESS AS A LIFESTYLE (ON THE EXAMPLE OF THE PROSE COLLECTION "UNACCUSTOMED EARTH" BY J. LAHIRI). The most important part of the life of migrants in today's world is a problem of loss of roots when forced to move from a country to another and their long, often rather difficult adaptation to new living conditions. The heroes of post-colonial works experience this migration in different ways: from a painful, sometimes torturous transformation of identity in the process of changing place of residence to an exciting self-discovery experiment. Postcolonial writers of Great Britain, India and the Caribbean countries paint a convincing picture of how migrants involuntarily destroy their well-established ideas about home, homeland and nationality, and thereby recreate the picture of the cosmopolitan status of the diaspora, primarily Indian, in the context of globalization.

Key words: **postcolonial literature, hybridity, Jhumpa Lahiri, migration, ethnocultural identity**

С.П. Толкачев*, д-р филол. наук, проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: stolkachov@yandex.ru*

ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЕ ОДИНОЧЕСТВО КАК СТИЛЬ ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЗАИЧЕСКОГО СБОРНИКА «НА НОВОЙ ЗЕМЛЕ» ДЖУМПЫ ЛАХИРИ)

Важнейшей частью жизни мигрантов в современном мире является проблема утраты корней при вынужденном переезде из страны в страну, и их долгая, чаще всего трудная адаптация к новым условиям существования. Герои постколониальных произведений переживают этот опыт миграции по-разному: от болезненной, порой мучительной трансформации идентичности в процессе перемены места жительства до увлекательного эксперимента самопознания. Постколониальные писатели Великобритании, Индии стран Карибского бассейна рисуют убедительную картину того, как у мигрантов поневоле разрушаются устоявшиеся представления о доме, родине и национальной принадлежности, и тем самым воссоздают картину космополитического статуса диаспоры, прежде всего индийской, в условиях глобализации.

Ключевые слова: **постколониальная литература, гибридность, Джумпа Лахири, миграция, этнокультурная идентичность**

Современная американская писательница бенгальского происхождения, лауреат Пулитцеровской и других престижных премий Джумпа Лахири (род. 1967) – настоящее её имя Ниланьяна Судесна – в большинстве своих произведений затрагивает проблемы постколониального образа жизни человека, которому в силу различных обстоятельств приходится мигрировать из одной страны в другую. Родившись в Британии, Лахири долгое время проживала в Соединенных Штатах, но потом сменила место пребывания на Италию. Вся проза Лахири так или иначе отражает факты ее личной «биогеографии». Так, в одном из своих последних произведений – сборнике рассказов «На новой земле» ("Unaccustomed Earth") (2008) [1] – с особой остротой ставится проблема одиночества и бесприютности постколониального героя. Вторую часть книги, названную «Хема и Каушик», выделяет особая художественная выразительность и убедительность. Она посвящена двум главным героям и представляет собой независимое повествование, состоящее из трех глав. Сюжет фокусируется на американце индийского происхождения по имени Каушик, который ощущает эмоциональные и физические неудобства везде, куда бы он ни отправился. Таким образом, это произведение становится ярким примером гибридного текста, раскрывающим мучительное состояние одиночества и неблагополучия главного героя как следствие утраты связей с семьей и родиной. Человек находится в непрерывном поиске своего места в мире, которое найти он не способен, поскольку в постколониальном пространстве проблема восстановления памяти о стабильности доколониального существования, поиска корней в культуре предков занимает главное место.

Актуальность данного исследования состоит в попытке проанализировать один из самых ярких образцов современной постколониальной литературы – сборник повестей Джумпы Лахири «На новой земле».

Новизна работы обусловлена тем, что в отечественном литературоведении данное произведение не становилось объектом предметом серьезного анализа с точки зрения концепции постколониального одиночества.

Теоретическая значимость статьи состоит в исследовании постколониальной идентичности писателей смешанного происхождения и ее влияния на поэтику создаваемых ими художественных произведений.

Практическая значимость значимость статьи заключается в возможности ее использования для составления курсов лекций по современной англоязычной литературе и проведения семинаров по зарубежные прозы в вузах.

Цель исследования заключается в анализе специфики постколониальной литературы и особенностей художественного мира писателей гибридного происхождения. Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

– показать, какие элементы поэтики использовала Дж. Лахири в своем сборнике рассказов «На новой земле»;

– объяснить особенности картины мира повествователя с точки зрения гибридного культурного опыта, на котором автор акцентирует свое внимание;

– выявить, как Джумпа Лахири разрушает устоявшиеся представления о доме, родине и национальной принадлежности и тем самым воссоздает картину космополитического статуса диаспоры, прежде всего индийской, в условиях глобализации.

При написании статьи использовались сравнительно-исторический и описательный методы исследования.

Согласно исследованиям известного американского философа и культуролога Х. Бхабхи [2], создавшего теорию постколониальной бездомности, важно проследить, как ощущение одиночества и неприкаянности в картине мира мигранта становится привычкой и способом повседневной жизни. Беллетристические повествования о «перемещенных лицах» стали важнейшей темой мультикультурной литературы постколониального пространства, связанной с проблемой изменчивости личностной, национальной идентичности и процессами глобализации. Герои мультикультурной литературы часто переезжают с места на место, не в силах обрести свои подлинные корни, что запускает процесс перерождения их внутреннего мира, постепенно приобретающего гибридные черты [3].

Для Джумпы Лахири тема миграции и связанных с ней проблемой отчуждения от прошлого предков и бесприютности в постколониального пространстве стоит на первом месте в большинстве её произведений. В этих рассказах Лахири мастерски передает сложность идентичности, возникающую на стыке двух культур. Каждый персонаж – это отдельная судьба, каждый мигрант – отражение борьбы между традициями родины и стремлением к новой жизни. В «Толкователе болезней» писательница вплетает в повествование личные переживания героев, их тоску по дому и ожидания, нередко оберегающие их от полной ассимиляции.

Сложные отношения с родными, недопонимание между поколениями, а также стремление сохранить домашние обычаи – все это задает атмосферу, в которой одна человеческая жизнь становится зеркалом для тысяч других. Лахири мастерски использует язык, чтобы показать, как традиционные бенгальские значения трансформируются в современных американских реалиях. Она создает пространство, где радость и боль, любовь и утрата неразрывно связаны, и в конечном итоге каждый рассказ становится не просто историей, а настоящей одной незримым связям, которые продолжают держать нас вместе, несмотря на расстояния и временные рамки. В то же время в последнем рассказе этого сборника под названием «Третий и последний континент» героям удается примириться со своей гибридной идентичностью, а вот в новелле «Миссис Сен», напротив, героиня на этом пути терпит неудачу.

Грани между самостью и «другим» стираются, создавая пространство для новых форм идентичности. В этом контексте Бхабха подчеркивает, что гибридность не просто обогащает культурный ландшафт, но и служит критическим контрапунктом к традиционным нарративам, утверждающим моноидеологические представления о культуре и принадлежности. Он рассматривает гибридное состояние как динамическую и компенсирующую реакцию на глобализационные процессы, открывая возможности для самовыражения и переосмысления утраченных ценностей. Такой подход позволяет рассматривать идентичность не как фиксированное понятие, а как постоянно изменяющееся отражение многообразия человеческого опыта. Бхабха акцентирует внимание на том, что в условиях глобального взаимодействия возникает необходимость признания противоречивых и разнообразных истоков, из которых складывается современная действительность, тем самым создавая пространство для диалога и взаимопонимания между культурами, а не их конфликта. Это открывает новые горизонты для исследования, где каждое взаимодействие становится источником творчества, рискованности и потенциальных изменений в существующих парадигмах, где социальное и психологическое начала развиваются в промежуточной близости, ставящей под сомнение бинарные оппозиции, посредством которых такие сферы социального опыта часто оказываются пространственно противоположными. Более того, он напоминает, что бездомность – это не отсутствие крыши над головой, а глубоко спрятанное, почти бессознательное чувство, когда «бездомным нелегко приспособиться к привычному разделению социальной жизни на частную и общественную сферы» [2, с. 9].

Анализ особенностей повествования в повести «Хема и Каушик», входящей в сборник на «Новой земле», проводится нами с опорой на концепцию постколониального одиночества Бхабхи в качестве теоретической основы, причем самым интересным аспектом этого произведения является его гибридный характер, что укладывается в самые базовые характеристики мультикультурной литературы, которая оспаривает любую стабильность и показывает невозможность поиска спасения на некоем метафизическом островке безопасности. В этой повести текстовая неоднородность очевидна в структуре самого повествования, разделенном на три части, в которых о главных героях Хеме и Каушике рассказывается как по отдельности, так и параллельно на фоне гетерогенных топосов, то есть в сочетании различных повествовательных техник с постоянно меняющимися местоположением, временными характеристиками и этнокультурными свойствами пространства, а также в широком использовании ретроспекции вместо линейного изложения событий.

Важно отметить, что концепция постколониального одиночества Бхабхи также оспаривает упрощенное представление о диаспоре, которая якобы может гармонизировать множественные идентичности с позиции трансцендентной прародины. В этом смысле понятие постколониального одиночества разрушает стабильные границы этнокультурной идентичности и тем самым, по мнению Бхабхи, открывает «возможность существовать дома, как за границей или за рубежом, так и на родине» [2, с. 18].

Выбор названия глав повести «Хема и Каушик», по замыслу автора, связан с идеей единства и противоположности образов домашнего очага и одиночества. Диалектика существования постколониального субъекта заключается в постоянном перемещении от одного полюса к другому, то есть от полного принятия чуждой культуры до полного ее отрицания. Это движение проявляется по-разному у персонажей повести. Для Хемы – это перемещение из дома в неуютное пространство чуждого и обратно к стабильности. Каушик же не может привыкнуть к ощущению одиночества и найти какой-либо компромисс. Он пытается ассимилироваться в американскую культуру, но тщетно. Конечно, поведение этих двух героев определяют и другие важные элементы их жизни, такие как семейное воспитание, место их родного крова (Калькутта для Хемы и Бомбей – для Каушика), темперамент родителей, особенно матерей, поскольку именно женщина, с точки зрения автора, играет важную роль в развитии своих детей. Особое значение в формировании идентичности обоих героев играют их интересы и склонности: фотография и путешествия для Каушика, история и традиции – для Хемы.

Тема одиночества особенно зримо проявляется в повествовании, когда Лахири прибегает к постмодернистским приемам – аллюзиям, интертекстуальности, игре с читателем, деконструкции текста и метаповествованию с тем, чтобы продемонстрировать расщепленность сознания постколониального субъекта. Повествование в каждой из трех глав повести – «Один раз в жизни», «Конец года», «Сходя на берег» – оформлено в виде воспоминаний героев на фоне плавного перетекания одного времени года в другое. Через разрозненные мысли, скорее похожие на ведения, читатель наблюдает за жизнью Каушика, его родителей, знакомых и возлюбленных. История героя строится из разрозненных, на первый взгляд, эпизодов, которые так или иначе отражают его диссоциативную личность. При этом тема одиночества реализуется через прием включения в повествование различных рассказчиков. В новелле «Один раз в жизни» в центре внимания находится Хема, в «Конце года» – Каушик, а в последней главе «Сходя на берег» авторский взгляд периодически «осциллирует» между обоими героями. Постколониальное одиночество проявляется также в изменении географических координат, в которых перемещаются герои. Кроме Индии и США, – это Италия, Палестина и Таиланд. Изображая неустанные попытки Каушика задержаться где бы то ни было надолго, автор тем самым утверждает, что бесприютность иногда может и облегчать таких постколониальных субъектов, поскольку зыбкая идентичность позволяет герою легко располагать к себе людей по всему миру.

Для эмигрантов второго поколения, к которым относится и сама Лахири, понятие дома и родины остаются в определенной степени воображаемым местом, к которому они никогда не смогут получить полный доступ ни в реальной жизни, ни в экзистенциальном пространстве памяти. Чаще всего такие люди ищут укоренения через свою семью, особенно через мать. Однако в этой повести отец Каушика в конце концов становится вдовцом, и молодому герою не нужно проходить достаточно долгий жизненный путь, чтобы адаптироваться к новым условия существования. Образ ушедший из жизни матери трансформируется в метафору родины с тем, чтобы изобразить и тонко передать постколониальное одиночество эмигрантов второго поколения. В то время как переселенцы первой волны часто ощущают тоску по потерянной Индии-матери, их потомки, рожденные в Америке и других странах, страдают уже от потери связи со своей родной диаспорой. Однако Каушик старается преодолеть эту утрату гораздо более драматично, потому что он одновременно оторван как от географических и этнокультурных, так и от эмоциональных корней. В этом смысле Каушик представляет собой типичную постколониальную личность, чья дезориентация проистекает из-за утраты силовых центров, которые могли бы его поддерживать: семьи, дома, родины, любимой женщины.

В отличие от других героев-мигрантов во втором поколении, в творчестве Лахири таков, например, Гоголь в романе «Тезка», чье промежуточное положение выливается в исцеляющие эмоциональные переживания, – это Каушик находится в гораздо более драматичной ситуации: он раздваивается между своей американской и индийской идентичностью, многократно переезжая из США в Индию и обратно. Рассказчик в главе «Один раз в жизни» сообщает нам, что Ка-

ушик родился в американском Кембридже, его родители были из кругов опытных эмигрантов, покинувших Индию в 1960-х годах, до того, как изменились законы по приему иностранных студентов. Однако к тому моменту, когда Каушику исполняется девять лет, его отец получает хорошую должность в Бомбее, и семья решает уехать из Америки. Семь лет спустя глава семьи звонит своим друзьям-эмигрантам и сообщает, что он вместе с близкими переезжает в Массачусетс, поскольку получил новую работу. Вернувшись в Америку, Каушик знакомится с Хемой, и она поначалу не понимает, на какой «волне» с ним общаться. Поскольку её новый знакомый жил в Индии, он ассоциируется у героини больше с родителями, чем с ней самой, девушкой, впитавшей много американского. Но героиня не может не заметить, что Каушик не похож на ее кузенов из Калькутты, которые казались такими невинными и послушными, когда она навещала их, и задавали много вопросов о жизни в Америке, как если бы это была иная планета, поражаясь каждой детали. Хема отмечает, что молодой человек постоянно говорит с ней по-английски, даже когда кто-то обращается к нему на родном языке, отмечая, что в его английском присутствует легкий акцент, но произношение не как у родителей. Отец Каушика однажды с гордостью отмечает, что даже в Бомбее ему удалось воспитать типичного американского подростка.

По ходу повествования Хема замечает, что Каушик старается находиться в доме как можно меньше, отправляясь на длительные прогулки в полном одиночестве. Героиня сопровождает Каушика на одной из таких прогулок, когда его вдруг тянет на откровение, и он рассказывает подлинную причину возвращения семьи в США: его мать медленно умирает от неизлечимой болезни. Герой становится воплощением того, что Бхабха называет «бесприютной личностью», не только потому, что он метафизически разделен между двумя странами, каждая из которых могла быть его родиной, но и потому, что он затерялся между прошлым и настоящим и не принадлежит ни к какому времени.

Из главы «Конец года» читатель узнаёт, что мать Каушика умерла, а отец уехал в Индию, чтобы жениться повторно. На протяжении всей повести всё более чётко проявляется контраст между отношением Каушика и его отца к настоящему. Отец пытается оставить былое позади и обрести себя на новой родине, а Каушик абсолютно потерян во времени и пытается уйти от необходимости принимать решение.

Когда мы встречаем Каушика в главе «Конец года», он уже студент и собирается домой, чтобы провести рождественские каникулы с новой семьей отца, включая мачеху и двух сводных сестер. По пути герой рисует в воображении новый дом родителя, поскольку после смерти матери глава семьи решает избавиться от воспоминаний о своей ушедший в мир иной супруге. Сначала глава семьи удаляет все свои фотографии из рамок и альбомов и кладет их в коробку из-под обуви, раздает знакомым одежду, сумки, косметику, отправляя на свалку даже автомобиль просто потому, что в ней много раз сидела ушедшая из жизни жена. Каушик также отмечает, что его родитель отказался от многих старых привычек после смерти матери: он больше не пьет любимое вино покойной жены, перестает писать стихи. Тем не менее, возможно, новый брак является лучшим показателем того, что отец Каушика смирился с утратой. Его решение жениться на соотечественнице и привезти ее в Штаты означает выбор этим «субъектом диаспоры» промежуточного пространства для себя, а именно – индийский домашний очаг на американской почве.

В отличие от отца, Каушик не может приспособиться к реальной жизни. Ситуация промежуточного состояния оказывается слишком запутанной для этого «перемещенного лица». Вот почему он предпочитает оставаться неприкаянным и в психологическом, и в физическом отношении. В «Конце года» мы узнаем, что Каушик приезжает к отцу на каникулы, но уже начинает ощущать неприязнь к мачехе: «Весь день я с болью смотрел, как она обращается со столовыми приборами, с чайником, как она держит телефон и говорит с моим отцом, чтобы узнать, едет ли он домой» [1, с. 279], подмечая, что его покойная мать делала всё совсем по-другому. Каушик старается игнорировать семью, насколько это возможно, отказываясь участвовать в совместных развлечениях: на Рождество отец устраивает семейную поездку в Диснейленд, но Каушик отказывается ехать, придумывая отговорки о неких зимних занятиях в колледже.

Данный эпизод пересекается с личным опытом Бхабхи из его отрочества. Однажды ночью будущий талантливый исследователь застал своих сводных сестер в тот момент, когда они рассматривали фотографии его матери, что произвело на него неприятное впечатление, будто они рылись в чем-то глубоко интимном. Подобное чувство настигает и Каушика. В качестве протеста он садится за руль и мчится навстречу неизвестности. Первую ночь герой проводит в мотеле, на следующий день возобновляет свои странствия. Дни напролёт он делает одно и то же: ездит по побережью, обедает в ресторанах, когда голоден, устав, находит мотель для отдыха, пока не достигает канадской границы. Герой замечает, что пустынный пейзаж, «притягивает его так, как ничто другое в его жизни. Он размышляет и начинает понимать, что ему это нравится: «Никто в мире не знал, где я нахожусь, ни у кого не было возможности связаться со мной. Это было похоже на смерть. Побег позволил мне понять ту огромную силу, которой всегда обладала моя мать» [1, с. 290]. Герой начинает рассматривать ее фотографии, но вдруг понимает, что не может больше этого выносить. Тогда он выкапывает яму в земле и хоронит снимки.

Одержимость Каушика фотографиями на протяжении всего повествования, по всей видимости, является важным показателем одиночества этого субъекта диаспоры. Лахири использует особое свойство фотографии для того, чтобы сформулировать свое отношение к постколониальной истории. Снимок, как и прошлое, может запечатлеть момент и сохранить его для будущего и, наоборот, указывает на отсутствие реального объекта в настоящем и напоминает о смерти. В случае Каушика желание фотографировать является средством, с помощью которого он пытается вернуть прошлое. Вместо того чтобы помочь ему обрести корни и открыть доступ к прошлому, фотография по иронии судьбы обостряет его чувство утраты.

«Конец года» завершается словами Каушика о том, что его отец продает дом и переезжает на новое место в оживленном пригороде Бостона: «И без слов я знал, что мы оба благодарны Читре [мачехе – *С. Т.*] за то, что она уничтожила все, что осталось от духа моей матери в месте, которое она в последний раз называла домом, и заставила нас закрыть его двери» [1, с. 293]. Однако Каушик сообщает, что он не переедет в новый дом, потому что после окончания учебы планирует путешествовать по миру.

В финале повести мы узнаем, что Хема недавно получила научную степень в области античного искусства и латинского языка и собирается ехать в Рим: «Как и Калькутта, которую она посещала в детстве, Рим был городом, который она, с одной стороны, знала близко, а с другой – совсем не представляла, с чем ей придётся столкнуться: «Вечный город полностью поглотил ее и в то же время держал на расстоянии» [1, с. 299]. Она словно купается в латинских изречениях, досконально знает детали из жизни императоров, античных ученых и мастеров слова. Со школы чтение на латыни было для нее пристрастием, каждая строка представлялась головоломкой, которую нужно было разгадать. Склонность Хемы к ежедневному переводу фраз с латыни на родной язык свидетельствует о ее готовности найти компромисс между индийским наследием и нынешним ее положением женщины с западным складом ума. Хема, в отличие от Каушика, выбирает промежуточное пространство. В то же время Лахири утверждает, что люди, которые пытаются оставаться вне традиции и действовать как живущие вне истории, неизбежно обрекают себя на бесполезный внутренний антагонизм: они остаются привязанными к прошлому, хотят сбежать от него, но не могут укорениться ни в одной из традиций, что и происходит с Каушиком.

В финальном сюжете мы узнаем, что Каушик не смог освоиться в новом для себя мире ни практически, ни эмоционально. Когда мы встречаем его в конце повести, он тоже находится в Риме и работает над фоторепортажем. По мере того, как повествование обращается к прошлому, рассказчик извещает о том, что Каушик освоил профессию фотожурналиста, когда скитался по Латинской Америке, существуя на деньги, которые дал ему отец после окончания колледжа. Герой проводит несколько месяцев в Мексике, затем продвигается через Гватемалу и Сальвадор в Буэнос-Айрес. Когда ему исполняется тридцать лет, он устраивается в «Нью-Йорк Таймс», и его отправляют сначала в Африку, а затем на Ближний Восток. Рассказчик отмечает, что благодаря своей работе Каушик мог постоянно избегать Америки: «Редкие визиты в Нью-Йорк для встреч с редактором, чтобы забрать оборудование. Хотя случались поездки, когда он даже не считал нужным сообщить отцу, что приехал в Америку» [1, с. 305]. Что касается Индии, Каушик чувствует, что у него мало общего с бывшей родиной: «Он не возвращался туда с того момента, как умерла мать, и предпочитал не ездить туда по работе» [1, с. 310].

Наконец, становится известно, что Каушик недавно получил должность фоторедактора международного новостного журнала в Гонконге. Редакция платит за его переезд, но на самом деле, если не считать машины, как замечает рассказчик, Каушика мало что волнует: «Это было совсем не похоже на времена, когда он совершал глобальные переезды с родителями, когда вся мебель, многочисленные картины и чайные сервизы тщательно упаковывались, чтобы следовать за ними на грузовых судах» [1, с. 309]. В отличие от матери, которая так сильно заботилась о своем доме, что не имело значения, здорова она или умирает, сообщает рассказчик, Каушик никогда полностью не доверял местам, где он жил, никогда не относился к ним как к убежищам, в которых можно было скрыться от жизни. С детства он всегда предпочитал отдых на свежем воздухе, вдали от быта и мелочей жизни. Неудивительно, что его самые ранние воспоминания об Америке связаны не с домом, а с природой и внешним пространством: «Забор из сетки с цветущим кустарником. Узор в елочку на кирпичном тротуаре» [1, с. 309]. Именно поэтому его тянет к фотографии, поскольку она позволяет ему существовать вне дома: «Ему хотелось верить, что он другой, что он не принадлежит ни к какому месту. И что через десять минут он может быть на пути в другую точку мира» [1, с. 309].

По ходу повествования читатель видит, что Каушику уже сорок лет, но у него все еще нет личной привязанности. Единственный серьезный роман у него был с итальянкой Франкой; он встретил ее в агентстве по оказанию помощи беженцам. Некоторое время Каушик живет под одной крышей с Франкой, ездит в гости к родственникам девушки на ужин. Повесть, однако, заканчивается на горькой ноте: герой не может ни придумать повода для расставания, ни заставить себя сделать предложение. Каушик убеждает себя, что проблема в неспособности Франки удержать его, а не наоборот: «… и потому он оставил слезы и ярость в Милане и сел на поезд до Рима, после чего улетел в Буэнос-Айрес» [1, с. 307]. Даже после командировки, когда Каушика привлекает вторая палестинская интифада на Ближнем Востоке, а потом он возвращается в Италию, он так и не сообщает Франке, что живет поблизости, ни разу не пожелав встретиться с ней.

Когда повествование переключается на Хему, становится известно ещё больше об одинокой жизни Каушика. Герой приглашает Хему к себе в гости после того, как повстречал ее на вечеринке. Он рассказывает, что недавно был в Рамалле, освещая похороны Арафата. Хема замечает, что Каушик почти всегда смотрит международные новостные каналы, поскольку его работа полностью зависит от настоящего и от будущих событий. Однажды она просит Каушика показать свой сайт. Хема видит множество ужасных фотографий: «Взорванные автобусы, бездыханные тела на носилках, мальчишки, бросающие камни в военных» [1, с. 315]. Хема начинает понимать готовность героя в любой момент исчезнуть из настоящего и замечает, что Каушик живет в съемной комнате с взятыми на прокат простынями и полотенцами. В углу наготове сумки с фотоаппаратами и штативы, паспорт всегда в кармане. Хема также интуитивно осознает, что у Каушика было много мимолетных встреч с женщинами и что она от них ничем не отличается, ибо «с самого начала она ясно осознавала, что через несколько недель близкой связи все закончится. В конце концов, хотя Каушик и просит Хему не выходить замуж за ее возлюбленного Навина, сам он ей руку не предлагает, ибо ему неинтересна любая форма соглашения, как он ей холодно сообщает. Хотя Хема – единственный близкий и понимающий его человек, женщина, с которой он хотел оставаться на связи, Каушик не может заставить себя сделать ей предложение. Он просит ее поехать с ним в Гонконг, называя ее трусихой после того, как она отказывается от его эгоистичной и несправедливой просьбы».

В конце произведения мы встречаем Каушика в Таиланде, где он делает передышку перед тем, как приступить к новому заданию. Он проводит все время на пляже, дегустируя местные блюда и фотографируя, потом герой исчезает из виду. Повествование возобновляется внутренним монологом Хемы в Индии, где она выходит замуж. Читатель узнает, что недавно на Юго-Восточную Азию обрушилось цунами, и это опустошительное событие навсегда вырвало Каушика из памяти героини.

Исторический дискурс в повести «Хема и Каушик» обозначен аллюзиями на различные глобальные события: мировые войны, тяжелое положение беженцев в лагере в Брешии, палестино-израильском конфликт, военное вторжение американцев в Ирак и т. д., хотя в настоящем исследовании не делается акцент на политические события в повести Лахири. В произведении доминирует тема одиночества и неприкаянности мигранта. Подобные отсылки – неотъемлемая черта современного литературного текста первых десятилетий XXI века. В данном исследовании мы попытались показать, что «Хема и Каушик» – повесть, пронизанная интонациями бесприютности как по форме, так и по содержанию. Структура повествования, узловые моменты, хронотоп, объединяющий в себе множество географических точек, использование воспоминаний и многочисленные исторические реминисценции – все это рассматривалось в данном исследовании с целью ответа на главный вопрос, выведенной в заголовок статьи: что представляет собой постколониальное одиночество. Главный герой Каушик – типичный постколониальный индивидуум, и его затерянность в истории и пространстве проистекает из-за утраты ценностей, формирующих личность, таких как дом, родина, семья, эмоциональные связи и т. д. Выбрав для своего героя открытый и далёкий от благополучия финал, Лахири убедительно в художественном отношении передает тщетность борьбы таких людей за освобождение от прошлого и неготовность принять настоящее и будущее. В своей борьбе за два измерения – места и времени – Каушик находится в подвешенном и уязвимом состоянии. Он не может «добраться до берега моря». В своей жизненной лодке герой находится в хаотичном движении, он брошен плыть по течению в силу своей постколониальной бесприютности. Действительно, образ Каушика примечателен двумя качествами: отсутствием любви как к людям, так и к вещам и полное равнодушие к прошлому и настоящему. Каушику не удается построить стабильные отношения с людьми. Неспособность героя обрести дому, родину, друзей приводит к тому, что его судьба навсегда остается затерянной в бездонных океанах жизни.

Библиографический список

1. Lahiri J. *Unaccustomed Earth*. New York: Vintage Contemporaries, 2008.
2. Bhabha H. *The Location of Culture*. New York: Routledge, 1994.
3. Толкачев С.П. *Мультикультурная литература: Новые горизонты XXI века*: монография. Москва: Кнорус, 2021.

References

1. Lahiri J. *Unaccustomed Earth*. New York: Vintage Contemporaries, 2008.
2. Bhabha H. *The Location of Culture*. New York: Routledge, 1994.
3. Tolkachev S.P. *Mul'tikul'turnaya literatura: Novye gorizonty XXI veka*: monografiya. Moskva: Knorus, 2021.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.161.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-513-516

Cao Jiaqi, *Cand. of Sciences (Philology), senior teacher, Northwest Agriculture and Forestry University (Yangling, China), E-mail: lycjq1990@163.com*
Zinovieva E.I., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Saint Petersburg State University (Saint Petersburg, Russia), E-mail: e.i.zinovieva@spbu.ru*

BREAD GRAINS IN THE RUSSIAN PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD (AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE). The article examines Russian proverbs with components of the names of *cereals* against the background of the Chinese language. The common and different cultural attitudes reflected in the paremiological units of the Russian and Chinese languages are revealed, and the traditional value priorities of the two linguocultures are determined. To optimize the perception of proverbs and a more complete understanding of them, if necessary, a cultural commentary of individual proverbs and components of proverbs is provided. The analysis has revealed that Russian proverbs mostly verbalize those cultural attitudes that regulate interpersonal relations, while Chinese proverbs emphasize cultural attitudes that lead to success. The article is of interest to teachers of Russian and Chinese languages, translators, researchers involved in linguoculturology, paremiology, as well as lexicographers.

Key words: **paremiological picture of the world, proverb, culture attitude, cereals, wheat, rice, millet, sorghum, corn, barley, oats, rye**

Цао Цзяци, *канд. филол. наук, ст. преп., Северо-западный университет сельского и лесного хозяйства, г. Янлин, E-mail: lycjq1990@163.com*
Е.И. Зиновьева, *д-р филол. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет, г. Санкт-Петербург, E-mail: e.i.zinovieva@spbu.ru*

ХЛЕБНЫЕ ЗЛАКИ В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА)

В статье рассматриваются русские пословицы с компонентом – названием *хлебных злаков* на фоне китайского языка. Выявляются общие и отличающиеся установки культуры, отраженные в паремиологических единицах русского и китайского языков, определяются традиционные ценностные приоритеты двух лингвокультур. Для оптимизации восприятия пословиц и более полного их понимания в необходимых случаях приводится культурологический комментарий отдельных пословиц и компонентов пословиц. В результате анализа выявлено, что русские пословицы вербализуют в большей степени те установки культуры, которые регулируют межличностные отношения, в китайских пословицах акцентируются установки культуры, приводящие к успеху. Статья представляет интерес для преподавателей русского и китайского языков, переводчиков, исследователей, занимающихся лингвокультурологией, паремиологией, а также для лексикографов.

Ключевые слова: **паремиологическая картина мира, пословица, установка культуры, хлебные злаки, пшеница, рис, просо, сорго, кукуруза, ячмень, овес, рожь**

Актуальность данного исследования обусловлена его включенностью в проблематику лингвокультурологического исследования паремий, активно развивающегося в настоящее время научного направления. Кроме того, представляет интерес изучение русских пословиц на фоне типологически отличающегося языка – китайского. Наименования хлебных злаков частотны в пословицах обоих языков, что также обусловливает актуальность исследования. Цель статьи – выявление лингвокультурологического потенциала анализируемых пословиц. Научная новизна работы заключается в определении установок культуры, выражаемых в пословицах двух языков, ценностных представлений, нашедших отражение в пословицах русского и китайского языков, используемых противопо-

ставлений названий злаков. Поставленной цели служит последовательное выполнение следующих задач:

– отбор пословичных единиц для исследования,
– ранжирование пословиц по частотности компонента – названия злака,
– выявление выражаемых в них установок культуры,
– составление культурологического комментария к отдельным пословицам и компонентам пословиц,
– выделение общих и лакунарных установок культуры в исследуемом фрагменте ПКМ двух языков,
– определение традиционных народных предпочтений, нашедших отражение в пословицах.

Научная новизна исследования заключается в выявлении сходств и национально-культурных особенностей, определении традиционных ценностных приоритетов в корпусе русских пословиц с компонентами – названиями хлебных злаков на фоне китайских единиц. Исследуемый языковой материал впервые вводится в научный оборот. Теоретическая значимость исследования определяется тем, что его результаты могут внести вклад в дальнейшее развитие лингвокультурологических сопоставительных исследований паремий, а предложенная методика исследования может быть экстраполирована на другой корпус пословичных единиц. Практическая значимость исследования заключается в том, что полученные результаты могут быть использованы в практике преподавания русского языка в китайской аудитории, а также китайского языка в русской аудитории, в практике перевода, при чтении лекционных вузовских курсов по паремиологии и лингвокультурологии, при составлении двуязычных словарей.

Паремиологическая картина мира (ПКМ) – «часть языковой картины мира, которая содержит обобщенную, культурную информацию и традиционные стереотипные представления о мире. ПКМ содержит этическую и рационалистическую оценки, которые связаны со шкалой ценностей в лингвокультуре каждого этноса, а также с предпочтениями, которые обусловлены практической целесообразностью. В ПКМ оценка занимает важное место, она выступает как антропологическая категория, представляет собой основное средство выражения аксиологических установок народов в материальной и духовной культурах» [1, с. 6]. ПКМ образуют такие языковые единицы, как пословицы, поговорки, пословично-поговорочные выражения, загадки.

Пословицы являются универсальным средством вербализации национальной картины мира, свойств людей и явлений, дают им оценку или предписывают определенное поведение. Пословицы помогают нам «понять свою и чужую картину мира, они выступают не только как «кладезь народной мудрости», «кодекс поведения», украшение речи, но и как «носитель наборов информации»» [2, с. 5]. Пословицы с конкретным компонентом неоднократно привлекали и продолжают привлекать внимание исследователей. В последние годы в сопоставительном плане анализировались «пословицы с компонентами-соматизмами русского, французского и якутского языков» [3], «пословицы с компонентом-зоонимом английского и русского языков» [4], «пословицы с компонентом-религионимом тувинского, бурятского, русского, осетинского и шведского языков» [5] и многие др. Сопоставление пословиц с конкретным компонентом в русском и китайском языках проводилось в рамках диссертационных исследований. Так, Ван Исюань исследовала стереотипные представления о жилых и дворовых постройках в русских и китайских паремиях [6], Лю Юэ анализировала русские и китайские пословицы с компонентами – наименованиями инструментов [7]. Авторы данного исследования также обращались ранее к изучению русских и китайских пословиц с компонентом – названием насекомого в аспекте их лингвокультурографической интерпретации [8]. Объектом предпринимаемого исследования являются пословицы с компонентом – названием хлебного злака.

Хлебные злаки – это «культурные растения из семейства злаковых, возделываемые для получения зерна, используемого для питания людей (в виде хлеба и крупы) и корма сельскохозяйственных животных (концентрированный корм). К хлебным злакам относятся *пшеница, рожь, овес, ячмень, кукуруза, просо, сорго* и *рис*» [9, с. 857].

Источником материала для исследования послужили лексикографические произведения. Из «Большого словаря русских пословиц» [10] и «Большого словаря китайских пословиц» [11] приемом сплошной выборки языкового материала было отобрано 130 русских и 859 китайских пословиц с компонентом – названием хлебных злаков. Разница в количестве единиц, на наш взгляд, объясняется тем, что Китай – большая аграрная страна, сельское хозяйство является ключевым направлением национальной экономики, хлебные злаки являются основными компонентами для производства продуктов питания.

Анализ отобранных паремий позволил ранжировать их по частотности использования компонента – названия хлебного злака: в русских пословицах *рожь* (62 пословичные единицы с этим компонентом), *овес* (24), *пшеница* (12), *просо* (11), *кукуруза* (8), *рис* (8), *ячмень* (5), *сорго* (0); а в китайских пословицах: *пшеница* (337), *рис* (296), *просо* (111), *сорго* (56), *кукуруза* (31), *ячмень* (25), *овес* (3), *рожь* (0).

Можно заметить, что в русских пословицах *рожь* и *овес* являются самыми частотными, поскольку они представляют собой сельскохозяйственную культуру умеренно-холодного климата, выращиваются в основном в Северном полушарии, включая Россию. Сорго же широко культивируется в тропических и субтропических регионах, поэтому отсутствует в русских пословицах. В китайских пословицах самые частотные компоненты – это *пшеница* и *рис*, так как пшеница отлично адаптируется в умеренном климатическом поясе, который представлен в центральной и северной частях территории Китая, рис же широко распространен в тропическом и субтропическом поясах, в южной части Китая. А посевных площадей ржи в Китае гораздо меньше, поэтому пословицы с этим компонентом полностью отсутствуют в китайском языке.

Рассмотрим установки культуры, вербализованные в русских и китайских пословицах с интересующим нас компонентом. Установки культуры – это «ментальные образцы, играющие роль прескрипций для жизненных практик, являющиеся продуктом взаимодействия двух и более индивидов» [12, с. 18]. Установки культуры, отраженные в русских и китайских пословицах с компонентом-названием *хлебных злаков*, на настоящий момент не получили должного освещения в научной литературе. Своей статьей мы надеемся восполнить этот пробел.

Анализируемые русские и китайские пословицы выражают следующие общие установки культуры (их вербализуют 57 русских и 400 китайских пословиц):

1. **У каждого свои предпочтения и опасения:** *Земля любит навоз, лошадь овес, а воевода (или: судья) принос* (рус.), *Овес не князь, любит и грязь* (рус.), *Петуху ячменное зерно жемчужины дороже* (рус.), *Кому что, а курице просо* (рус.), *Старая пшеница боится ветра, старый человек боится бедности* (кит.), *Старая пшеница боится дождя, старое просо боится ветра* (кит.), *Старая пшеница боится дождя, старый человек боится остаться одиноким* (кит.), *Мужчина боится косить пшеницу, женщина боится месячного послеродового отдыха* (кит.), *Южане едят рис, северяне – пшеницу* (кит.), *Человеку холодно, приходится носить одежду; когда холодно, пшеница должна быть покрыта грязью* (кит.), *Человек боится бедности, пшеница боится апрельских холодов* (кит.), *Человеку нужно тепло, пшенице нужен холод* (кит.), *Пшеница не боится богов и призраков, боится только дождя на 8 апреля* (кит.), *Овца ждет периода «Цинмин», бык ждет лета, жадная жена ждет пшеницы* (кит.), *Одно пшеничное зерно имеет один шов, каждый человек имеет собственный характер* (кит.), *Рис боится засухи, сын боится смерти матери* (кит.), *Выращиванию риса нужен Тан, сестре нужен жених* (кит.), *У каждого свое счастье, корова ест рисовую солому, утка ест рис* (кит.), *Ребенку нужна мать, рису нужен пруд* (кит.), *Хорошему сыну нужна хорошая мать, хорошему рису нужна хорошая рассада* (кит.), *Рыба не может жить без воды, рис не может расти без грязи, сын не может обойтись без мамы* (кит.), *Рыбе нужна вода, дереву нужна кора, рису нужен навоз* (кит.) и др.

В данном разряде пословиц в культурологическом комментарии нуждается русская пословица *Земля любит навоз, лошадь овес, а воевода (или: судья) принос*. Комментировать необходимо такие реалии, как *воевода* – «военачальник, правитель у славянских народов» [13, с. 437], *принос* – «то, что приносится, принесено в виде, дара, оброка, взятки и т. п.» [14, с. 712]. В свою очередь, необходим комментарий для следующих пословиц китайского языка: *Мужчина боится косить пшеницу, женщина боится месячного послеродового отдыха* (кит.), *Пшеница не боится богов и призраков, боится только дождя на 8 апреля* (кит.), *Овца ждет периода «Цинмин», бык ждет лета, жадная жена ждет пшеницы* (кит.), *Выращиванию риса нужен Тан, сестре нужен жених* (кит.). Женщина боится месячного послеродового отдыха, поскольку в течение месяца отдыха после родов у нее много жизненных и диетических табу, ограничивающих ее поведение; пшеница боится дождя на 8 апреля, поскольку гусеницы шелкопряда очень чувствительны к температуре и влажности, особенно во время обильных дождей в апреле и мае; Цинмин – «период года с 4–6 апреля, первая половина 3-го лунного месяца» [15, с. 785]; Тан – «тип сельскохозяйственного орудия, применяемый в рисоводстве» [15, с. 931].

2. Условия определяют результат: *Просо реденько, так и кашица жиденька* (рус.), *Если мало воды в источнике, то и на рисовом поле ее мало* (рус.), *Ярая пшеница бела в пирогах* (рус.), *Когда падёт пшеничка, туда летит и птичка* (рус.), *Будет кукуруза – будет и молоко* (рус.), *На бесплодной земле не растут большая редька и сочная пшеница* (кит.), *Зерна крупны, проростки пшеницы крепки; тело сильно, сила велика* (кит.), *Прежде чем сажать рис, выбери хорошую рассаду; прежде чем жениться, выбери хорошую родительскую семью замужней женщины* (кит.), *Семена риса не прорастают из-за нехватки воды, человек не кутит из-за бедности* (кит.), *Лампа без масла не горит, рис без воды не растет* (кит.), *Хороший цветок – хороший плод, хорошая рассада – хороший рис* (кит.), *Хорошая мать рожает хорошего сына, из хорошего риса вырастает хороший рис* (кит.), *Хорошая пшеница зависит от отборных семян, хороший рис – от крепких проростков* (кит.), *Хорошая пшеница зависит от семян, хороший рис – от проростков* (кит.), *Хорошая мать, хорошая дочь; хорошая рассада, хороший рис* (кит.), *Воспитывая ребенка без молока, сын не вырастает; выращивая рисовое поле без удобрений, рис не растет* (кит.), *Семья с детьми не боится бедности; на рисовом поле есть вода, рис не боится ветра* (кит.), *Не выращивай просо без навоза, не воспитывай дочку без денег* (кит.), *Из мягкого проса не приготовишь твердый пирог, из тухлого яйца цыпленок не вылупится* (кит.), *Много кур, много и яиц; много риса, много и колосьев* (кит.) и др.

3. **Во всяком деле нужна взаимопомощь:** *Капли воды составляют реку, зерна риса наполняют корзину* (рус.), *Одна шелковинка не станет нитью, одно зерно пшеницы не станет мукой* (кит.), *Из одного зерна пшеницы не смелешь муку* (кит.), *Из одного зерна пшеницы не смелешь муку; людей много, много и*

изобретательности (кит.), *Рассыпчатая рисовая солома быстро гниет, веревка из соломы особенно прочна* (кит.) и др.

4. Чтобы добиться успеха, сначала надо преодолеть трудности: *Просо полоть – руки колоть* (рус.), *Белый рис вкусный, но его трудно выращивать; суп из свежей рыбы вкусный, но сетку трудно открыть* (кит.), *Выкорчевай все сорные травы, житницы будут полны риса* (кит.), *Срубив сорго, увидишь просо* (кит.) и др.

5. Терпение и труд помогут добиться успеха: *Пшеница, много мучима, чист хлеб подает* (рус.), *Пшеница, мучима пестом, чист хлеб являет* (рус.), *Без хлопот и труда растет не кукуруза* (рус.), *Не выращиваешь рис, урожая не будет; не воспитываешь ребенка, не станет благородным* (кит.) и др.

В данном разделе в комментарии нуждается такая реалия, как *пест*. Пест – «короткий тяжелый стержень с округленным концом для толчения, дробления чего-либо» [13].

6. Лень может мешать достижению успеха в деле: *У того пшеница не родится, кто пахать ленится* (рус.), *Кто мелко заборонит, у того рожь мелка* (рус.), *Ячмень и пшеница собираются ежегодно, нужно бояться лишь того, что лентяй не сеет* (кит.), *Пшеница собирается ежегодно, бояться следует лишь того, что лентяй не проводит борозду* (кит.).

7. Все следует делать вовремя: *Рожь поспела – берись за дело* (рус.), *Когда рожь, тогда и мера* (рус.), *Соберешь пшеницу, когда она пожелтеет, иначе зерна опадут* (кит.), *Не соберешь пшеницу вовремя, ветер все зерна унесет* (кит.).

8. Трудолюбие приводит к достатку: *Тот и колхоз хорош, где родилась рожь* (рус.), *Кто кукурузу сеет, тот и богатеет* (рус.), *Мужчина трудолюбив, женщина тоже трудолюбива, пшеница как золото, хлопок как серебро* (кит.), *Урожай пшеницы зависит от плуга, урожай кукурузы зависит от мотыги* (кит.).

9. Не следует делать преждевременных выводов, пока результат до конца неизвестен: *Не надо хвалиться, коли не знаешь, как рожь родится* (рус.), *Хвали пшеницу в стогу* (рус.); *Не радуйся, когда пшеница в поле, почувствуешь себя спокойно после того, как ее положишь в зернохранилище* (кит.), *Себя хвалить, а гнилую рисовую солому получить* (кит.).

Существуют также установки культуры, вербализованные только в русских или только в китайских пословицах. В русских пословицах с компонентом – названием *хлебных злаков* выражены следующие лакунарные относительно китайского языка установки культуры (всего 73 русских пословицы):

1. Намерения не всегда совпадают с результатом: ироничными являются следующие пословицы: *Сеяли пшеницу, а косят лебеду*, *Много ржи, да все лебеда*, *Посадил рис – вырос сорняк*.

2. Редкие, ценные вещи предназначены для немногих, а повседневные, дешёвые вещи для всех: *Пшеничка кормит по выбору, а матушка-рожь всех дураков сплошь*, *Пшеничка по выбору кормит, а матушка-рожь всех дураков сплошь*, *Матушка-рожь кормит всех сплошь*. Пшеничные хлебные изделия могли себе позволить зажиточные люди, ржаной хлеб был основным продуктом питания бедняков.

3. Наличие основного продукта питания – условие выживания человека: *Была бы в сусеке рожь, будет и в кармане грош*, *У кого есть рожь, тот и хорош*, *У кого в закроме рожь, не проймут того голод и дрожь*.

4. Всё познается в сравнении: *То еще не беда, что во ржи лебеда, а то беда, как ни ржи, ни лебеды*.

5. Для достижения цели следует применять конструктивный подход: *На лошадь не плеть покупают, а овес*.

6. Не надо вмешиваться в чужие дела: *Не тычь носа в чужое просо*.

7. Мысли и поступки зависят от потребностей: *Голодной курице (все) просо снится*.

8. Сила коллектива заключается в силе каждого отдельного человека: *Каждый початок увеличит колхозный достаток*.

9. В жизни всё переменчиво и относительно: *Поел риса благодаря поминкам*. Пословица выражает ту же идею, что и другая пословица русского языка: *Не было бы счастья, да несчастье помогло*. Но при комментарии анализируемой нами пословицы в китайской аудитории следует отметить, что она отличается горькой ироничностью. Рис (кутья – каша из риса) – это традиционное поминальное русское блюдо. Буквальный смысл пословицы: человек настолько беден, что имеет возможность поесть, только при таких горестных обстоятельствах, будучи на поминках по случаю смерти кого-либо.

10. Человеку трудно угодить, всегда что-то не нравится: *Вкусная приправа – так рис сырой, вкусный рис – так приправа пресная*.

11. Что случилось, того не изменить: *Рассыпанный рис сполна не соберешь*.

12. Кто-то может существовать за счет другого: *Благодаря рису орошается и ежовник*. Ежовник (или просо куриное) – это однолетний теплолюбивый яровой сорняк.

13. Добро имеет наибольшую значимость, это приоритет: *Пшеница годом родится, а добро всегда пригодится*.

Установками культуры, отраженными в китайских пословицах с компонентом – названием *хлебных злаков* и безэквивалентными относительно русского языка, являются следующие (всего 459 китайских пословиц):

1. Если не прилагать достаточных усилий, невозможно добиться результата: *Из ста зерен пшеницы не смелешь муку, из ста зерен риса не приготовишь порцию вареного риса*, *Горсть пшеничных колосьев – десятки тысяч капель пота*, *Одно пшеничное зернышко – капля пота, десять зернышек – щепотка теста*, *Не ходишь по дороге, дорога не будет ровной; не рыхлишь почву и не пропалываешь сорняки, рис не растет* и др. К этой культурной установке близка следующая, логически с ней связанная.

2. Хорошему результату предшествует тщательная, адекватная подготовка: *Трудно угостить гостей без вина, трудно вырастить пшеницу без удобрений*, *Невозможно срезать пшеницу ржавым серпом*, *Не выбираешь рассады, рис будет плохо расти*, *Не выбираешь рисовые зерна, получишь дикорастущий рис*, *Выберешь семена пшеницы три раза, соберешь больше пшеницы, получишь больше муки* и др.

3. В напряженный трудовой период все должны приложить усилия: *Когда шелкопряды постарели и пшеница пожелтела, даже вышивальщицы встали с постели*, *Во время сбора пшеницы, все в семье заняты*, *Сбор пшеницы независит от того, взрослый это человек или маленький ребенок, каждый в руках держит серп* и др.

4. Результаты могут быть получены мгновенно, надо быть к этому готовым: *В одно мгновение шелкопряды постарели, в мгновение ока пшеница созрела*, *За час шелкопряды постарели, за минутку пшеница созрела, за одну вторую половину дня абрикосы пожелтели*, *За минутку пшеница созрела, за час арбуз созрел* и др.

5. Привычная обстановка не причинит вреда: *Ячмень не погибнет от засухи, монах не умрет от голода*, *Пшеница не погибнет от засухи, овощи не погибнут от тучности*, *Всходы пшеницы не погибнут из-за того, что на них наступили; а люди не умрут из-за сонливости*, *Жидкая кашица не вредит человеку, речная грязь не вредит рису* и др.

6. Всё имеет две стороны, что хорошо для одного, то плохо для другого: *Вода на рисовом поле – это сироп, вода на кукурузном – белый мышьяк*, *Вода на рисовом поле – это сироп, вода на пшеничном – белый мышьяк*, *Вода определяет судьбу риса, также вызывает заболевания риса*.

7. Что-то постаревшее или вовремя не сделанное теряет свою значимость: *Нельзя оставлять старых шелкопрядов, если их оставишь, то получишь некачественный шелк; нельзя оставлять старую пшеницу, если ее оставишь, то ее голова легко будет потеряна*, *Нельзя оставлять старых шелкопрядов, если их оставишь, то их коконы будут легко сломаны; нельзя оставлять старую пшеницу, если ее оставишь, то ее голова легко будет потеряна*, *Нельзя оставлять старый рис, иначе его голова легко будет потеряна; не следует задерживать выросшую девушку дома, иначе она станет врагом*.

8. Мелкое и незначительное может противостоять чему-то крупному: *Хотя алмаз маленький, может просверлить фарфор насквозь; хотя пшеничная скирда большая, не может раздавить мышь*, *Хотя бриллиант маленький, может просверлить фарфор насквозь; хотя пшеничная скирда большая, не может раздавить мышь*, *Почка проса пробивает кувшин*.

9. Человек не должен забывать о том, с чего начинал: *Восьмидесятилетние не могут забыть о поздней чумизе* (черный рис) *и ранней пшенице*, *Богатый не отказывается от ячменя*.

10. Перед выбором надо всесторонне все обдумать: *Если собрал некачественный рис, не можешь рассчитывать на будущий год; если вышла замуж за злого мужа, придется терпеть всю жизнь*, *Зять должен быть выбран, рисовая рассада должна быть выбрана*.

11. Ценность не всегда соответствует внешнему виду: *Крупное чаще стоит дорого, мелкое – дешево, нельзя продать сорго по цене риса*, *Сорго находится близко к небу, ничем не лучше, чем просо*.

12. Чем раньше начнешь прилагать усилия, тем быстрее пожнешь плоды: *Рано родишь сына, рано получишь деньги; рано посадишь кукурузу, рано получишь зерна*.

13. В важные моменты не надо бояться трудностей: *Сажать рис и выдать дочь замуж, не избегая ветра и дождя*.

14. Социальная принадлженость очень важна в межличностных отношениях: *Бедные помогают бедным, богатые помогают богатым, из пшеничных отрубей не получится тофу*; *Бедные не учатся у богатых угощать гостей, богатые не учатся у бедных выращивать пшеницу*; *Крики феникса и вороны различны, образы риса и сорной травы различны*; *Интеллигент не выходит на поле, путает пшеницу с луком-пореем*.

15. Нельзя сразу получить и то, и другое: *Если есть хороший хлопок, то хорошей пшеницы не будет; если есть хорошая пшеница, то хорошего хлопка не будет*.

16. Пережив трудности и страдания, больше будешь ценить простые вещи в жизни: *Попробовал горький китайский коптис* (род травянистых растений семейства лютиковых), *узнаешь аромат риса; попробовал суп из диких овощей, еще больше сбережешь каждое зернышко*.

17. Уважение и почтительность делают человека счастливым и удачливым: *Уважай рисовое поле, получишь рис; почитай родителей, получишь счастье*.

18. Любознательность в человеке высоко ценится: *Те, кто любит учиться, подобны рису; те, кто не любит учиться, подобны траве*.

Таким образом, в результате проведенного анализа можно прийти к следующему заключению.

На этапе отбора материала для исследования было обнаружено, что в паремиологической картине китайского языка содержится больше пословиц с компонентами – названиями хлебных злаков, чем в соответствующем фрагменте паремиологической картины русского языка. Ранжирование пословиц по частотности используемых компонентов – наименований хлебных злаков позволило выявить, что если в русском корпусе исследуемых единиц превалируют пословицы с компонентами *овес* и *рожь*, то в китайском – это пословицы с компонентами *пшеница* и *рис*. Данные наблюдения могут быть объяснены различиями в климате и сельскохозяйственных традициях двух стран.

И русские, и китайские пословицы с компонентом – названием *хлебных злаков* вербализуют больше различных, чем общих установок культуры. Пословицы с компонентами «рожь», «овес», «пшеница», «просо», «рис», «кукуруза», «ячмень», «сорго» в обоих языках выражают философские идеи о том, что каждому важно и существенно свое, что следствие во многом зависит от причины и условия, что все должно совершаться в свое время, что нельзя преждевременно радоваться, не получив результат, что путь к успеху и достатку лежит через преодоление трудностей, благополучие и успех достигаются единством и сотрудничеством, важны терпение и трудолюбие, в то же время как лень может препятствовать достижению позитивного результата.

Лакунарными относительно китайского языка являются 13 проанализированных выше установок культуры. Соответственно, 18 установок культуры, выраженных в китайских пословицах с компонентом – названием хлебных злаков, лакунарны относительно русского языка.

Обнаруженные национально-культурные различия заключаются в том, что в русских пословицах акцентируются такие установки культуры, которые объясняют принципы построения и развития взаимоотношений с другими, отмечается важность добра как главной ценности, применения мягкого метода воздействия. В пословицах русского языка отмечается, что все изменчиво, все познается в сравнении. В китайских пословицах выделяются те установки культуры, которые приводят к результату и успеху, подчеркивается значимость усилия, подготовки, выбора, опыта, мудрости, уважения, почтительности, любознательности. Следует отметить, что в китайских пословицах шире представлена социальная иерархия в человеческом обществе.

Наименования злаков, их противопоставление в пословицах двух языков зависят от бытовых реалий, климата, сельскохозяйственных предпочтений. Так, в китайских пословицах сравниваются пшеница с голозерным ячменем, сорго с рисом и просом, а в русских пословицах – рожь с пшеницей. С точки зрения структуры пословицы китайского языка шире, чем пословицы русского языка используют принцип синтаксического параллелизма, что позволяет более образно, через рядоположенность частей пословицы воспринимать выражаемые установки культуры.

Полученные результаты и выводы могут найти применение в вузовской системе образования, в переводческой деятельности, а также в лексикографической практике. Перспектива исследования видится в изучении пословиц с другими компонентами-фитонимами, а также в лексикографическом аспекте анализа.

Библиографический список

1. Кумахова Д.Б. *Оценочная категоризация действительности в пословичной картине мира (на материале кабардино-черкесского и русского языков)*. Автореферат диссертации … кандидата филологических наук. Нальчик, 2011.
2. Селиверстова Е.И. *Пространство русской пословицы: постоянство и изменчивость*. Санкт-Петербург: ООО «МИРС», 2009.
3. Борисова И.З. Сравнительно-сопоставительный анализ пословиц с компонентами «голова», «рука», «нога». *Вестник Удмуртского университета*. 2015; Т. 25, № 2: 11–119.
4. Браташова Э.В. Лингвокультурная специфика пословиц с компонентом-зоонимом в английском и русском языках. *Современные исследования социальных проблем*. 2019; Т. 11, № 5: 54–70.
5. Зиновьева Е.И., Алёшин А.С., Цховребов А.С. Тувинские паремии с компонентом-религионимом (на фоне других языков). *Новые исследования Тувы*. 2024; № 2: 40–60.
6. Ван Исюань *Стереотипные представления о жилых и дворовых постройках в русских паремиях на фоне китайских: лингвокультурологический аспект*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2023.
7. Лю Юэ *Лингвокультурный потенциал русских пословиц с компонентами-названиями инструментов (на фоне китайского языка)*. Диссертация … кандидата филологических наук. Санкт-Петербург, 2023.
8. Зиновьева Е.И., Цао Цзяци Лингвокультурографическое описание пословиц с компонентом-названием насекомого (на фоне китайского языка). *Ученые записки Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого*. 2020; № 2.
9. Гайстер А.И. *Сельскохозяйственный словарь-справочник*. Москва, 1937.
10. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г., Николаева Е.К. *Большой словарь русских пословиц.* Москва, 2010.
11. Вэнь Д. *Большой словарь китайских пословиц.* Шанхай, 2011.
12. *Фразеология в контексте культуры.* Москва: Языки русской культуры, 1999.
13. Прохоров А.М. *Большой энциклопедический словарь*. Москва, 1993.
14. Ефремова Т.Ф. *Современный толковый словарь русского языка*. Москва, 2006.
15. Комитет по составлению словарей. *Словарь китайского языка Синьхуа*. Пекин, 2007.

References

1. Kumahova D.B. *Ocenochnaya kategorizaciya dejstvitel'nosti v poslovichnoj kartine mira (na materiale kabardino-cherkesskogo i russkogo yazykov)*. Avtoreferat dissertacii … kandidata filologicheskih nauk. Nal'chik, 2011.
2. Seliverstova E.I. *Prostranstvo russkoj poslovicy: postoyanstvo i izmenchivost'*. Sankt-Peterburg: OOO "MIRS", 2009.
3. Borisova I.Z. Sravnitel'no-sopostavitel'nyj analiz poslovic s komponentami «golova», «ruka», «noga». *Vestnik Udmurtskogo universiteta*. 2015; T. 25, № 2: 11-119.
4. Bratashova `E.V. Lingvokul'turnaya specifika poslovic s komponentom-zoonimom v anglijskom i russkom yazykah. *Sovremennye issledovaniya social'nyh problem*. 2019; T. 11, № 5: 54-70.
5. Zinov'eva E.I., Aleshin A.S., Chovrebov A.S. Tuvinskie paremii s komponentom-religionimom (na fone drugih yazykov). *Novye issledovaniya Tuvy*. 2024; № 2: 40-60.
6. Van Isyuan' *Stereotipnye predstavleniya o zhilyh i dvorovyh postrojkah v russkih paremiyah na fone kitajskih: lingvokul'turologicheskij aspekt*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.
7. Lyu Yu`e *Lingvokul'turnyj potencial russkih poslovic s komponentami-nazvaniyami instrumentov (na fone kitajskogo yazyka)*. Dissertaciya … kandidata filologicheskih nauk. Sankt-Peterburg, 2023.
8. Zinov'eva E.I., Cao Czyaci Lingvokul'turograficheskoe opisanie poslovic s komponentom-nazvaniem nasekomogo (na fone kitajskogo yazyka). *Uchenye zapiski Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Yaroslava Mudrogo*. 2020; № 2.
9. Gajster A.I. *Sel'skohozyajstvennyj slovar'-spravochnik*. Moskva, 1937.
10. Mokienko V.M., Nikitina T.G., Nikolaeva E.K. *Bol'shoj slovar' russkih poslovic.* Moskva, 2010.
11. V`en' D. *Bol'shoj slovar' kitajskih poslovic.* Shanhaj, 2011.
12. *Frazeologiya v kontekste kul'tury.* Moskva: Yazyki russkoj kul'tury, 1999.
13. Prohorov A.M. *Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'*. Moskva, 1993.
14. Efremova T.F. *Sovremennyj tolkovyj slovar' russkogo yazyka*. Moskva, 2006.
15. Komitet po sostavleniyu slovarej. *Slovar' kitajskogo yazyka Sin'hua*. Pekin, 2007.

Статья поступила в редакцию 21.09.24

УДК 81'271 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-516-520

Demidova D.A., *teaching assistant, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: dademidova@fa.ru*
Chetvertakova A.L., *teacher, Financial University under the Government of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: alchetvertakova@fa.ru*

LINGUISTIC MEANS IN ADVERTISING AS A WAY TO REPRESENT GENDER STEREOTYPES (BASED ON FOREIGN COSMETICS ADVERTISING). The article is devoted to the study of linguistic means used for the linguistic representation of gender stereotypes in the advertising of cosmetics. The relevance of the research is due to the fact that every day advertising strengthens stereotypical ideas about women and men with the help of linguistics, having a huge impact on people's perceptions in order to gain consumer's interest. The aim of the research is to conduct a linguistic and stylistic analysis of statements in commercials, followed by the identification of gender stereotypes markers. The novelty lies in the representation of linguistic means reflecting gender stereotypes of both sexes, in foreign advertis-

ing of cosmetics. As a result, it is found that some linguistic items such as voice loudness, tone, the usage of interjections, etc. truly reinforce the stereotypical gender role of men and women by means of such linguistic features. Moreover, the authors define that the presenters in the advertisements often employ vague adjectives and posh nouns. The article would be of use to researchers in linguistics as well as to teachers and students of linguistic faculties.

Key words: **language means, tone, gender, gender stereotypes, cosmetics advertising**

Д.А. Демидова, *асс., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: dademidova@fa.ru*
А.Л. Четвертакова, *преп., Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации, г. Москва, E-mail: alchetvertakova@fa.ru*

ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В РЕКЛАМЕ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАРУБЕЖНОЙ РЕКЛАМЫ КОСМЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ)

Статья посвящена исследованию языковых средств, используемых для лингвистической репрезентации гендерных стереотипов в рекламе косметических средств. Актуальность данной статьи обусловлена тем, что с каждым днем реклама укрепляет стереотипные представления о женщинах и мужчинах, оказывая огромное влияние на восприятие людей с целью заполучить потребительский интерес. Цель исследования состоит в проведении лингвостилистического анализа высказываний в рекламных роликах с последующим выявлением маркеров гендерных стереотипов. Новизна заключается в представлении языковых средств, отражающих гендерные стереотипы обоих полов, в зарубежной рекламе косметических средств. В результате было обнаружено, что некоторые лингвистические особенности, такие как громкость голоса, интонация, использование междометий и т. д., действительно усиливают стереотипную гендерную роль мужчин и женщин с помощью таких лингвистических особенностей. Более того, выяснилось, что ведущие в рекламе часто используют неопределенные прилагательные и пафосные существительные. Данная статья предназначена для исследователей в сфере лингвистики, а также преподавателей и студентов лингвистических направлений.

Ключевые слова: **языковые средства, тон, гендер, гендерные стереотипы, реклама косметических средств**

It is not a secret that we are living in the world where mass media, advertising, sales, social networks and marketing have become an integral part of the society's life. Owing to this fact, influencers, who are to set new trends in every sphere of activities by means of blog posts and short videos, started to invade into everyone's routine unconsciously. People all over the world have become dependent on these trends which are spreading via the Internet and do not realise how these items have penetrated into their routine. These predetermined patterns have led to mainstream of a perfect life image as well as to clip thinking. Moreover, they have contributed to creating some prejudices regarding the role of a man and a woman in a modern society. Thus, stereotypes, which are related to both sexes, have infiltrated the population and have become an integral part of the market as well as becoming a part of a person's lifestyle. All the above mentioned led to the fact that stereotypes started to be used to attract more consumers.

According to Olivia Free, one of the most striking channel of influence on the spectators' mind is beauty promotion as the society nowadays prefers materialistic goods and acceptance instead of choosing core values [1]. Advertisement, as one of the main leverages, relays the "standards" which people should follow and aspire without taking individual personality' peculiarities into account. As a result, modern advertising ideas massively affect people's perception by providing stereotypical thinking which is related to both sexes. Marketing and advertising departments of each and every company use such instruments which are mostly focused on idealised images along with patterned language. It is believed that all these actions will help to raise company's profit. Consequently, the topic of this research, which focuses on the language portraying gender stereotypes in cosmetics advertisements, is highly **relevant**.

The aim of the research is to conduct a linguistic and stylistic analysis of statements in commercials, followed by the identification of gender stereotypes markers. To achieve the above aim, it is necessary to accomplish the following **tasks**:

– to consider the term "gender";
– to find out men beauty stereotypes;
– to find out women beauty stereotypes;
– to analyse advertisements searching for some language units that are specific to men and women;
– trying to examine the influence of commercials on the wider audience;
– to make a comparison of stereotypes which are common for both sexes.

The **novelty** of the research lies in an in-depth linguistic analysis of cosmetics video commercials that reveals gender stereotypes on the language level.

Theoretical significance of the research lies in the emphasis of linguistic features which are to represent gender stereotypes in both sexes cosmetics advertising.

Practical significance lies in the possibility of applying linguistic features presented in practice when developing an advertising image based on a gender stereotype.

Literature review. The issue of gender stereotypes expression in mass media and advertisements has been extensively explored by experts in the field all over the world. Mainly this topic was mostly interesting for Western and Russian scientists. Primarily, we will consider Russian scientists' investigations. N.I. Azhgikhina, A.V. Voronova, A.S. Damadaeva and others. N.I. Azhgikhina claims that gender stereotypes were born along with journalism which affected people's perception of different sexes in different periods of time [2]. A.V. Voronova argues about the definition of the term gender and believes that there are, at least, three approaches to determine it. Moreover, the author persists to use integrative method while investigating "gender" [3]. Finally, A.S. Damadaeva believes that gender can be affected by the activity which is done, for example, sports which can make the personality change [4].

Western European scientists such as M. Eisend, M. Ahlstrand, N. Knupfer, D. Pryor focused on the topic of gender stereotypes in advertisements. M. Eisend emphasizes stereotyping on TV and radio advertising with reference to gender's position in the workforce. The researcher claims that gender stereotypes in advertising are mainly influenced by alterations in social values and some gender-related advancements [5]. M. Ahlstrand, highlights the fact that women are "disadvantaged" and not often represented as important and central characters in comparison with men occupying the dominant roles in advertising, promoting masculine beauty products [6]. N. Knupfer and D. Pryor insist on teaching "Television Viewing Skills" children and adults to be able to filter unnecessary information and recognize some marketers' hooks. The researchers stress that such skills may help avoid negative consequences such as inadequate self-criticism, impulsive purchases and various adverse psychological effects on vulnerable people, especially children [7].

Gender and its stereotypes. The main idea of the current research is centred around the concept of "gender" which appears to be the subject of many different scientific fields, including psychology, linguistics, social studies and others. Until now, as N.A. Blokhina notices that the nature of gender has not been scientifically substantiated [8]. Linguists associate it with models that clearly describe the problems of gender in language and delineate its purpose, or is it a social aspect created by society with the help of language.

There are a lot of different views on the definition of this term. We offer to consider some of these terms to provide different opinions on this term. The concept of "gender" cannot be limited to a category of a "man" and a "woman", but it should include behavioural patterns, social characteristics, linguistic peculiarities and other features that aid in identifying gender. Thus, gender, to a certain extent, depends on a professional status, mental abilities, and social roles. Moreover, the distinct activities of ancient men and women can prove a corresponding role which should be taken into account while considering gender. For instance, being a hunter, which was predominantly a man's job, considered him to be good at navigations, think logically along with being silent owing to the circumstances, whereas a housewife (a woman) had her own duties as being a child educator that required the usage of verbal activities [9]. One widespread source, Cambridge Dictionary, defines gender as "a group of people sharing particular qualities or ways of behaving which that society associates with being male or female, or another identity" [10]. Finally, it is necessary to mention one Russian researcher V.Y. Sokolov, who investigated a great number of definitions of the term "gender", and came to the conclusion that mostly gender can have two definitions: the first is that this definition is tightly connected to the social life of a person; the second is that gender differs from the biological sex of an individual, and its socio–cultural characteristics are judged by the society in which the individual lives [11]. The choice depends on the specificity of your research.

Considering all the above, "gender" can be considered as a social construct which is not void of biased stereotypes and prejudices. In turn, a stereotype is often referred to as "generalized beliefs about the behaviours and attributes possessed by individuals from certain social groups" [12]. One may purport that gender stereotypes are some general expectations regarding the way males and females should look, behave and talk. Thus, according to J. Holmes, gender stereotypes are associated with gender ideology, that serves "to maintain hegemonic male supremacy and female subjugation" [13]. In our research, we are going to consider some common linguistic stereotypes related to men and women which are portrayed in cosmetics advertisement.

It is necessary to mention that language contributes to the creation of male and female images and reinforces the pre-existing stereotypes. Hence, R. Lakoff, professor of linguistics at the University of California, believes that women usually use the linguistic units that fuel their subordinate position: "they are colluding in their own subordination by the way they speak" [14]. What is more, some researchers claim that if a woman has a leading and dominant position in a company, she will typically mimic masculine behaviour and style in conversation [15].

Therefore, R. Lakoff proposed some language attributes associated with females. The professor pinpoints that these characteristics contribute to and strengthen women' lack of confidence and uncertainty:

v. "Fillers" or hedges, e.g. sort of, kind of, well, you see, you know;
a. Tag questions, e.g. the movie is marvellous, isn't it?
b. Extensive use of non-specific adjectives like charming, glamorous, divine;
c. Intensifiers (just or so), e.g. she is so beautiful!
d. "Hypercorrect" grammar, e.g. the use of standard verb forms;
e. "Superpolite" forms, e.g. euphemisms, indirect requests.
f. Use of interjections: wow! Ups!, etc. [14].

R. Lakoff believes that these peculiarities, especially the use of intensifiers and hedging devices, intensify women's subordinate position as well as help them to persuade addressee "to take them seriously" [14].

On an equal basis with women stereotypical linguistic features, as well there exist masculine traits that people nowadays presume to be ordinary and an expected way of behaving and speaking. So, V.B. Markovic and S. Alčaković emphasised the following linguistic characteristics usually attributes to men:

v. Speak with exclamations and higher tone in comparison with women;
a. The usage of harsher words and shorter phrases;
b. The usage of direct and precise language;
c. The usage of a lot of declarative sentences, e.g. the meeting is over;
d. The usage of nonstandard grammar, e.g. if I was you [15].

From the points outlined above, one may conclude that men differ from women in terms of their behaviour and language usage by being more direct and straightforward, have assertiveness in their tone, may allow straying from grammatical norms. It proves an overall stereotypical view about genders: men are inherently more powerful and supreme in contrast with women, whose position is said to be rather inferior and usually less mighty.

Linguistic analysis. Women's beauty products. The first advertisement under the examination is a mascara advertisement, which was published in 2024. The pop star applies mascara and says: "Through my eyes I feel powerful, confident" [16]. This quote reveals the fact that naturally women are timid and weak. Indeed, Kendal Jenner emphasised this by explicitly stating that only with this mascara, women are "worthy, confident and powerful" [16]. As well as that, a model points out that "it makes my eyes look better" [16] approving a stereotype that it should be habitual for a woman to wear make-up. After all, it is cosmetics that help a woman become perfect. Apart from this, the voice is soft and gentle, not assertive, aggressive and truly powerful, which contributes to the idea of R. Lakoff that women usually use low pitch and a tender voice to put herself as shy and insecure to correspond the standard [14]. Playing with the voice helps to convince the consumer that it is this product that has made the heroine of the advertisement so charming and attractive. The timbre of her voice is an addition to the belief that a woman turns into an incredibly gentle being with the help of cosmetics which is a typical girlish behaviour.

The next beauty commercial represents a make-up foundation that keeps a woman "photo-ready". This advertisement, firstly, appeared on the screens in 2018. Women are portrayed in different dresses wearing bright makeup, dancing and singing in a photo-studio [17]. The background voice pronounces a lot of times the following words: "Lights. Camera. Ready for the action?" which emphasizes the peculiarity of the product – its ideality. After all, everyone knows that photos in a photo studio as well as models must be perfect. Later, the following words are pronounced "It's a look. High beams. Cut through dark like lightning." To emphasise the pathos and bombast of the place where women are. It is worth noting that the advertising of foundation in such conditions emphasizes the importance of matching the surrounding in which you are and it is skin foundation that can help to stay along with everything. In addition, the words "I'll be everywhere in this cashmere. It's a look" are pronounced later, which again emphasizes the luxurious woman's appearance by means of cloth, but still it needs to be added with make-up to be on the top.

It is worth noting that the commercial is not simply promoting the beauty product, but also reinforces the stereotype behind this picture: women are not that perfect without wearing makeup; the "norm" for women is to be photo-ready, to desire to be like those models. Besides, the make-up foundation means masking skin imperfections assuming a biased opinion that women should be impeccable to be liked by men.

The following commercial, which was broadcasted in 2023, promotes an anti-aging eye cream [18]. In the video, the idea of ageing is emphasised: wrinkles are visibly "smoothed". In this advertisement, the idea of a woman being ideal at any place and at any time is continued. The natural process of the body should be suspended or disguised. Moreover, the speaker's voice is gentle, quiet and soft which contributes to the idea of females being "shy" and "insecure" [19]. This statement proves the above idea about typical women's behaviour one more time. Besides, a model uses "non-specific adjective" – "amazing" – thus, appealing to women's emotions and intensifying their unconscious desire to buy this product. Stereotypically as it seems, it is worth mentioning that female speaker and her expected way of presenting the product enhances the constructed beliefs about women in terms of the quote "how a speaker should sound (politely, gently), behave and look" [20]. It holds true for the proponents of sociolinguistics as some researchers claim that the gender stereotypes should be maintained when advertising products since they "affect people basic categorization of the speech signal", and hence make the overall message perception natural [20].

The lip-sleeping mask commercial, which was taken in 2023, continues the idea of masking all skin imperfections [21]. The presenter emphasises this fact by words "When my skin's craving deep hydration at night, Water Sleepin' mask makes me dewy glowing and radiant." Suffice to say that a woman should be ideal and take care of herself even at night because the natural processes do not stop. As well as that, words demonstrate exaggeration of the beauty product' effect by the usage of non-specific adjectives and intensifiers. The presenter uses the following phrases: "unbelievably smooth lips" and "dreamy skin", supporting them with a gentle and seemingly timid voice, having the same effect as it was described above. In addition, we may notice a tone of her voice which as well affects the listener and reinforces the effect of the commercial.

The subsequent example of the mascara advertisement (2016) unites the following stereotypical female speech characteristics: use of empty adjectives and interjections [22]. The presenter encouraged the audience to buy the mascara to "draw attention", thereby hinting that women apply makeup to look special. Moreover, it is accentuated that with this beauty product woman will look more flawless than it is naturally intended which consolidates the general stereotype of a woman. What is more, a comparison to an animal is riddled with the video emphasising the fact that a woman should be tender, defenceless. Regarding the linguistic peculiarities, the presenter uses emotionally-coloured words and exaggeration: "instant blast of volume", drawing spectator's attention to the products peculiarities trying to persuade people to buy it. Also, the interjection "wow!" is mentioned, which is one more typical female speech item, which is a characteristic of the unexpected enthusiastic reaction to the products.

Having shed light on some of the beauty commercials for women, one may purport that the majority of the videos contain the following linguistic features:

– non-specific or empty adjectives which are used to exaggerate the effect of the product and appeal to women's emotionality;
– interjections and intensifiers.

In addition, the voices of the presenters are stereotypical, too: gently, soft and quiet at times. Overall, these linguistic manifestations support the stereotype about women being less powerful, timid, polite and the ones who need to attract men's attention and look flawless.

Men's beauty products. On an equal basis with female linguistic features, there are also masculine language traits worth illumination. It would be prudent to consider the commercial of one popular brand name, promoting male grooming products, published in 2019. The voice of the gentleman is coarse and grumpy, the tone is angry and slightly aggressive: "We need to talk", "Take a guess" [23]. The model is playing with the voice manipulating his interlocutor. Moreover, all his sentences are made with parallelism, which helps to focus mostly on important information. According to D. Tannen, the usage of assertive language, imperatives, use of humour in the form of aggression, employment of the direct address to diminish the social distance and establish a sense of dominance are peculiar for males [24]. Thus, we can suppose that the product advertised is becoming more in demand as the model focuses on the fact that it is after using shower gel that a man becomes irresistible and strong. This statement is proved by his behaviour in the commercial as well.

Next commercial, we are going to consider, is connected to a shampoo for men, published in 2021. The presenter is speaking with exclamation and high tone: "If I could create the shampoo, it would carry the spirit of greatness" [25]. The phrase is sophisticated and powerful in itself as it enhances the idea regarding men's greatness in general. As noticed by B. Markovic and A. Slavko [15], males would normally use direct language, short, precise and vivid words. It is proved in the advertisement we are currently discussing as the speaker succinctly makes emphasis on the following words: victory, fast, strong. It is worth mentioning that the presenter is one of the most popular football players in the world. Thus, the pop star not only promotes the effectiveness and good quality of the shampoo, but also foregrounds some "basic" attributes of men if one uses the shampoo: strength, power, greatness. Moreover, the model emphasises his superiority by such a quote: "… and be worthy of the mark of a legend" [25] positioning himself as a dominating figure which deserves only the best. In addition to this, it is an essential fact to emphasise that the above mentioned linguistic features are mostly related to male.

Proceeding to the following advertisement, one interesting fact is that men's speech which is demonstrated in the advertisement is imbued with strength and courage along with the overall image. A case in point, in the commercial of a deodorant for men, taken in 2017, the presenter looks stylish and confident, being the centre of the attention, wearing casual clothes and sunglasses as though protecting from the cameras pointed at him and "overnight fame", as it was mentioned [26]. Even wearing an ordinary clothes, a man is portrayed as a dominating figure making a bunch of women scream because of that. The speaker asks the rhetorical question: "Can a deodorant really give you success? Or overnight fame?", which is directly followed by the answer: "of course not; everything else– get it yourself". Again, short and precise phrases are used, as well as the declarative sentences; the tone is straightforward and affirmative, which reinforces the man's boldness and audacity which is attractive to both sexes as well forcing them to buy this product.

Proceeding to the following commercial, we need to take into account the following linguistic features which are usually attributed to men: assertive and directive tone, declarative statements and loud voice [27]. In the video, the presenter's voice is distinguished by being loud and assertive; the tone is confident. Overall, the commercial revolves around the idea of being a "man" and "what men want"; the presenter

emphasises that the "basics" for all men are "convenience", "attention to details", "masculine colours: dark blue and silver". It means that he initially highlights the difference between men and women, stressing the word "masculine". Other than that, it is believed that only masculine part of the world can and normally love dark blue and silver colours. Besides, the linguistic picture is reinforced by the assertive and a bit aggressive tone and mood. It follows that the advertisement draws the image of a man with the help of some language means: strong, aggressive, bold and confident. In addition to what has been said, it is interesting to notice that by marking the colours "dark blue and silver" as being masculine, the message empowers the stereotypes regarding genders' preferences which one more time emphasizes the stereotypical perception.

The subsequent beauty advertisement is filled with concrete nouns which stereotypically characterise men: "more power", "invincible", "gentlemen". The speaker uses concise characteristics to describe a man who wants to be "invincible". The choice of words is unique to create the image of a strong and authoritative man every male should aspire to be; and men can become such powerful gentlemen by applying the advertised product. What is more, we need to consider the tone of the speaker's voice: serious, bold and precise which one more time is considered to emphasise the masculinity [28].

With the benefit of hindsight, one may emphasise that the majority of the videos contain the following linguistic features:

– assertive tone of voice which demonstrate that men are more powerful;
– adjectives which go along with the meaning of being the first, winner, etc.;
– short sentences or parallelism which carry only the necessary information the opponent should hear.

Conclusion. Having shed light on some beauty products' commercials, we may draw the following conclusion. First of all, it has been demonstrated that some linguistic items truly reinforce the stereotypical gender role of men and women. So, we can distinguish the next linguistic features:

v. The usage of nouns primarily;
v. The usage of some abstract or/and precise adjectives;
v. The tone of voice;
v. The usage of interjections or/and the absence of them;
v. Voice' loudness.

Therefore, the analysis of female beauty commercials has proved that advertisers heavily employ the stereotypical language traits which are usually attributed to women. Indeed, the presenters in the advertisements often introduce vague adjectives and posh nouns to prove the above mentioned statement. As well as that, females tend to choose emotionally charged words to highlight women' inherently emotional nature and reinforce the development of an overall fragile image of them. What is more, in each and every commercial examined, the speakers' voices were generally soft, tender and quieter in comparison with masculine bold and loud voices. The shy and soft tone empowers the perception of females as less powerful, less confident and naturally sensitive. These seemingly inconspicuous attributes significantly contribute to the perception of females. Furthermore, the usage of interjections has been proved to be a women's language feature, as these sex representatives use them when expressing emotions.

The in-depth analysis of the beauty commercials has allowed us to distinguish the following linguistic features that are usually associated with men: non-emotional and fact-based content, the usage of concrete nouns, serious and aggressive tone, assertive voice, and precise adjectives, the absence of interjections. This language manifestation is supported by the image of men in the advertisements: muscular physique, broad shoulders and narrow waist, neatly groomed hair, clean-shaven or having a well-trimmed beard. So, it has been shown that a man is usually dressed in a suit or other type of business attire. Besides, his facial expression is serious and commanding, and in general he has a confident and powerful stance. It follows that this stereotypical portrayal appears to be damaging as it perpetuates toxic masculinity, which teaches men that they must adhere to rigid, narrow standards of manhood. Additionally, it is worth emphasising that advertisers continue transmitting such images reinforced by the linguistic portrait in order to promote the "standards" or "patterns" everyone aspires to follow and adhere to. The more the beauty products a man buys, the more he becomes confident, serious and strong. Suffice to say that it has been noticed that commercials enhance the perception of men as strong, confident and a bit aggressive by nature by means of their tone as well as vocabulary choice.

It has been proved that linguistic manifestation consolidates gender stereotypes. Taken as a whole, a "beautiful" picture of a woman and a man and language are used to reinforce the image of males and females advertised, thus, manipulating people's consumer behaviour.

Therefore, the results of present research underscore the existence of gender stereotypes as men and women are consistently and overwhelmingly depicted in beauty commercials as ideal, adhered to traditional gender roles. Interesting to note, the current study has shed light precisely on the language in the advertisements, and revealed the nuances that aid in creating these "ideals" and support the existing ones.

Further research development can be foreseen in terms of conducting a comparative analysis of the linguistic features of the representation of gender stereotypes of both sexes in order to look for similarities and differences.

Библиографический список

1. Free O. How Fashion and Beauty Advertising Negatively Effects Women. *WRIT: Journal of First Year Writing*. 2019; Vol. 2, Iss. 2, Article 6.
2. Ажгихина Н.И. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа. *Гендерные исследования.* 2000; № 5: 261–273.
3. Воронова А.В. Гендерная психология: некоторые проблемы и перспективы. *Ярославский педагогический вестник.* 2018; № 1: 139–147.
4. Дамадаева А.С. Гендерные стереотипы относительно мужественности-женственности спортсменов разного пола. *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта.* 2011; № 8: 67–71.
5. Eisend M. A meta-analysis of gender roles in advertising. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2009; Vol. 38: 418–440.
6. Fomin A., Ahlstrand M., Schill H., Lund L.H., Ståhlberg M., Manouras A., Gabrielsen A. Sex differences in response to maximal exercise stress test in trained adolescents. *BMC pediatrics*. 2012; Vol. 12: 1–8.
7. Knupfer N. Gender Divisions across Technology Advertisements and the WWW: Implications for Educational Equity. *Theory into Practice*. 1998; Vol. 37, Iss. 1: 54–63.
8. Блохина Н.А. Понятие гендера: становление, основные концепции и представления. *Общество и гендер:* материалы Летней школы в Рязани, Рязань: РГУ им. С. Есенина, 2003: 7–40.
9. Dennis C., Brakus J., Ferrer G., McIntyre C., Alamanos E., King T. A Cross-National Study of Evolutionary Origins of Gender Shopping Styles: She Gatherer, He Hunter? *Journal of International Marketing*. 2018; 26: 38–53.
10. *Gender*. *Cambridge Dictionary*. Available at: cambridge.org/dictionary/english/gender
11. Соколов В.Ю. Гендер как социокультурная особенность личности. *Проблемы современного образования.* 2017; № 6: 300–307.
12. Marx D., Ko S. Stereotypes and prejudice. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. 2019: 1–25.
13. Holmes J. *Gendered Talk at Work: Constructing Gender Identity through Workplace Discourse*. Malden, MA: Blackwell, 2006.
14. Lakoff R. *Language and women's place*. New York: Harer and Row, 1975.
15. Boskovic V., Alčaković S. *Gender stereotypes and gender differences in language usage*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/271134807
16. *L'Oreal Paris Panorama Mascara Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_kPLr2IFj6M
17. *Revlon's Foundation Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=GEN8s2DW6tM
18. *Clarins Anti-Aging Eye Cream Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BN6qVfx3_6k
19. Popp D., Donovan R., Crawford M., Marsh K., Peele M. Gender, Race and Speech Style Stereotypes. *Sex Roles*. 2003; Vol. 48: 317–325.
20. Strand E. Uncovering the role of gender stereotypes in speech perception. *Journal of Language and Social Psychology.* 1997; Vol. 18, № 1: 86–99.
21. *Laneige Skincare Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=kqI833KlhhI
22. *COVERGIRL Mascara Advertisement*. Available at: https://youtu.be/j9IWbh6-Vgo?si=qlr2Gxau4XrktY3s
23. *Old Spice Shower Gel Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=srXChURjbqI
24. Tannen D., The Talk of the Sandbox; How Johnny and Suzy's Playground Chatter Prepares Them for Life at the Office. *The Washington Post*. 1994.
25. *Clear Shampoo Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=GSkZ_FoIvyQ
26. *Nivea Men Deodorant Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=6N4nh_Jfl9I
27. Haas A. Male and female spoken language differences: Stereotypes and evidence. *Psychological Bulletin*. 1979; Vol. 86: 616–626.

References

1. Free O. How Fashion and Beauty Advertising Negatively Effects Women. *WRIT: Journal of First Year Writing*. 2019; Vol. 2, Iss. 2, Article 6.
2. Azhgihina N.I. Gendernye stereotipy v sovremennyh mass-media. *Gendernye issledovaniya.* 2000; № 5: 261-273.
3. Voronova A.V. Gendernaya psihologiya: nekotorye problemy i perspektivy. *Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik.* 2018; № 1: 139-147.
4. Damadaeva A.S. Gendernye stereotipy otnositel'no muzhestvennosti-zhenstvennosti sportsmenov raznogo pola. *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta.* 2011; № 8: 67-71.
5. Eisend M. A meta-analysis of gender roles in advertising. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 2009; Vol. 38: 418-440.
6. Fomin A., Ahlstrand M., Schill H., Lund L.H., Ståhlberg M., Manouras A., Gabrielsen A. Sex differences in response to maximal exercise stress test in trained adolescents. *BMC pediatrics*. 2012; Vol. 12: 1-8.
7. Knupfer N. Gender Divisions across Technology Advertisements and the WWW: Implications for Educational Equity. *Theory into Practice*. 1998; Vol. 37, Iss. 1: 54-63.

8. Blohina N.A. Ponyatie gendera: stanovlenie, osnovnye koncepcii i predstavleniya. *Obschestvo i gender:* materialy Letnej shkoly v Ryazani, Ryazan': RGU im. S. Esenina, 2003: 7-40.
9. Dennis C., Brakus J., Ferrer G., McIntyre C., Alamanos E., King T. A Cross-National Study of Evolutionary Origins of Gender Shopping Styles: She Gatherer, He Hunter? *Journal of International Marketing*. 2018; 26: 38-53.
10. *Gender. Cambridge Dictionary.* Available at: cambridge.org/dictionary/english/gender
11. Sokolov V.Yu. Gender kak sociokul'turnaya osobennost' lichnosti. *Problemy sovremennogo obrazovaniya.* 2017; № 6: 300-307.
12. Marx D., Ko S. Stereotypes and prejudice. *Oxford Research Encyclopedia of Psychology*. 2019: 1-25.
13. Holmes J. *Gendered Talk at Work: Constructing Gender Identity through Workplace Discourse*. Malden, MA: Blackwell, 2006.
14. Lakoff R. *Language and women's place.* New York: Harer and Row, 1975.
15. Boskovic V., Alčaković S. *Gender stereotypes and gender differences in language usage.* Available at: https://www.researchgate.net/publication/271134807
16. *L'Oreal Paris Panorama Mascara Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=_kPLr2IFj6M
17. *Revlon's Foundation Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=GEN8s2DW6tM
18. *Clarins Anti-Aging Eye Cream Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=BN6qVfx3_6k
19. Popp D., Donovan R., Crawford M., Marsh K., Peele M. Gender, Race and Speech Style Stereotypes. *Sex Roles*. 2003; Vol. 48: 317-325.
20. Strand E. Uncovering the role of gender stereotypes in speech perception. *Journal of Language and Social Psychology.* 1997; Vol. 18, № 1: 86-99.
21. *Laneige Skincare Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=kqI833KlhhI
22. *COVERGIRL Mascara Advertisement*. Available at: https://youtu.be/j9IWbh6-Vgo?si=qlr2Gxau4XrktY3s
23. *Old Spice Shower Gel Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=srXChURjbqI
24. Tannen D., The Talk of the Sandbox; How Johnny and Suzy's Playground Chatter Prepares Them for Life at the Office. *The Washington Post.* 1994.
25. *Clear Shampoo Advertisement*. Available at: https://www.youtube.com/watch?v=GSkZ_FoIvyQ
26. *Nivea Men Deodorant Advertisement.* Available at: https://www.youtube.com/watch?v=6N4nh_JfI9I
27. Haas A. Male and female spoken language differences: Stereotypes and evidence. *Psychological Bulletin*. 1979; Vol. 86: 616-626.

Статья поступила в редакцию 15.09.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-520-523

Zhu Zijing, *postgraduate, Department of Modern Russian Literature and Contemporary Literary Process in Faculty of Philology, Lomonosov Moscow State University (Moscow, Russia), E-mail: zzj1996@yandex.ru*

DISEASE AS METAPHOR: THE MOTIF OF MENTAL ILLNESS IN M.A. BULGAKOV'S EARLY STORIES. The article deals with a study of manifestations of mental illness, acting as an extended metaphor in M.A. Bulgakov's short stories with medical themes. By analyzing the stories "Notes of a Young Doctor", "The Red Crown", "The Doctor's Extraordinary Adventures", "Morphius", "I Killed", it is revealed that Bulgakov, one of the most prominent representatives of medical writers, refers to the motif of mental illness. Mental illness can be seen as a symbol of "transition" and "boundary", the writer closely links the symptoms of his characters' illnesses with their psychological state, reveals the inner contradictions of character, traces their psychological maturation. Bulgakov also uses the state of "madness" not only as a manifestation of mental disorder, but also as a metaphorical reflection of the moral choice of the individual, the reaction to absurd conditions of existence, which plays an important role in the creation of Bulgakov's artistic world. Bulgakov's characters face situations in which their psyche is on the verge of disintegration, and it is in these moments that their inner essence is most vividly revealed.

Key words: **disease, metaphor, madness, Bulgakov, mental illness, dream, hallucination**

Чжу Цзыцзин, *аспирант, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, г. Москва, E-mail: zzj1996@yandex.ru*

БОЛЕЗНЬ КАК МЕТАФОРА: МОТИВ ПСИХИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ В РАННИХ РАССКАЗАХ М.А. БУЛГАКОВА

Статья посвящена исследованию проявлений психического заболевания, выступающего в роли развернутой метафоры в рассказах М.А. Булгаков с медицинской тематикой. С помощью анализа рассказов «Записки юного врача», «Красная корона», «Необыкновенные приключения доктора», «Морфий», «Я убил» выявляется обращение Булгакова – одного из наиболее ярких представителей писателей-врачей – к мотиву душевной болезни. Психическое заболевание можно рассматривать как символ «перехода» и «границы», писатель тесно связывает симптомы болезней своих героев с их психологическим состоянием, раскрывает внутренние противоречия характера, прослеживает их психологическое взросление. Булгаков также использует состояние "безумия" не только как проявление психического расстройства, но и как метафорическое отражение нравственного выбора личности, реакции на абсурдные условия существования, что играет важную роль в создании Булгаковым художественного мира. Герои Булгакова сталкиваются с ситуациями, в которых их психика оказывается на грани распада, а именно в этих моментах наиболее ярко проявляется их внутренняя сущность.

Ключевые слова: **болезнь, метафора, безумие, Булгаков, психическое заболевание, сон, галлюцинация**

На протяжении всей истории человечества такое понятие, как болезнь, выходило за пределы медицины и распространялось на различные сферы жизни – не только индивидуума, но и общества: искажения и нарушения в функционировании того или иного организма (механизма, структуры) часто воспринимались как заболевание. Однако метафора болезни сложнее, чем может показаться на первый взгляд, поскольку сами представления о норме (и соответственно отклонении от нее) различны в разных сообществах, кроме того, претерпевают изменения с течением времени. Культурные ценности, политические взгляды, философские воззрения и в целом система ценностей индивидуума и определенной группы людей могут показаться абсурдными за пределами их круга. Более того, диапазон восприятия странного чрезвычайно широк – от отношения к нему как к чему-то неприемлемому и ненормальному с точки зрения житейского сознания до восхищения неординарностью гения. Священное безумие, юродство, шутовство, экзальтация – вот далеко не полный перечень «синонимов» понятия душевной болезни в мировой культуре. Не будет преувеличением сказать, что последняя – и литература в особенности – проявляла к темам безумия, сумасшествия едва ли не больший интерес, чем медицина, и русская классическая литература весьма преуспела в этой сфере, о чем свидетельствуют образы героев Достоевского, Чехова и др. Мнимое безумие, сумасшествие как инакомыслие – со времен Грибоедова темы особенно популярные в русской классической литературе. Однако, на наш взгляд, особый интерес вызывает творчество тех писателей, для которых сумасшествие выступает одновременно и как заболевание, и как художественная метафора – и одно толкование не отменяет другого. Художественная ценность такого рода произведений обеспечивается, в том числе, и установкой на достоверность, в чем автору помогают профессиональные знания. Умение точно воссоздать манеру поведения, а благодаря этому и образ мыслей человека, находящегося на грани или за гранью нормы, особенно ценится читателями. Безусловно, в ряду писателей-врачей такого рода Булгаков занимает особое место. Прежде чем создать поистине хрестоматийные образы «безумцев» – от Хлудова до Бездомного и Мастера – он создал целую галерею персонажей, в облике и поведении которых с медицинской точностью воссозданы проявления психического заболевания.

Целью данного исследования является выявление и анализ проявлений психического заболевания как метафоры в ранних рассказах М.А. Булгакова. Исследование призвано показать, каким образом медицинский подтекст «работает» на художественные средства раскрытия внутреннего конфликта персонажа, а также позволяет укрупнить масштаб социальных и философских обобщений в произведениях писателя.

Для реализации цели были поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать ранние рассказы М.А. Булгакова с точки зрения присутствия в них проявлений психического заболевания героев.
2. Определить, каким образом метафора болезни используется Булгаковым для раскрытия психического и эмоционального состояния персонажей, а также социально-философской проблематики произведений в целом.
3. Выявить значение и роль мотива безумия в художественном мире Булгакова.

Новизна исследования заключается в анализе ранних рассказов М.А. Булгакова через призму соединения медицины и литературы и рассмотрении того, как тема психического заболевания представлена в творчестве писателя с позиции метафоры.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, чтобы выявить, как воссоздание симптоматики той или иной болезни связано с видами психологизма в литературе, что способствует развитию междисциплинарных подходов к анализу творчества Булгакова. Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты могут быть использованы в литературоведческих и психоаналитических исследованиях, а также в преподавании курсов по русской литературе, медицине и психологии.

Методологической основой исследования является комплексный исследовательский метод, который включает в себя культурно-исторический, биографический, герменевтический и сравнительный методы.

Несмотря на то что литература и медицина принадлежат разным областям знания – гуманитарного и естественно-научного, у них есть общая тема – «человек». Болезнь — это не только медицинская проблема органических поражений или бактериальных инфекций, но и явление, которое имеет под собой богатый культурный подтекст. Сьюзен Сонтаг в книге «Болезнь как метафора» пишет: «Болезнь – сумеречная сторона жизни, тягостное гражданство. Каждый из родившихся имеет два паспорта – в царстве здоровых и царстве больных» [1, с. 108]. Иными словами, болезнь неизбежна для человека, но заболевание, как правило, полно случайностей, которые приносят ему богатый и тяжелый жизненный опыт.

Клинические характеристики заболеваний в популяциях тесно связаны с историей, нравами, табу, нормами и религиями разных культур и социальных слоев. Это означает, что болезнь можно интерпретировать с точки зрения не только физиологии, но и познания психологии человека. Джеймс А. Тростл обнаружил, что образ жизни человека, модели общения и поведения, навыки адаптации к окружающей среде, а также чувства и верования – все это влияет на вероятность заболевания [2, с. 3]. Но это становится экологической или медицинской проблемой, в то время как болезнь как метафора – это всегда проблема культуры.

В XIX веке концепция психоанализа Фрейда стала важной основой для развития психотерапии, что породило общий интерес к психическому здоровью, привело к появлению в литературе более подробных описаний психических состояний персонажей. В конце века писатели, в той или иной степени обращающиеся к натуралистической эстетике, сделали физиологию и генетику исходной точкой и основным методом изображения человека, расширив территорию литературы до царства иррационального и открыв нам реальность другого мира. Использование мотива болезни в литературных сюжетах часто служило метафорой и символом того, что человек и его окружение становятся «иными» или, по крайней мере, странными, необычными, а психические заболевания или те признаки в поведении, которые чаще всего трактуются как болезнь, хотя могут таковыми и не быть (такие как временное помешательство, изоляция, мизантропия, ненависть к себе и т. д.), подчас в большей степени намекают на проблемы, возникающие во взаимоотношениях людей.

Бартоломей Бронжкевич полагает, что психическое заболевание – это результат противостояния государственной идеологии и желания человека управлять собственной жизнью [3, с. 30]. Безумие подвергается осуждению главным образом потому, что поведение безумцев часто не сдерживается моральными нормами. Образ безумия демонстрирует нарушение порядка и борьбу с поведенческими моделями, регулируемыми традиционными представлениями. Безумие ослабляет силу морали и позволяет людям увидеть, что за пределами нормы существует другой вид ценностей, а это, в свою очередь, подводит к необходимости переосмыслить себя. Поведение и мысли, которые нормальным людям кажутся необычными, самому безумцу не кажутся странными, и когда все общество находится в состоянии беспорядка, поведение безумца – это не бред, а выражение его истинных чувств.

Изгнание и изоляция стали важными методами управления безумием, а психиатрическая лечебница, кажущаяся местом лечения и отдыха, на самом деле долгие годы оставалась тюрьмой для безумцев. Как правило, литературные произведения, в которых герои оказываются в санаториях и психиатрических больницах, имеют метафорический подтекст, и роман М. Булгакова «Мастер и Маргарита» является одним из такого рода текстов, в центре изображения которого оказывается клиника профессора Стравинского, благодаря чему мир романа очень напоминает больницу, в которой не прекращается поток измученных недугами людей. “Палата № 6” А.П. Чехова, пожалуй, лучший пример подобной тематики: доктор, который думал, что в шестой палате найдет неведомые истины, в итоге сам оказался пациентом.

Изображение психики человека широко представлено в произведениях М. Булгакова, и интерес писателя к этой теме подтверждается воспоминаниями его сестры: «Мишу всегда интересовали патологические глубины человеческой психики» [4, с. 119]. Булгаков даже прослушал курс нервных и душевных болезней, включавший в себя лечение бессонницы, галлюцинаций, состояния тоски и страха, беспокойства [5, с. 35]. Описание психических заболеваний или каких-либо симптомов безумия в творчестве Булгакова наиболее ярко проявляется в «Мастере и Маргарите», в котором психиатрическая клиника выступает одним из главных центров романа как важное пространство для психического развития персонажа и ключевое звено разных пространственно-временных миров. Из дневника Е.С. Булгаковой видно, что при написании романа Булгаков обращался к изучению психиатрии: «После этого пошли к доктору Цейтлину за одной книгой по психиатрии... <...> доктор мне сказал: <...> Он так изумительно разбирается в психологии больных, как ни один доктор-психиатр не мог бы разобраться. Вечером М. А. работал над романом о Мастере и Маргарите» [6, с. 174]. Но и до этого булгаковские размышления о психических заболеваниях были явно заметны – особенно в ранних рассказах, связанных с медицинской тематикой. Писатель скрупулезно воссоздает различные проявления отклонений от психической нормы.

Неряшливость считается одной из патологий психического здоровья [7, с. 88]. Психиатрический термин «синдром Диогена» используется для обозначения психического расстройства, при котором человек пренебрегает гигиеническими нормами [8]. Название болезни связано с киническим философом Диогеном, который, согласно легенде, жил в пифосе. И далеко не случайно Булгаков нередко описывает в своих произведениях неопрятность своих героев – при том, что часто это внешнее воплощение психологического состояния персонажа, которое к тому же может рассматриваться как нравственный выбор, сделанный им. В рассказе «Вьюга» после успешной ампутации репутация героя становится известной в местных кругах, из-за чего он «под тяжестью своей славы чуть не погиб» [9, с. 91] и был физически и психически истощен до предела. При таком нервном расстройстве, вызванном интенсивностью работы, герой целый месяц обходился без ванны, а его прервали как раз в тот момент, когда он начал мыться, и ему пришлось остаться в неопрятном виде, а затем приступить к следующему этапу своей еще более изнурительной и тяжелой работы: «Я месяц не мылся. <...> И в это время грохнуло в дверь» [9, с. 98]; Безусловно, в связи с образом центрального героя тема небрежения гигиеной как следствия психического нездоровья не звучит, поскольку невозможность принять ванну связана с напряженным ритмом работы и усталостью, однако и в этом случае писатель учитывает и психологическую составляющую поведения.

В рассказе «Пропавший глаз» герой, исходя из своего психического состояния, ставит себе диагноз – неврастения, обычные причины которого включают хроническое отсутствие полноценного ночного сна и тяжелый, длительный умственный труд: «Я чувствовал себя побежденным... жестокой судьбой. <...> Фу, неврастения!» [9, с. 167]. И мы также можем наблюдать попытку героя избавиться от состояния неопрятности, когда внешняя сила вновь препятствует этому: «Помнится, я полотенцем вытер левую щеку и выметнулся вместе с Егорычем» [9, с. 155]. И такие эпизоды встречаются в рассказе не раз: «…помнится, вынул бритву... как в дверь грозно застучали и вызвали меня» [9, с. 162]; «...шел через двор добриваться. <...> Лишь только я взялся за скобку двери на своем крыльце, как лошадиная морда показалась в воротах» [9, с. 161]. Безусловно, отсутствие необходимой гигиены не просто причиняет герою неудобства, но воспринимается им как одно из тяжелейших испытаний, неслучайно оно ставится в один ряд с вопросами жизни и смерти: «Ко мне могут привести какой угодно каверзный или сложный случай, чаще всего хирургический, и я должен стать к нему лицом, своим небритым лицом, и победить его» [9, с. 166]. За ироничной самохарактеристикой (на самом деле горькой самоиронией) скрывается мысль об отказе не от комфорта и благ цивилизации, но, по сути, от себя. В жертву врачебному долгу приносится уже не Москва, не Большой театр и опера, но представление о себе, о собственном «я». Герой понимает, что он умирает в прежнем качестве (что соответствует обряду инициации) для того, чтобы родиться в новом. И именно поэтому он делает окончательный выбор: «Я с презрением швырнул бритву в ящик. Очень, очень мне нужно бриться…» [9, с. 168].

Итак, тот факт, что врач прерывается в процессе бритья и жертвует своей опрятностью, чтобы бежать на новое поле «боя» спасать жизни, кажется отражением стабильного, повторяющегося сказочного сюжета: герой всегда отказывается от своих интересов или жертвует ими, чтобы помочь другим, и в итоге приобретает новые навыки или психологическую зрелость, что ведет к личностному росту. Как полагает Е.А. Жиркова, народная сказка о милосердии и самопожертвовании становится замечательной иллюстрацией одной из национальных ценностных констант: для отечественной цивилизационной матрицы характерна онтологизация жертвы, концептуальные аспекты феномена – жертва тела, души или духа [10, с. 46].

Решение врача не бриться также свидетельствует о его внутренних размышлениях о жизни и смерти. Как отмечает Е.А. Яблоков, «через оппозицию «бритость» и «небритость» метафорически выражается отношение к «стихийному» началу жизни – принятие или непринятие бытия в его «непредсказуемом» облике» [11, с. 77]. Врач постепенно совершенствуется психологически и профессионально, проходя через различные этапы медицинской практики, становясь свидетелем множества смертей и болезней, и едва ли не «первобытное» благоговение перед жизнью приобретает все большее значение в жизни героя. Отказавшись от регулярного бритья, он также полностью прощается со своей прошлой упорядоченной жизнью и при этом действительно ставит жизнь и здоровье пациентов выше себя и своих интересов.

В традиционной русской культуре чистота, помимо физического измерения, несет и духовно-религиозную оценку: «Если душа человека создана Богом и чиста, то тело, будучи изначально также чистым, было осквернено Дьяволом. Человек должен стремиться к этой изначальной чистоте и для этого соблюдать гигиенические требования» [7, с. 88]. Аналогию здесь можно провести между героями Булгакова и сказочными персонажами, которые оказываются близки юродивому: юродивый свободен от рутинных бытовых норм, в том числе от телесной чистоты. В.Е. Добровольская отмечает, что «и юродивые, и герой сказки нарушают нормы традиционного общежития, но в отличие от юродивых, для которых нечи-

стота – это одна из форм религиозного антиповедения, для героя сказки это своеобразный знак избранности, указывающий на наличие у героя особых качеств и связи с «иным» миром» [7, с. 89]. В данном случае очевидно, что автобиографический герой Булгакова приобретает альтруистические качества и совершает нравственный выбор, противоречащий нормам так называемого «нормального», или «здорового», общества. Между прочим, в «Мастере и Маргарите» Булгаков также изображает неряшливый внешний вид Мастера: «странный бледный, обросший бородой» [12, с. 366]. Когда Мастера поместили в клинику, одним из способов лечения было «исправление» его внешности, что означало бритье головы, но «всклокоченность» остается: герой предстает перед читателем человеком «со свешивающимся на лоб клоком волос» [12, с. 164]. Вынужденное изменение «неопрятного состояния» означает «ассимиляцию» героя, а неполное изменение Мастера указывает на то, что он все еще пытается совершить переход в другой мир, который он считает «истинным», в данный момент мастер находится в состоянии «пограничности», или на границе между опрятностью и неопрятностью, рассудком и безумием, истиной и реальным миром. Поэтому мы считаем, что психическое заболевание можно рассматривать как символ некоего «перехода» и «границы» в произведениях Булгакова, своего рода моста между двумя мирами, и что когда герои психически нездоровы, они фактически стоят перед определенным выбором: придерживаться ли им своей истины или покориться судьбе?

Еще один из ранних рассказов писателя, «Красная корона», можно считать историей психического заболевания, поскольку подзаголовком романа является «Historia morbi» («История болезни»). Сам герой хорошо осведомлен о своем психическом заболевании, что подтверждается уже в первом отрывке: «не беспокойтесь, я прекрасно знаю, что я болен». Рассказ «Красная корона» ведётся от первого лица и показывает историю психического заболевания героя, переход одной стадии к другой – от «безумен» к «сошёл с ума» и до «безнадежен». Героя ужасает вид повешенного солдата-большевика, трагедия гибели брата оказывает огромное воздействие на его психику: он часто видит, как из стены выходит призрак брата, и кровавая трагедия сводит его с ума, а потом его охватывает чувство вины, вызванное воспоминаниями о том, что именно он отправил брата на поле боя и не настоял на том, чтобы уговорить его вернуться домой до начала войны. Прерывистый монолог не прекращается на протяжении всего рассказа, раскрывая психологические корни ухудшающегося состояния героя.

Сильно потрясенный потерей близкого человека герой начинает проявлять признаки параноидной шизофрении [13, с. 44]. По мнению А.В. Ворониной, в данном рассказе «описанные пограничные состояния человека являются не только художественно полными, но и совершенно точными с медицинской точки зрения» [13, с. 44]. Рассказ ведется с точки зрения шизофреника, чьи мысли несут характеристику «дезорганизованности речи и мышления», и логика его более неустойчива, поэтому автор использует в тексте множество повторов: повторы деталей, цветов и фраз. Повтор фраз наиболее очевиден: после смерти Коли герой каждую ночь видит его призрак, выходящий из стены, который повторяет ему одну и ту же фразу: «Брат, я не могу оставить эскадрон» [14, с. 445]. Повторяется и сцена в сумерках, и именно во время сумерек герой неоднократно переживает ужасающие галлюцинации: «Сумерки страшное и значительное время суток. Всё гаснет, всё мешается» [14, с. 444]. Сумерки были для него временем наказания и искупления, а также границей между трезвостью и безумием: «Да. Вот сумерки. Важный час расплаты» [14, с. 447]. В сумерках, которые являются «границей временного понятия», герой также находится на «границе психического состояния». Герой поначалу сохраняет остатки рассудка, потому что прекрасно осознает свою болезнь и ее источник, но, в конце концов, понимает, что так и не сможет освободиться от оков своей совести до конца жизни, и все, что его ждет, – это бесконечные сумерки, а сны, несущие с собой мир и спокойствие, в которых он словно смог вернуться в те времена, когда брат был еще жив, уже от него ушли навсегда: «Напрасно в жгучей тоске в сумерки я жду сна <...> Ничего этого нет, и никогда не будет» [14, с. 448].

В «Красной короне» освещаются темы покаяния и искупления, протеста против военного насилия и сочувствия жертвам войны. Важно отметить, что с точки зрения влияния войны на человеческое общество неважно, какие ценности отстаивают участники войны, правы они или нет; важна сама жестокость войны, которая калечит жизни и души невинных людей. Сон, в котором герой видит гостиную, символизирует вечный покой, связанный с прекращением мучительных воспоминаний о брате: «В гостиной было светло от луча, что тянулся из глаз, и бремя угрызения растаяло во мне» [14, с. 447]. Но в то же время, учитывая булгаковскую специфику творчества, вечный покой, представленный сном, несет в себе и символику смерти. Герой решает принять на себя долгие душевные муки вечного покаяния за совершенные “грехи”. Безусловно, можно обнаружить в рассказе и литературную «предысторию» – опыт не только Чехова («Черный монах», «Палата номер шесть» и др.), но и Леонида Андреева с его знаменитым рассказом «Красный смех», однако, что, может быть, важнее в контексте данной работы, и инвариантный булгаковский сюжет сна-безумия-морока, определяющий, в частности, художественную структуру пьесы «Бег». Заметим попутно, что именно врачебный опыт уберег Булгакова от ошибок в воссоздании состояния непереносимого психологического напряжения, тогда как знаменитый рассказ Андреева «Красный смех» уже своей «рыхлой» композицией вызывает недоверие читателя, поскольку сталкивает два противоположных состояния – монотонности и остроты переживания.

Фрагменты, в которых сумерки воспринимаются как время страха и наказания, появляются и в другом произведении Булгакова. В рассказе «Морфий» доктор Поляков, страдающий морфинизмом, также видит галлюцинации в сумерках: «сумерки – самое ужасное время – уже на квартире слышал отчетливо голос... который повторял: – Сергей Васильевич» [9, с. 369]. В соответствии с концепцией Л.И. Молдовановой, полагающей, что у героев Булгакова предвечернее время часто ассоциируется с болью и душевной пустотой [17, с. 163], сумерки – это момент, когда Поляков ждет инъекции морфия, а значит, в сумерках герой действительно находится на грани духовной и физической уязвимости.

Кроме того, в других рассказах также прослеживается связь между нервным напряжением и сумерками. В рассказе «Полотенце с петухом» в сумерках юный врач находился в состоянии крайнего стресса, тревоги и неуверенности в себе: «В тоске и сумерках я прошелся по кабинету» [9, с. 19]. Сумерки словно знаменуют собой погружение героя в духовные и нравственные страдания: молодой врач мучается от неуверенности в своей профессиональной компетентности и от чувства ответственности за спасение жизней.

В рассказе «Я убил» доктор Яшвин так начинает свой рассказ о том, как он убил одного своего пациента: «...За странным занятием застали меня эти сумерки…» [9, с. 269]. Здесь Доктор антропоморфирует сумерки и считает их виновными в своих последующих безумных поступков. Доктор Яшвин становится свидетелем зверских убийств, совершенных петлюровцем, и, не выдержав нервного напряжения, застреливает полковника. Будучи врачом, он совершает нравственный выбор, который противоречит его профессиональному статусу, но вполне объясним с точки зрения эмоций и совести. Обычно врачи играют роль спасителя, но в этом рассказе, напротив, роль врача пересекается с ролью убийцы. Моральная оценка этого поступка у писателя неоднозначна: убийство не осуждается явно, но и не оправдывается. Сумерки и здесь становятся ключевым фактором, определяющим нравственный выбор доктора, выступая в роли пограничного пространства между стабильностью и нестабильностью психического состояния героев.

Безусловно, столь же важен в творчестве писателя и мотив сна. Как отмечает А. Чудзиньска-Паркосадзе, сон может становиться видением, т. е. вещим сном, позволяющим субъекту заглянуть в потусторонний мир и контактировать с ним; и одновременно ирреальность сна указывает на проявления шизоидной или астенической дисфункции личности, которая испытывает трудности в адаптации к окружающей реальности [18, с. 78]. В произведениях Булгакова присутствуют оба типа снов.

В «Записках юного врача» показаны различные варианты снов и состояний, близких ко сну. Как отмечает Зимнякова, «фиксация момента перехода границы (явь – погружение в сон; сон – пробуждение) ...служит драматизации ситуации, воссозданию действительности как калейдоскопа действий или, наоборот, ретардации, вскрывает механизмы работы сознания, находящегося на пределе своих возможностей» [19, с. 8]. Помимо сна, под онейросферой можно понимать и так называемое пограничное состояние разума, присущее человеку, находящемуся между реальностью и сном. Герой «Записок юного врача» часто пребывает в состоянии полусна, в результате чего в его мир проникает хаос. Почти все события происходят поздно ночью, когда врач или готов погрузиться в сон, или вынужден покинуть мир своих снов. В самом начале молодой врач приезжает в больницу темной зимней ночью; в рассказе «Крещение поворотом» операция по поводу неправильного положения младенца проходит в полночь; в «Полотенце с петухом» тяжело раненная девушка попадает в больницу почти в то же время – поздно ночью; а во «Вьюге» сани мчатся и теряются в черноте вьюги. Описания недосыпания сопутствуют едва ли не каждому сюжетному повороту: «Ложись ты спать, злосчастный эскулап» [9, с. 22]. Рассматривая феномен сна в литературе и фольклоре, стоит отметить, что сон с древних времен является метафорой смерти. Сравнение смерти со сном – традиционная образность, распространенная во многих культурах. С точки зрения сновидения грань между жизнью и смертью очень зыбка: из-за хрупкости сна его легко прервать, и, следовательно, сновидение можно рассматривать как своего рода хождение между жизнью и смертью. В то же время, как нам кажется, сон подчас играет роль своеобразной «анестезии», помогая врачу ориентироваться в мире иррационального – на границе между сном и явью, тьмой и светом, смертью и жизнью, преодолевать страх смерти в диалоге со “сверх-собою” и выполнить ряд так называемых «испытаний» и «заданий» – и в итоге вернуть пациента в мир жизни с границы смерти.

В рассказе «Вьюга» состояние близкое ко сну, о чем свидетельствует беспорядочное мышление, ведет героя через территорию смерти. В этом рассказе писатель использует онейрический метод описания, смешивая галлюцинации, реальность и сон так, что ни читатель, ни сам герой не могут определить, когда и как начался сон (что и соответствует характеристикам сновидений: люди не могут сказать, когда они начали видеть сны): «Меня начало качать, качало, качало... пока я не оказался в Сандуновских банях в Москве. <...> ... затем очнулся и понял, что меня привезли» [9, с. 105]. Писатель намеренно стирает грань между бодрствующим и бессознательным состоянием, реальностью и сном, не позволяя читателю определить разницу между ними. Порождения тьмы имеют в рассказе «Вьюга» характерную для инфернальных созданий оборотническую природу. При описании стаи волков автор не сразу называет их, слово «волк» появляется только в конце фрагмента, и другие слова в тексте выступают в роли его контекстуального синонима – точка, кошка, собака, чёрные звери. Каждое

животное из этой цепочки оказывается крупнее и опаснее предыдущего. С помощью этого приема (остранение, саспенс) читатели ощущают, что ужас усиливается, и стая волков стремительно приближается, и размеры «тварей», оборотней, увеличивается. Такой способ изображения, граничащий с неявной фантастикой, поддерживающей ощущение зыбкости реальности, соответствует характеристикам, связанным со снами: нестабильность, изменчивость и отчужденность от реальности. В то же время такие необычные описания, передавая сложное психологическое состояние тревоги и паники героя, позволяют читателю проникнуться похожим на шизофрению взглядом.

Сны и галлюцинации не только играют роль в развитии сюжета и разъяснении мотивов поведения персонажей, но и важны для раскрытия основной темы произведения. «Необыкновенные приключения доктора», опубликованные в 1922 году после окончания Гражданской войны, – это рассказ от первого лица о повседневной жизни доктора N., неоднократно призывавшегося властями на фронт. В основу сюжета положены автобиографические воспоминания Булгакова – военного врача, призванного в армию. Повесть, как и «Морфий», написана в форме дневника, что позволяет прямо и точно раскрыть душевное состояние главного героя, искусно передавая его переживания и внутренние борения. Писатель создает реалистичный образ врача, оказавшегося в центре политических событий в Чечне. В «Необыкновенных приключениях доктора» ярко показано безумие жестокой войны, страх и отвращение солдат к ней. В рассказе четко прослеживается булгаковский антивоенный пафос, который также выражается через фиксацию психологических состояний, проявляющихся в виде снов и галлюцинаций героя: «Но все-таки наступает сон. Но какой? То лампа под абажуром... <...> Ах!.. Напали! …Да нет! Это чудится… Все тихо. <...> Усталость нечеловеческая. Уж и на чеченцев наплевать» [14, с. 437]. Лампа под абажуром всегда была одним из устойчивых символов дома и покоя в произведениях Булгакова, часто появляясь во снах его автобиографических героев, оказавшихся в тяжелой ситуации и в глубине души жаждущих вернуться в свой мирный и спокойный мир, что отразилось и в начале дневника доктора N.: «Моя любовь – зеленая лампа и книги в моем кабинете» [14, с. 432].

В рассмотренных выше рассказах, связанных с темой медицины или болезни, переживания главных героев в большей или меньшей степени заимствованы из личного опыта Булгакова. Ставя в центр повествования врача или пациента, писатель точно передает собственные эмоции, психическое состояние и изменения в мышлении, опирается на знания в области психиатрии, чтобы поместить своих героев в состояние психической неопределенности, где нервозность, беспокойство, сенсорная дезориентация, путаница речи, галлюцинации и помутнение сознания позволяют читателю действительно проникнуться тем, что чувствуют и думают герои в данный момент. Автор раскрывает внутренние конфликты и противоречия персонажей через аномалии их психического состояния, приводя их к тому или иному моральному выбору. Эти так называемые «безумные» и «больные» мотивы раннего творчества Булгакова отчетливо повторяются и развиваются в его последующих произведениях.

Библиографический список

1. Сонтаг С. *Болезнь как метафора.* Перевод. Ад Маргинем. Москва: Пресс. Фонд развития и поддержки искусства «АЙРИС», 2016.
2. Trostle James A. *Epidemiology and Culture.* Cambridge University Press, 2005.
3. Brążkiewicz B. *Choroba psychiczna w literaturze i kulturze rosyjskiej.* Kraków: Księgarnia Akademicka, 2011.
4. Земская Е.А. *Михаил Булгаков и его родные.* Москва: Языки славянской культуры, 2004.
5. Виленский Ю.Г. *Доктор Булгаков*. Киев, 1991.
6. Булгакова Е.С. *Дневник Елены Булгаковой*. Москва: Книжная палата, 1990.
7. Добровольская В.Е. Мнимые болезни героев русских волшебных сказок: имитация психических и речевых недугов («Незнайка») и («Неумойка»). *Вопросы русской литературы.* 2018; № 1: 82–99.
8. Ханова О.А. *Синдром Диогена (Патологическое накопительство, Синдром старческого убожества)* Available at: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/Diogenes
9. Булгаков М.А. *Записки юного врача.* Харьков: Фолио, 2013.
10. Жиркова Е.А., Свитенко Н.В. Аксиологические ориентиры отечественной литературы для детей и юношества: самопожертвование как поступок. *Наука. Образование. Современность.* 2022; № 1-4: 44–48.
11. Яблоков Е.А. *Текст и подтекст в рассказах М. Булгакова («Записки юного врача»).* Тверь: Тверской государственный университет, 2002.
12. Булгаков М.А. *Мастер и Маргарита.* Москва: Алгоритм, 2016.
13. Воронина А.В. *Пограничные состояния человека в произведениях М.А. Булгакова с точки зрения врача и писателя. Культурологический аспект.* Новосибирск, 2018: 42–45.
14. Булгаков М.А. Собрание сочинений в 5 т. *Записки юного врача. Белая гвардия. Рассказы. Записки на манжетах*. Москва: Художественная литература, 1989: Т. 1:
15. Яблоков Е.А. *Художественный мир Михаила Булгакова*. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
16. Яблоков Е.А. «Черный монах» Чехова и творчество Булгакова. *А.П. Чехов и мировая культура: к 150-летию со дня рождения писателя.* Ростов-на Дону, 2010.
17. Молдованова Л.И. Особенности пространственно-временного континуума в художественном дискурсе М.А. Булгакова. *Особенности исследования и конструирования актуальных типов дискурса и их категорий*. 2016: 154–174.
18. Chudzińska-Parkosadze. Онипические мотивы в романе Михаила Булгакова Мастер и Маргарита. *Pprzegląd ruycytyczny*. 2014; № 3 (147): 77–92.
19. Зимнякова В.В. *Роль онейросферы в художественной системе М.А. Булгакова.* Иваново, 2007.

References

1. Sontag S. *Bolezn' kak metafora.* Perevod. Ad Marginem. Moskva: Press. Fond razvitiya i podderzhki iskusstva «AJRIS», 2016.
2. Trostle James A. *Epidemiology and Culture.* Cambridge University Press, 2005.
3. Brążkiewicz B. *Choroba psychiczna w literaturze i kulturze rosyjskiej.* Kraków: Księgarnia Akademicka, 2011.
4. Zemskaya E.A. *Mihail Bulgakov i ego rodnye.* Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2004.
5. Vilenskij Yu.G. *Doktor Bulgakov*. Kiev, 1991.
6. Bulgakova E.S. *Dnevnik Eleny Bulgakovoj.* Moskva: Knizhnaya palata, 1990.
7. Dobrovol'skaya V.E. Mnimye bolezni geroev russkih volshebnyh skazok: imitaciya psihicheskih i rechevyh nedugov («Neznajka») i («Neumojka»). *Voprosy russkoj literatury.* 2018; № 1: 82-99.
8. Hanova O.A. *Sindrom Diogena (Patologicheskoe nakopitel'stvo, Sindrom starcheskogo ubozhestva)* Available at: https://www.krasotaimedicina.ru/diseases/psychiatric/Diogenes
9. Bulgakov M.A. *Zapiski yunogo vracha.* Har'kov: Folio, 2013.
10. Zhirkova E.A., Svitenko N.V. Aksiologicheskie orientiry otechestvennoj literatury dlya detej i yunoshestva: samopozhertvovanie kak postupok. *Nauka. Obrazovanie. Sovremennost'.* 2022; № 1-4: 44-48.
11. Yablokov E.A. *Tekst i podtekst v rasskazah M. Bulgakova («Zapiski yunogo vracha»).* Tver': Tverskoj gosudarstvennyj universitet, 2002.
12. Bulgakov M.A. *Master i Margarita.* Moskva: Algoritm, 2016.
13. Voronina A.V. *Pogranichnye sostoyaniya cheloveka v proizvedeniyah M.A. Bulgakova s tochki zreniya vracha i pisatelya. Kul'turologicheskii aspekt.* Novosibirsk, 2018: 42-45.
14. Bulgakov M.A. Sobranie sochinenij v 5 t. *Zapiski yunogo vracha. Belaya gvardiya. Rasskazy. Zapiski na manzhetah.* Moskva: Hudozhestvennaya literatura, 1989: T. 1:
15. Yablokov E.A. *Hudozhestvennyj mir Mihaila Bulgakova*. Moskva: Yazyki slavyanskoj kul'tury, 2001.
16. Yablokov E.A. «Chernyj monah» Chehova i tvorchestvo Bulgakova. *A.P. Chehov i mirovaya kul'tura: k 150-letiyu so dnya rozhdeniya pisatelya.* Rostov-na Donu, 2010.
17. Moldovanova L.I. Osobennosti prostranstvenno-vremennogo kontinuuma v hudozhestvennom diskurse M.A. Bulgakova. *Osobennosti issledovaniya i konstruirovaniya aktual'nyh tipov diskursa i ih kategorij.* 2016: 154-174.
18. Chudzińska-Parkosadze. Onipicheskie motivy v romane Mihaila Bulgakova Master i Margarita. *Pprzegląd ruycytyczny*. 2014; № 3 (147): 77-92.
19. Zimnyakova V.V. *Rol' onejrosfery v hudozhestvennoj sisteme M.A. Bulgakova.* Ivanovo, 2007.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-523-525

Shemchuk Yu.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of Linguistics and Professional Communication in the Sphere of Humanities and Applied Sciences, Institute of Humanities and Applied sciences, Moscow State Linguistic University (Moscow, Russia), E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

NEOLOGISMS AS A REFLECTION OF THE AMERICANIZATION OF THE MODERN GERMAN LANGUAGE. The objective of the study is to identify neologisms borrowed from English in modern German, analyze them and thereby draw attention to the fact of Americanization of the language reflected in new words. The lexemes selected from the dictionary “Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre”, compiled by scientists of the Institute of the German Language

(German: Institut für Deutsche Sprache, IDS) and posted on the OWID online dictionary platform (das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch), are used as the research material. Thus, the relevance of the work is determined by the purpose and the latest factual material. The main research methods are the continuous sampling method, the description method and the quantitative method. The analyzed material allows to conclude that out of 625 lexical units of the latest dictionary "Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre" 230 lexemes are Anglo-American borrowings. Thus, the use of the quantitative method made it possible to calculate the percentage of German neologisms borrowed from the English language, which amounted to 39%, it means that their number is significant, and this is the basis for stating the fact of active Americanization of the modern German language.

Key words: **neologism, neologization, borrowings, anglicisms, American English, Americanization, Denglisch, German**

***Ю.М. Шемчук**, д-р филол. наук, проф., Московский государственный лингвистический университет, г. Москва, E-mail: shemchuk.j@mail.ru*

НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ АМЕРИКАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Цель исследования заключается в том, чтобы выявить в современном немецком языке неологизмы, заимствованные из английского языка, проанализировать их и привлечь тем самым внимание к факту американизации языка, отражающегося в новых словах. В качестве материала исследования были использованы лексемы, отобранные из словаря Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre, составленного учеными Института немецкого языка (нем. Institut für Deutsche Sprache, IDS) и размещенного на словарной платформе OWID online (das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch). Таким образом, актуальность работы определяется целью и новейшим фактическим материалом. Основными методами исследования стали методы сплошной выборки, описания и количественный метод. Проанализированный материал позволяет прийти к выводу, что из 625 лексических единиц новейшего словаря Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre 230 лексем являются англо-американскими заимствованиями. Таким образом, использование количественного метода позволило рассчитать процент заимствованных из английского языка немецких неологизмов, который составил 37%, что демонстрирует значительность их числа и является основанием для констатации факта активной американизации современного немецкого языка.

Ключевые слова: **неологизм, неологизация, заимствования, англицизмы, американский вариант английского языка, американизация, денглиш, немецкий язык**

Актуальность темы исследования обусловлена, с одной стороны, фактом постоянного появления в языке новых лексем, а с другой стороны, необходимостью их всестороннего лингвистического анализа, что подтверждается и непреходящим вниманием германистов к схожей проблематике, ведь неслучайно, описывая основные научные тенденции в германистике, А. В. Ленец утверждает: «Особый интерес представляют исследования российских и немецких германистов по осмыслению языковой динамики в немецкоязычном пространстве, т. е. изучение языковых единиц в постоянно меняющейся среде. Слова как строительные блоки обеспечивают тот надёжный запас текстовой и коммуникативной устойчивости, который позволит языку развиваться в дальнейшем. В исследованиях по немецкой лексикологии рассматриваются вопросы заимствований из других языков в результате взаимодействия различных культур, анализируются процессы языковой конституции» [1, с. 33].

В качестве методологической основы настоящего исследования послужили, прежде всего работы, посвященные проблеме заимствований в немецком языке, таких германистов, как Л.В. Амелина, С.В. Буренкова, Е.В. Розен, Ю.В. Кобенко, Н.Н. Трошина [2–6].

Цель данной статьи – привлечь внимание к факту американизации немецкого языка, отражающегося в новейших лексемах.

Задачи исследования: а) выявить в современном немецком языке неологизмы последнего десятилетия, заимствованные из английского языка, используя метод сплошной выборки; б) проанализировать особенности происхождения англоязычных заимствований в современном немецком языке; в) дать частеречную характеристику заимствованным из английского языка немецким неологизмам.

Таким образом, объектом исследования становятся англоязычные неологизмы немецкого языка последнего десятилетия.

Научная новизна данного исследования заключается в том, что впервые количественно обосновывается явление американизации современного немецкого языка, впервые англо-американские заимствования последнего десятилетия группируются в зависимости от особенностей их узуализации в немецком языке.

Статья вносит определённый вклад в установление тенденций развития современного немецкого языка, в обоснование проблемы его американизации, что придаёт ей теоретическую значимость.

Практическая значимость: результаты исследования можно использовать при разработке курсов «основы теории немецкого языка», «социолингвистика» и «контактная лингвистика», а также на практических занятиях по немецкому языку.

Эмпирическую основу исследования составили 625 лексических единиц словаря «Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre», составленного учеными Института немецкого языка (нем. Institut für Deutsche Sprache, IDS) и размещенного на словарной платформе OWID online (das Online-Wortschatz-Informationssystem Deutsch) [7].

Основными методами исследования стали метод сплошной выборки, метод описания и количественный метод.

Как уже было отмечено ранее, проблема неологизации словарного состава немецкого языка последнего десятилетия не остается без внимания германистов. Среди работ, посвященных данной тематике, особо следует отметить исследования Л. В. Амелиной [2] и С. В. Буренковой [3], которые в качестве объекта исследования выбрали новые слова, зафиксированные в словаре неологизмов онлайн-платформы OWID, при этом работа Л. В. Амелиной рассматривает основные способы образования неологизмов в немецком языке, статья С. В. Буренковой анализирует их тематику и особенности их перевода, не останавливаясь на заимствованиях, поэтому настоящее исследование можно рассматривать как своеобразное продолжение.

Новые слова неразрывно связаны с модой, они обозначают появление нового в материальном производстве, социокультурные изменения в духовной жизни людей. На наш взгляд, на возникновение неологизмов большое влияние оказывает сегодняшний интерес ко всему американскому: образу жизни, музыке, кино и т. п.

Современный немецкий язык из-за наличия в нем англо-американских заимствований нередко называют Denglisch (дэнглиш). «Лексемы дэнглиша превосходят исконные слова по частотности своего употребления. Специальная немецкая литература называет такие лексемы признаком современной культуры общества, «духом времени» и «символом статуса» [8, с. 250]. «Сегодня важным компонентом языковой ситуации в Германии приходится признать американский вариант английского языка, поскольку он, бесспорно, является основным поставщиком заимствований, массово присутствующих в современном немецком языке...» [6, с. 103].

Анализ особенностей происхождения англоязычных неологизмов, отобранных методом сплошной выборки из словаря Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre, показал, что все лексемы можно разделить на группы: 1) собственно неологизмы; 2) параллели; 3) полисинтетические номинации; 4) псевдоанглицизмы; 5) кальки; 6) слова-гибриды.

Собственно неологизмы

По результатам анализа материала словаря было установлено, что большинство заимствованных из английского языка лексем появилось в языке с новым денотатом, являющимся признаком новизны. Например, *Darknet, Fracking, Framing, Haul*, *Webinar, Whatsapp* и т. п. Такие заимствования обычно называют собственно неологизмами, так как при новизне формы они имеют новое содержание. Примерами собственно неологизмов являются также аббревиатуры *Hiit* от *High-Intensity Intervall Training* (*высокоинтенсивные интервальные тренировки*), *MOOC* от *Massive Open Online Course* (*массовый открытый онлайн-курс*), *ESM* от *European Stability Mechanism* (*Европейский стабилизационный механизм*), сокращение *PrEP* от *Pre-Exposure Prophylaxis* (*доконтактная профилактика*), *S-Pedelec* от *Speed Pedal Electric Cycle* (*педально-электрический велосипед*), *QR-Code* от *Quick Response Code* (Q*R-код, код быстрого реагирования*).

Параллели

Изучение семантики неологизмов английского происхождения последнего десятилетия позволяет утверждать, что наряду со словами, именующими новые предметы и явления, присутствуют и лексемы, являющиеся параллелями к уже существующим исконно немецким лексемам, так как при новизне формы они содержат имеющееся в другой форме значение, что, впрочем, подтверждает общую тенденцию языка к полиномии [9] и переименованию [10]: *Foodie* существует вместе с *Feinschmecker* (гурман), *Exit* существует вместе с *Ausgang* (выход), *Mealprep* существует вместе с *Vorkochen* (приготовление пищи заранее), *nice* существует вместе с *nett* (милый).

Полисинтетические номинации

Особого внимания заслуживают заимствованные из английского языка синтаксические структуры. Проведенный анализ неологизмов последнего десятилетия показал наличие, например, несоотнесенного словарем Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre ни с одной частью речи структуры *Sharing is Caring*, обозначающей современный тренд общества осознанного потребления на обмен имеющегося вместо покупки нового. Заимствование *Sharing is Caring* можно отнести к полисинтетическим номинациям (см.

подробнее о данном явлении и механизмах образования полисинтетических номинаций в языке в работе Ю.М. Шемчук, О.И. Захаров «Механизмы образования полисинтетических номинаций в языке» [11]).

Кальки

Иногда иностранные слова полностью или частично переводятся средствами языка-реципиента, так появляются кальки *Helikoptereltern* (*чрезмерно заботящиеся о своем ребенке родители*), *Filterblase* (*интеллектуальная изоляция, когда пользователи веб-сайтов и социальных сетей, оценивая свое пользовательское поведение, видят только ту информацию и мнения, которые соответствуют их собственным, и подтверждают их*), *Pushnachricht* (*автоматически открывающиеся на смартфонах сообщения*), *Strickgraffito* (*вязаное граффити*), *Strickguerilla* (*группа людей, которые, желая украсить общественное пространство, прикрепляют вязаные аксессуары к предметам и деревьям, как правило, ночью*).

Интересны случаи возникновения в языке сначала собственно неологизмов, а затем переводящих их лексем. Например, сначала язык заимствовал лексемы *Digital Detox, Digital Wellbeing, Urban Farming, Urban Gardening*, потом появились их кальки *digital entgiften, digitales Wohlbefinden, urbane Landwirtschaft, urbaner Gartenbau.* Другие примеры частичных калек (полукалек) с английского языка *Reparaturcafé* вместо *Repaircafé* и *Veggietag* вместо *Veggieday.* Лексема *E-Scooter* (*электроскутер, электронный скутер*) является неологизмом, который в немецком языке параллельно имеет несколько калек: *elektrischer Tretroller, Elektroroller, Elektrotretroller, E-Tretroller.*

Псевдоанглицизмы

К псевдоанглицизмам, т. е. лексемам, имеющим в языке-доноре иное значение или не употребляющимся носителями английского языка, а лишь напоминающим английские слова, можно отнести, например, существительные *Fakeshop, Foodsaver, Foodsharing, Gendergap*. Псевдоанглицизм *Awarenessteam* образован из английских слов *awareness 'das Bewusstsein' + team 'die Gruppe, die Mannschaft'* и обозначает группу добровольцев, которая служит контактным лицом для пострадавших или находящихся под угрозой посетителей на мероприятиях и заботится об их безопасности. Интересным представляется случай образования псевдоанглицизма *Candystorm* (*волна одобрения и симпатии в социальных сетях*) по аналогии с являющимся собственно заимствованием *Shitstorm* (*буря негодования на высказывание человека в социальной сети*) и вступающего с ним в антонимические отношения. В свою очередь, неологизмы *Flauschstorm, Flauschsturm, Lovestorm* являются синонимами лексемы *Candystorm*, а значит антонимами слова *Shitstorm*.

Слова-гибриды

Заимствуются не только отдельные лексемы, но и морфемы, которые активно участвуют в немецком словообразовании. Примерами таких слов-гибридов, содержащих морфему английского происхождения, являются *«Gefällt mir» – Button, Abgassoftware, aufpoppen, Bestellbutton, Buttonlösung, Carearbeit, Craftbier, Fleischdrink.*

Как результат продуктивности описываемого процесса можно рассматривать, также появившиеся словообразовательные гнезда с исходным производящим английским словом, например, *Fatbike: Fatbikefahren, fatbiken, Fatbiker, Fatbiking.* Существуют также словообразовательные гнезда с производящим англоязычным словосочетанием, выступающим в номинативной функции, например, *Fake News: Fake-News-Produzent, Fake-News-Seite, Fake-News-Strom, Fake-News-Verbot.*

Анализ частеречного состава англоязычных заимствований указанного словаря показал наличие в нем имен существительных (207 лексических единиц), глаголов (18 лексических единиц) и имен прилагательных (5 лексических единиц).

1. В ходе анализа эмпирического материала было установлено, что из 625 лексических единиц новейшего словаря Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre 230 лексем являются англо-американскими заимствованиями, т. е. процент заимствованных из английского языка немецких неологизмов составляет 37%.

2. Неоднородность новейших английских заимствований в немецком языке позволяет разделить их на группы: собственно неологизмы, параллели, полисинтетические номинации, псевдоанглицизмы, кальки, слова-гибриды.

3. Частеречный анализ англоязычных заимствованных неологизмов немецкого языка демонстрирует превалирование среди отобранных методом сплошной выборки единиц имен существительных как лексем-номинантов.

Таким образом, изучение немецких неологизмов последнего десятилетия дает основание сделать обобщающий вывод о большом количестве заимствований из английского языка, что является основанием для констатации факта активной американизации современного немецкого языка.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования заимствованных из английского языка немецких неологизмов является изучение их словообразовательного потенциала, а также особенностей функционирования в различных типах дискурса. Кроме того, можно рассмотреть неологизмы последнего десятилетия других языков на предмет наличия в них англо-американских заимствований, провести лексико-семантический анализ заимствованных лексем.

Библиографический список

1. Ленец А.В. Российская и немецкая германистика: основные тенденции исследований. *Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики*. 2023; № 4: 28–38.
2. Амелина Л.В. Способы образования неологизмов в немецком языке (на материале словаря неологизмов информационной онлайн-системы owid). *Актуальные проблемы современной гуманитарной науки:* материалы IX Национальной научно-практической конференции. Брянск: Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, 2022: 7–11.
3. Буренкова С.В. Неологизмы немецкого языка: тематика, лингвистические особенности, перевод. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2020; № 1 (26): 59–63.
4. Розен Е.В. *На пороге XXI века. Новые слова и словосочетания в немецком языке.* Москва: Менеджер, 2000.
5. Кобенко Ю.В. *Языковая ситуация в ФРГ: американизация и экзоглоссные тенденции:* монография. Томск: Национальный исследовательский Томский политехнический университет, 2014.
6. Трошина Н.Н. Английский язык в Германии. *Английский язык на территории Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии и за его пределами:* сборник научных трудов. Москва: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2020: 100–125.
7. Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre. *OWID*. Available at: https://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo_10
8. Шемчук Ю.М. Denglisch как языковой феномен Германии. *Межэтническое общение: контакты и конфликты:* сборник статей. Москва: Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Московский институт лингвистики», 2012: 244–250.
9. Шемчук Ю.М. Полиномия как универсальное явление в номинативной системе языка. *Современная германистика и западноевропейская литература:* коллективная монография. Москва: Общество с ограниченной ответственностью «ФЛИНТА», 2020; Выпуск 2: 270–282.
10. Шемчук Ю.М. Переименование как особое лингвистическое явление неологии. *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Филологические науки*. 2010; № 1: 76–82.
11. Шемчук Ю.М., Захаров О.И. Механизмы образования полисинтетических номинаций в языке. *Актуальные вопросы современной лингвистики:* материалы X региональной научно-практической конференции (с международным участием), Москва: Московский государственный областной педагогический университет, 2023: 127–130.

References

1. Lenec A.V. Rossijskaya i nemeckaya germanistika: osnovnye tendencii issledovanij. *Aktual'nye problemy filologii i pedagogicheskoj lingvistiki*. 2023; № 4: 28-38.
2. Amelina L.V. Sposoby obrazovaniya neologizmov v nemeckom yazyke (na materiale slovarya neologizmov informacionnoj onlajn-sistemy owid). *Aktual'nye problemy sovremennoj gumanitarnoj nauki:* materialy IX Nacional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii. Bryansk: Bryanskij gosudarstvennyj universitet imeni akademika I.G. Petrovskogo, 2022: 7-11.
3. Burenkova S.V. Neologizmy nemeckogo yazyka: tematika, lingvisticheskie osobennosti, perevod. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2020; № 1 (26): 59-63.
4. Rozen E.V. *Na poroge XXI veka. Novye slova i slovosochetaniya v nemeckom yazyke.* Moskva: Menedzher, 2000.
5. Kobenko Yu.V. *Yazykovaya situaciya v FRG: amerikanizaciya i `ekzoglossnye tendencii:* monografiya. Tomsk: Nacional'nyj issledovatel'skij Tomskij politehnicheskij universitet, 2014.
6. Troshina N.N. Anglijskij yazyk v Germanii. *Anglijskij yazyk na territorii Soedinennogo Korolevstva Velikobritanii i Severnoj Irlandii i za ego predelami:* sbornik nauchnyh trudov. Moskva: Institut nauchnoj informacii po obschestvennym naukam RAN, 2020: 100-125.
7. Neologismenwörterbuch. Neologismen der Zehnerjahre. *OWID*. Available at: https://www.owid.de/service/stichwortlisten/neo_10
8. Shemchuk Yu.M. Denglisch kak yazykovoj fenomen Germanii. *Mezh`etnicheskoe obschenie: kontakty i konflikty:* sbornik statej. Moskva: Negosudarstvennoe obrazovatel'noe uchrezhdenie vysshego professional'nogo obrazovaniya "Moskovskij institut lingvistiki", 2012: 244-250.
9. Shemchuk Yu.M. Polinomiya kak universal'noe yavlenie v nominativnoj sisteme yazyka. *Sovremennaya germanistika i zapadnoevropejskaya literatura:* kollektivnaya monografiya. Moskva: Obschestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "FLINTA", 2020; Vypusk 2: 270-282.
10. Shemchuk Yu.M. Pereimenovanie kak osoboe lingvisticheskoe yavlenie neologii. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta im. M.A. Sholohova. Filologicheskie nauki*. 2010; № 1: 76-82.
11. Shemchuk Yu.M., Zaharov O.I. Mehanizmy obrazovaniya polisinteticheskih nominacij v yazyke. *Aktual'nye voprosy sovremennoj lingvistiki:* materialy X regional'noj nauchno-prakticheskoj konferencii (s mezhdunarodnym uchastiem), Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj oblastnoj pedagogicheskij universitet, 2023: 127-130.

Статья поступила в редакцию 12.09.24

УДК 811 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-526-530

Yang Maoyuan, *doctoral postgraduate (Philology), Capital Normal University (Beijing, China), E-mail: 447981158@qq.com*

THE POST MODERNISM ELEMENTS IN VYSOTSKY'S POEMS. In the article the problem of the connection between the poetry of Vladimir Vysotsky and postmodernism is presented. Vysotsky was active in the early 1960s to the end of the 1970s, which happened to be the period when postmodernism literature thoughts surged all over the world, and also the stage of underground development of postmodernism literature in USSR. Although Vysotsky was not dubbed the title of "postmodernist poet", the creative postmodernism elements have been reflected in his poems, including intertextuality, center deconstruction, language game, etc. First of all, Vysotsky used the parody in the intertextual technique to deconstruct the inherent concepts, stimulate readers' reading expectations, and increase the interest and tension of the poems. Secondly, the poet used "argot" as a means to restore a more real teenage world, and dispelled the central phenomenon of mainstream Soviet literature; finally, the poet used methods such as "neologism" and "calembours" to make the absurd irony of the poetry language more vividly.

Key words: **V. Vysotsky, postmodernism, intertextuality, center deconstruction, language game**

Ян Маоюань, *докторант, Столичный педагогический университет, г. Пекин, E-mail: 447981158@qq.com*

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО

Данная работа посвящена связи между поэзией Владимира Высоцкого с постмодернизмом. Творческая деятельность Высоцкого проходила с начала 60-х до конца 70-х годов, что совпало с периодом бурного развития постмодернизма в мировой литературе и подпольного становления постмодернизма в СССР. Хотя Высоцкий не был назван «постмодернистским поэтом», его поэзия насыщена множеством элементов постмодернизма, таких как интертекстуальность, деконструкция центра, языковые игры и другие. Во-первых, Высоцкий использовал пародию как интертекстуальный прием, деконструировал устоявшиеся концепции, стимулировал читательские ожидания, усиливал интерес и напряженность в своих стихах; во-вторых, поэт использовал «блатные слова» для создания более реального изображения молодежной среды, что также способствовало деконструкции центральных феноменов советской литературы; и, наконец, он широко применял неологизмы и каламбуры, что придавало его поэзии гротескную сатирическую окраску.

Ключевые слова: **Высоцкий, постмодернизм, интертекстуальность, деконструкция центра, языковые игры**

Владимир Семёнович Высоцкий был одним из лучших советских поэтов 60–70-х годов XX века, и его творческая деятельность совпала по времени с распространением постмодернистских тенденций в мировой литературе. Постмодернистские элементы в его поэзии уже стали объектом исследования некоторых ученых. Например, ученый, бард А. Городницкий называл Высоцкого «предтечей отечественных постмодернистов» [1]; поэт и литературовед Л. Немцев отметил, что Высоцкий находился «на рубеже соцреализма и постмодернизма» [2]; профессор Людмила Иванова из Мурманского государственного гуманитарного университета сравнивала поэта с постмодернистом Виктором Пелевиным, указывая на очевидные постмодернистские черты в текстах Высоцкого, такие как парадоксальность, дискретность, коллажность, интертекстуальность, абсурдность и игровое начало [3]. Хотя эта тема снискала определенное внимание, она еще не получила дальнейшего развития. По сей день постмодернизм остается одной из самых актуальных тем.

Актуальность исследования постмодернистских элементов в поэзии Высоцкого заключается в том, что,0 с одной стороны, это позволит укрепить результаты предыдущих научных исследований по этой теме и получить более полное понимание, а также пересмотреть литературное значение поэтического творчества Высоцкого; с другой стороны, данное исследование может послужить богатым источником вдохновения для современной литературной деятельности, хотя поэзия Высоцкого укоренена в советской эпохе, её темы и стили, выходящие за рамки временных ограничений, продолжают вдохновлять современных писателей, художников и музыкантов.

Цель исследования постмодернистских элементов в поэзии Высоцкого заключается в глубоком понимании сложных идей и уникальных художественных приемов, отраженных в его произведениях, что позволяет более полно оценить их литературную ценность. Анализируя постмодернистские черты в его поэзии, ученые могут раскрыть, как Высоцкий ломал традиционные литературные рамки, используя множественные перспективы и нелинейное повествование, чтобы передать абсурдность и сложность эпохи.

Для достижения поставленной цели необходимо сначала пересмотреть поэзию Высоцкого в рамках постмодернизма, затем провести детальный текстуальный анализ его произведений, чтобы выявить постмодернистские элементы в нём и прийти к соответствующему выводу.

Научная новизна исследования связана с предпринятой попыткой:

– заполнить пробелы в существующей литературе. Хотя некоторые исследователи уже обратили внимание на постмодернистские элементы в поэзии Высоцкого, эта тема еще не была глубоко и систематически изучена;

– раскрывать использование постмодернистских приёмов в его произведениях, что позволяет разрушить традиционные рамки литературной критики и переосмыслить литературную ценность его стихов.

Теоретическое значение статьи заключается в том, что исследование не только позволяет углубить понимание постмодернистской литературной теории и расширить её применение, но и помогает раскрыть, как Высоцкий нарушает традиционные литературные структуры, используя приемы постмодернизма, что предоставляет новый материал для обогащения и развития постмодернистской литературной теории. Кроме того, оно предлагает новые перспективы для изучения постмодернизма в советской литературе, позволяя лучше понять литературное творчество и его внутреннюю сложность того времени.

Практическая значимость заключается в том, что исследование может вдохновить и направить современное литературное и художественное творчество. Поэзия Высоцкого не только отражает свою эпоху, но и превосходит её ограничения; его постмодернистские элементы остаются актуальными и в сегодняшнем обществе. Анализируя его работы, создатели могут заимствовать эти нетрадиционные художественные приемы, исследовать новые способы выражения и тем самым справляться с вызовами современного общества.

Мы знаем, что русская постмодернистская поэзия в основном обладает следующими четырьмя характеристиками: 1) разрушение нереальности, созданной официальной советской литературой, обращение текста в мир, использование контекста как связи между человеком и миром, что позволяет восстановить или передать подлинное представление; 2) цитирование, коллаж, пародия, интертекстуальность, ироничное копирование и другие постмодернистские приемы широко представлены в русской постмодернистской поэзии; 3) языковые игры, языковые эксперименты и другие новаторские творческие идеи также рассматриваются постмодернистскими поэтами как руководящие принципы; 4) глубокая приверженность культуре эпохи Возрождения, барокко и других периодов. Мы заметим, что поэзия Высоцкого соответствует первым трём характеристикам, которые проявляются в трех основных аспектах: интертекстуальность, деконструкция центра и языковые игры.

1. *Интертекстуальность*

Термин «интертекстуальность», введенный болгаро-французским литературным критиком Юлией Кристевой (Julia Kristeva) в 1960-х годах, вызвал в академическом сообществе многолетний интерес. В одном из своих интервью Кристева так описывает интертекстуальность: «Она выявляет диалог между текстом и предшествующими, а также последующими текстами. Теория интертекстуальности позволяет мне рассматривать язык и все связанные со смыслом практики (литература, искусство, кино и т.д.) в контексте истории текста, т.е. в контексте социальной, политической и даже религиозной истории» [4, с. 192]. С точки зрения словообразования интертекстуальность подразумевает взаимосвязь между текстами. «В литературе мы определяем интертекстуальность как взаимосвязь и процесс трансформации между текстами, а также между текстом и его идентичностью, смыслом, субъектом и социальной историей» [5, с. 67]. Исследование показало, что в поэзии Высоцкого интертекстуальность главным образом проявляется через использование пародии.

Пародия может пониматься как комическое подражание, и в научном сообществе к этому приему относятся по-разному. Некоторые считают это грубым и смешным подражанием, другие видят в пародии её особенность и утверждают, что это не какой-то низший приём. Тиффена Самовайо (Tiphaine Samoyault) отмечает: «На самом деле цель пародии может заключаться либо в игре и противопоставлении (сатира на сверхтекст), либо в восхищении; пародия почти всегда начинается с классического текста или материала из учебников» [6, с. 42]. В 1973 году Высоцкий написал стихотворение «Люблю тебя сейчас…», которое вступает в пародийные отношения с пушкинским стихотворением «Я вас любил…».

Всё стихотворение Высоцкого насыщено пародией на время, используемое в тексте Пушкина. «Я вас любил» – это явно прошедшее время, тогда как Высоцкий использует настоящее время и добавляет слово «сейчас» для усиления. Кроме того, Высоцкий многократно акцентирует внимание на времени, используя различные обстоятельства времени, чтобы выразить страстную любовь к жене.

Люблю тебя **сейчас**
Не тайно – напоказ.
Не «**после**» и не «**до**» в лучах твоих сгораю.
Навзрыд или смеясь,

Но я люблю **сейчас**,
А **в прошлом** – не хочу, а **в будущем** – не знаю.

В прошедшем «я любил» –
Печальнее могил, –
Все нежное во мне бескрылит и стреножит.

В начале стихотворения видно, что, в отличие от грусти, выраженной Пушкиным, чувства Высоцкого к жене горячие, они принадлежат настоящему и существуют вне времени. Такая любовь вечна. Высоцкий называет Пушкина «поэтом поэтов», считая, что его стихи грустнее, чем сама могила. В оригинале Пушкина, «может» рифмуется с «тревожит» (Я вас любил: любовь ещё, быть может, / В душе моей угасла не совсем; / Но пусть она вас больше не тревожит; / Я не хочу печалить вас ничем.), тогда как Высоцкий выбирает слово «стреножит», которое изначально означало «связать ноги», но также может означать «сдерживать». В стихах Пушкина «нежность» выражена в строке «Я вас любил так искренно, так нежно», где она звучит с некой покорностью. Для Высоцкого же «нежность» становится чем-то обыденным и лишним, и он решает отказаться от этой «покорной» нежности. Таким образом, Высоцкий пародирует классическую поэзию в форме спорящего диалога, который не является простой критикой или противопоставлением, а представляет собой философскую дискуссию. Далее Высоцкий продолжает разбирать классическое стихотворение. Из пушкинского «Я вас любил…» он вычитывает жалость и обиду, но сам поэт пренебрегает такими чувствами.

Анализ этого стихотворения показывает: во-первых, Высоцкий ведёт диалог с Пушкиным, используя ироничный и сомневающийся тон, пародируя время и настроение пушкинского стихотворения «Я вас любил» и прямо цитируя оригинальную строку «Я вас любил, любовь ещё, быть может…». В отличие от прошлого времени и покорного тона в стихах Пушкина, Высоцкий предпочитает настоящее и более решительный и прямолинейный подход к любви; во-вторых, на основе пародии Высоцкий поднимает тему времени в стихотворении, добавляя некоторые необычные словосочетания, такие как «Чтоб после «я люблю» добавил я «и буду»», «И в будущем, и в прошлом настоящем!» и другие, таким образом, привнося свой абсурдный стиль; в-третьих, пародируя серьёзные классические произведения, Высоцкий создаёт эстетическое потрясение у читателя, расширяя тем самым временные рамки своего творчества.

Кроме пародий на классическую литературу, в стихах Высоцкого часто встречаются пародии на народные пословицы. «Некоторые постмодернистские писатели сочетают в своих произведениях повседневные выражения с литературными текстами, создавая таким образом взаимосвязанное единство из этих, казалось бы, несвязанных фрагментов, нарушая при этом повествовательные каноны и вызывая у читателя новые ожидания» [7]. В стихотворении 1973 года «Козёл отпущения» используется пословица «С волками жить – по-волчьи выть», обычно означающая, что человек часто вынужден подстраиваться под окружающую его среду. Высоцкий перефразировал эту пословицу, разместив её в начале и в конце стихотворения, и описал своеобразную сказку.

В первой строфе стихотворения Высоцкий так «модифицирует» эту пословицу: «Хоть с волками жил – не по-волчьи выл», очевидно, что этот козёл сохранил свою индивидуальность, возможно, он ещё не осознал правила «выживает сильнейший» в заповеднике, а может быть, просто не хотел терять свою индивидуальность, как другие козлы. И, как оказалось, этот особенный козёл был выбран в качестве «козла отпущения». Медведь – властитель заповедника, имеющий право наказывать других животных, а «козёл отпущения» выполняет роль, заменяющую наказание других животных. В этот момент снова проявляется характер «козла отпущения»: «Не противился он, серенький, насилию со злом, / А сносил побои весело и гордо». Очевидно, что поэт намеренно использует здесь один из принципов толстовства «непротивление злу насилием», что добавляет ещё больше игрового начала в эту пародию. После того как медведь признал его, козёл получил уважение других животных и даже был признан преемником медведя. Он продолжал прыгать, как прежде, но с повышением своего статуса его характер сильно изменился. В последней строфе поэт описывает это так:

В заповеднике (вот в каком – забыл)
Правит бал Козел не по-прежнему:
Он с волками жил – и по-волчьи выл,
И рычит теперь по-медвежьему.

Козёл был выбран в качестве «козла отпущения» из-за своей «особенности» и благодаря этой же «особенности» стал правителем заповедника, но, в конце концов, был ассимилирован и потерял ту «особенность», которую так стремился сохранить. Такая история повторяется в любой эпохе. Высоцкий, используя этот резкий контраст и изменяя пословицу в начале и конце, заставляет читателя задуматься – подчиниться окружающей среде или сохранить свою индивидуальность. Этот выбор всегда был трудным. Таким образом, в поэзии этого периода проявляется философская мысль.

В стихотворении «Козёл отпущения» мы также видим пародию поэта на крылатые слова и архетипы. Во-первых, «козёл отпущения» имеет свои корни в древнем иудаизме. Древние евреи считали 10 июля каждого года Днем искупления и проводили в этот день обряд искупительной жертвы, когда первосвященник возлагал руки на голову козла, заявляя, что грехи еврейского народа за этот год переносятся на это животное. Затем козла отпускали в пустыню, что символизировало перенос грехов человека в безлюдные места. Это стихотворение было написано в 1973 году, в то время как еврейские писатели Бродский и Солженицын были высланы из Советского Союза в 1972 и 1973 годах соответственно. С учётом этого временного контекста использование иудейской аллюзии явно отражает намерения Высоцкого. И, конечно же, в указанном выборе эти два писателя предпочли «сохранить индивидуальность». Во-вторых, поэт использует слово «серенький» для описания козла, что неслучайно, так как в России существует очень известная детская песенка под названием «У бабушки был серенький козлик». В этой песне маленький козлик представлен послушным, но в конечном итоге он трагически погибает от лап серого волка. Поэт цитирует это, чтобы соединить образы двух козлов, создавая более конкретные ассоциации у читателя, а также подготовить его к дальнейшему изменению образа козла.

2. Деконструкция центра

Известный российский учёный А. Генис предложил формулу для описания русской постмодернистской литературы: «Русский постмодернизм = авангардизм + социалистический реализм, при этом необходимо ввести ещё одну формулу: постмодернизм = авангардизм + массовая культура» [8].

Исходя из этой формулы, возникает вопрос: равна ли массовая культура советского периода социалистическому реализму? На самом деле здесь под «массовой культурой» понимается противоположность «высокого искусства», а социалистический реализм был основной методологией советской литературы и литературной критики, ставшей результатом политизации литературы. «Американский пионер постмодернистской литературной критики Лесли Фидлер полагал, что для возрождения культуры необходимо устранить разрыв между критиком и читателем, необходимо преодолеть границу между высоким искусством и массовым искусством. А сделать это может такая литература, которая, стремясь к „новому развлечению“, научится использовать низкие формы массовой культуры» [9]. Исходя из этого, можно сказать, что блатная песня, зародившаяся в тюрьмах и распространившаяся среди народа, как раз соответствует тому, что Фидлер называет «низкими формами массовой культуры». А Высоцкий, как создатель и распространитель блатных песен, идеально подходит на роль экспериментатора и авангардиста «новой развлекательной литературы».

В 30–40-е годы XX века в СССР происходила массовая чистка, и тысячи невинных людей стали её жертвами. В огромных лагерях ГУЛАГа, находящихся в ведении НКВД, политические заключённые содержались вместе с уголовными преступниками. Таким образом, заключённые, среди которых были и офицеры, и рабочие, и крестьяне, и интеллигенция, вынуждены были регулярно контактировать и использовать язык уголовников. После 1956 года, когда бывшие заключённые стали возвращаться в общество, они начали внедрять этот язык в социальную среду. На этом фоне блатная лексика и блатная песня широко распространились в обществе и оказали значительное влияние на Высоцкого.

У Высоцкого блатная лексика сначала разлагается на элементы, которые могут использоваться самостоятельно, а затем снова «склеивается», что напоминает приём коллажа в интертекстуальности, когда «оригинальный текст включается в текущий текст, чтобы обогатить его, но эти текстовые фрагменты могут быть скрыты в тексте... В конкретных приёмах коллажа основной текст больше не сливается с интертекстом, а становится рядом с ним, чтобы подчеркнуть его фрагментарность и отличительные особенности» [6, с. 53]. Однако в стихах Высоцкого блатная лексика представлена слишком фрагментарно, и А. Скобелев отмечает, что «Высоцкий использует блатную лексику довольно скупо» [10]. Это показывает, что Высоцкий использовал блатную лексику как материал для смешения стилей, чтобы достичь цели разрушения центра через «низкое», что и создало его уникальную «блатную поэзию» (в отличие от народной блатной песни, мы называем творчество Высоцкого «блатной поэзией»).

Ранняя «блатная поэзия»

«Татуировка», написанная в 1961 году, является одним из самых впечатляющих ранних стихотворений Высоцкого и идеально демонстрирует его уникальный стиль. Это стихотворение представляет собой типичный пример блатной поэзии, а так называемая «блатная лексика» относится к разговорной речи, характерной для молодёжи того времени:

И когда мне так уж тошно, хоть на плаху
(Пусть слова мои тебя не оскорбят),

В «Маленькой темной комнате (на плаху)» слово «плаха» первоначально означало «толстую деревянную доску», а в жаргоне – «одиночную камеру». Очевидно, что такой способ выражения был вполне распространён в те времена. Между «маленькой темной комнатой» (на плаху) и текстом стихотворения (то есть основным текстом) формируется параллельная связь, подчеркивающая их резкий контраст и различия. Например, в стихотворении «Я был душой дурного общества» (1962) главный герой, называющий себя «душой дурного общества», после доноса полицейского осведомителя оказывается арестованным и получает дополнительный пятилетний срок заключения. Адвокат ходатайствует за него, но прокурор настаивает на строгом наказании. В конце стихотворения герой восклицает:

С тех пор заглохло мое творчество,
Я стал скучающий субъект,
Зачем же быть душою общества,
Когда души в нем вовсе нет!

Очевидно, что это стихотворение сложнее для понимания, чем предыдущее, и содержит больше жаргонизмов. Например, при описании момента, когда

героя предают, используется сразу четыре глагола-жаргонизма: скурвился (притворился товарищем), ссучился (предал соучастников), навел (указал место), сгорел (был арестован). В конце стихотворения поэт устами вора высказывает своё мнение о том, что современное общество лишено души. По сути, последняя часть стихотворения представляет собой метафорическую критику современного общества. Первое предложение начинается с жаргонизма «заглохло», который означает «временно прекратить преступную деятельность», а затем следует слово «творчество», обозначающее преступную деятельность.

Высоцкий смешивает жаргон с поэтическим текстом для того, чтобы помочь завершению повествования и выражению своих взглядов, таких как стремление к свободе, положительное восприятие «внеправовой жизни» и жажда «обычной» альтернативной жизни. Например, в стихотворении «Тот, кто раньше с нею был» (1962) поэт выражает настойчивость уличной молодежи в любви. Главный герой влюбляется в девушку, но её бывший парень всеми способами ему досаждает, и они вступают в драку, после чего оба оказываются в тюрьме. В конце герой говорит:

Разлука мигом пронеслась,
Она меня не дождалась,
Но я прощаю, ее – прощаю.
Её, как водится, простил,
Того ж, кто раньше с нею был,
Того, кто раньше с нею был, –
Не извиняю.

Из этого отрывка видно, что герой – всё еще неопытный юноша, который, хотя и говорит резкие слова, на самом деле не хочет потерять своё лицо, что делает его ещё более очаровательным. Такой герой, хоть и является хулиганом, не вызывает неприязни. Помимо уличной молодежи, поэт описывает и частых гостей судов. В стихотворении «Формулировка» (1964) Высоцкий с иронией описывает историю рецидивиста, который не соглашается с формулировкой в приговоре, его причина, однако, весьма комична:

Не отрицаю я вины –
Не в первый раз садился,
Но – написали, что с людьми
Я грубо обходился.

Неправда! – тихо подойдешь,
Попросишь сторублевку...
Причем тут нож,
Причем грабеж? –
Меняй формулировку!

Это стихотворение обладает сильным визуальным эффектом, его язык пронизан юмором и иронией, но не выражает никакой позитивной идеи, а мнимая испорченность морали на самом деле представляет собой вызов этой морали, своеобразное «сверхморальное» отношение. «Под “сверхморалью” следует понимать “вызов морали”, или сопротивление лицемерию, выступающему под видом морали» [11]. В официальной советской литературе, которая пропагандировала «правду, доброту и красоту», было трудно увидеть подлинную реальность, тогда как реальная жизнь заключала в себе и хорошее, и плохое. Французский философ Жорж Батай, один из основателей постмодернистской мысли, утверждал: «Задача литературы не в том, чтобы отражать некое коллективное сознание, указывать на неизбежность социального прогресса, а в том, чтобы занять противоположную позицию по отношению ко всему существующему, особенно к господствующей системе морали, порядка и закона» [12]. Высоцкий не высказывает субъективной критики по отношению к историям, описанным в его стихотворениях, он просто объективно и непосредственно представляет их.

Герои этих двух стихотворений изображены как самоуверенные персонажи, будь то в отношениях с соперниками или в судебных делах, они проявляют непримиримость. Читатель может увидеть в поведении героев себя, – каждый раз, когда мы находимся в безвыходной ситуации, мы ищем оправдания, что, в каком-то смысле, очень похоже на «духовную победу» А-Кью (герой известной повести Лу Синя «Подлинная история А-Кью»). Похоже, что даже в разных странах и в разные эпохи простые люди вынуждены прибегать к психологическим защитным механизмам для своего спасения.

Поздняя «блатная поэзия»

В ранних «блатных поэзиях» можно заметить, что их сюжет часто связан с темой преступлений. С изменением творческого подхода Высоцкого в поздний период его творчества такие стихотворения встречаются всё реже, всё больше внимания уделяется отдельным мотивам, таким как тюрьма, азартные игры, пьянство, болезни, смерть, и добавляется более серьёзный и социально-философский подтекст, что продолжается до последнего этапа его творчества. Кулагин А. отмечает, что «Последний период творческой биографии Высоцкого (1975–1980) можно назвать синтетическим: в эти – вершинные для него как художника – годы он соединяет основные творческие достижения предыдущих периодов. Поэт предпочитает в эти годы вновь (как и в первой половине 60-х) героя маргинального, но теперь этот герой обременён гамлетовским знанием о мире; это маргинал-философ.» [13, с. 215–216]. В этих условиях поэт начинает размышлять о русской истории, судьбе искусства, детских переживаниях, создавая ряд классических произведений на темы «война», «тюрьма», «больница», «смерть».

«Тюрьма» является одним из часто встречающихся образов в «блатной поэзии» Высоцкого, обычно символизируя противоположность свободе. Кроме того, с 1964 года поэт работает в Театре на Таганке, названном в честь знаменитой Таганской тюрьмы, поэтому образ тюрьмы приобретает ещё одно значение – «прошлое и настоящее». В 1974 году, в честь десятилетия театра, поэт сравнивает Театр на Таганке с Таганской тюрьмой, написав «Театрально-тюремный этюд на таганские темы», вновь саркастически высмеивая советскую действительность.

И все-таки «Боржома» мне налей
За юбилей. Такие даты редки!
Ну ладно, хорошо, – не юбилей,
А, скажем, – две нормальных пятилетки.

«Боржоми» – это минеральная вода, производимая в Грузии. В памятный день не пьют алкоголь, а пьют воду, причём воду из родного края Сталина, что вызывает особые ассоциации. Приравнивание десятилетие театра к двум пятилеткам также является насмешкой над тогдашней советской системой. В условиях строгой политической обстановки нельзя было ни пить, ни открыто отмечать юбилей театра, всё стало тайной. «В 1973 году нобелевский лауреат Александр Солженицын был исключён из Союза писателей СССР, 12 февраля 1974 года лишён советского гражданства и выслан из страны, в том же году многие писатели подверглись репрессиям, а Высоцкий едва не оказался в тюрьме. В общем, 1974 год был годом открытой борьбы писателей с властями» [14, с. 415]. Понятно, сколько горечи означал этот юбилей для Высоцкого.

С 1965 года, от «Песни о сумасшедшем доме» до «Истории болезни» 1976 года, тема «больницы» всегда привлекала внимание поэта, поскольку она неизменно ассоциировалась с «болезнью» и «смертью». Например, в стихотворении «Райские яблоки» 1978 года поэт выражает своё отношение к смерти. Смерть была не чужда Высоцкому, так как он пережил два клинических случая в 1969 и 1979 годах. Из первых строк стихотворения видно, что поэт способен спокойно принять смерть. В этом стихотворении главный герой, умерев, верхом на слабой лошади попадает в рай и пытается сорвать розовые яблоки, но сторож сада – меткий лучник – отказывает ему во входе. Всё стихотворение наполнено многочисленными метафорами, в которых рай представляется тюрьмой, а яблоки символизируют запретный плод в Эдемском саду, стремление к которому требует избежать стрелы сторожа. Очевидно, что «яблоко» здесь является символом «свободы». Легко представить, как сторож на высокой башне нацеливается на заключённого, желающего обрести свободу, что сравнимо с тюрьмой. Кроме того, рай также символизирует утопию, и поэт через текст показывает, что предполагаемая утопия оказывается тюрьмой, а «запретный плод» становится единственной спасительной соломинкой. Видно, что в позднем творчестве поэта по-прежнему ощущается острый сарказм.

С начала и до конца «блатные поэзии» затрагивали мрачные и тяжёлые темы, становившиеся с течением времени всё более тяжёлыми. Философский аспект этих стихов постепенно становился всё более явным, в то время как социальный контекст благодаря использованию метафор и других приёмов стал менее очевидным. Тем не менее образы, темы и мотивы, использованные Высоцким, оставались в основном неизменными.

Лю Сянъюй в своей книге «От модернизма к постмодернизму» отмечает: «Постмодернистская поэзия – это восстание против устаревших норм» [15, с. 298]. По мнению Батая, «восстание» глубже, чем «революция» [12]. Высоцкий в советской литературе того времени играл роль мятежника, а «блатные поэзии» стали его самым мощным оружием. Ранние «блатные поэзии» были более прямолинейными, тогда как поздние становились всё более глубокими. Однако их основное содержание почти не изменилось: целью, как и у русской постмодернистской поэзии, было разрушение гнёта официальной литературы, чтобы вернуть русской литературе более широкий простор.

3. Языковая игра

Эксперименты с поэтическим текстом – распространённый приём в русской постмодернистской поэзии, и языковая игра является одной из таких экспериментальных техник. Языковая игра здесь обозначает деятельность, участниками которой являются автор и текст, а её правила заключаются в нарушении существующих в языке норм. Окказионализмы и каламбуры – это распространённые языковые игры в поэзии Высоцкого.

Окказионализмы происходят от латинского слова occasionalis, что означает «случайный», и относятся к словам или выражениям, отсутствующим в языке и имеющим смысл только в контексте, созданном автором. Это своего рода авангардный художественный приём. Окказионализмы часто использовались русскими футуристическими поэтами, например, в поэзии Маяковского можно найти множество «новых слов», которых нет в словарях. Гаспаров М.Л. отмечает функцию окказионализмов Маяковского – «делать образ мира динамичнее, часто – гиперболичнее; подчеркивать недостаточность старого языка (словаря) и широту, богатство нового» [16, с. 363–395].

Профессор литературы Орловского государственного педагогического института В. Изотов указывает, что «Высоцкий создал более 150 окказионализмов, и из рукописей видно, что поэт обладал неиссякаемой энергией в создании новых слов» [17]. Например, в радиопьесе «Алиса в Стране чудес» в «Песне мыши» используется этот приём. Мышь, погрузившаяся в море слёз, зовёт на помощь, и вдруг появляется кот, и поэт создаёт два новых слова — «кошкелот» и «мышелот»:

А вдруг кошкелот на меня нападёт,
Решив по ошибке, что я мышелот?!

Здесь слова «кошкелот» и «мышелот» происходят от слова «кашалот». Гавриков В.А. считает, что «по-лесковски создано слово «кошкелот» из «Алисы...». Мотивировка понятна: контаминация двух лексем и такой тип словообразования вполне укладываются в традицию народной этимологии. Непонятный «кашалот» мотивируется понятной «кошкой»» [18]. Николина Н.А. в своей статье «Классификация и функции структуры семантической инфекции в современном русском языке» ссылается на «кошкелот» как на типичный пример семантической инфекции, появившийся «из периферийного приема создания окказионализмов, выполняющих преимущественно игровую функцию и создающих комический эффект» [19]. В стихотворении мышь, утонувшая в море слёз и уже не совсем осознанная, путает кота с морским существом, что можно объяснить. Так «кот» превращается в «кошкелота», а «мышь» – в «мышелота». В результате мелкие сухопутные животные превращаются в крупных морских обитателей. Иными словами, поэт объединяет слова, обозначающие морских и сухопутных существ, чтобы объяснить друг друга, добавляя выразительность и игровую составляющую стихотворению.

В стихотворении «Упрямо я стремлюсь ко дну...» 1977 года поэт создаёт три окказионализма – «многорыбно», «дотонуть», «вгребаться». Хотя эти слова кажутся понятными, их невозможно найти в словарях. Всё стихотворение представлено в виде монолога, в котором главный герой пытается плыть от суши к морскому дну, а различия между этими мирами заставляют его задуматься. Приведём отрывок, содержащий окказионализмы:

Коралловые города...
В них многорыбно, но не шумно –
Нема подводная среда,
И многоцветна, и разумна.
…
Дай Бог, я всё же дотону,
Не дам им долго залежаться.
И я вгребаюсь в глубину,
И всё труднее погружаться.

Первое слово явно имитирует «многолюдно» и означает «много рыбы». Одна из целей поэта – провести параллель между «многолюдно» (много людей) и «многорыбно» (много рыбы), чтобы подчеркнуть идею о том, что жители суши – это люди, а жители морского дна – рыбы. Второе слово «дотонуть» добавляет к глаголу «тонуть» префикс «до», что усиливает его значение, обозначая «полное утопление» или «утопление до дна». Третье слово «вгребаться» имеет корень «греб» (грести), и его значение противоположно глаголу «выгребать», поэтому «вгребаться» означает «грести внутрь». Таким образом, эти окказионализмы, добавленные или изменённые поэтом, делают его намерение более очевидным.

Каламбуры (игра слов/каламбур) – это художественная форма с эстетической привлекательностью, которая может доставить читателям или слушателям эстетическое наслаждение. «По мнению Н.Б. Маловой, «эстетическая функция заключается в том, чтобы разбудить в читателе эмоции, заставить его сопереживать героям, погрузиться в произведение искусства полностью, стать частью вымышленного мира». В наибольшей степени эстетические возможности игры слов реализуются в поэтическом дискурсе» [20].

Самым важным в использовании каламбуров является взаимосвязь между словами, а омонимы играют ключевую роль в их построении. Уже в ранней поэзии Высоцкий демонстрирует выдающийся талант в этом отношении. В стихотворении 1961 года «Из-за гор – я не знаю, где горы те…» поэт использует этот прием.

Из-за гор – я не знаю, где **горы те**, –
Он приехал на белом верблюде,
Он ходил в задыхавшемся **городе** –
И его там заметили люди.

Первое стихотворение начинает интриговать: «Из-за гор – я не знаю, где горы те…», с отсылкой к философской мысли «не видеть леса за деревьями». Иностранец появляется верхом на белом верблюде, начинает ходить по задыхающемуся городу, и его замечают местные жители. В первой и третьей строках слова «горы те» и «городе» образуют типичный каламбур, а в пятом куплете появляется другая пара:

И герои все были развенчаны,
Оказались их мысли **преступными**,
Оказались красивые женщины
И холодными и **неприступными**.

Поэт использует слова «преступными» и «неприступными» в качестве каламбура, что не только добавляет звуковую плавность, но и углубляет мысль. Персонажи стихотворения состоят из рассказчика – «я», иностранца – «он» и местных жителей – «люди». Иностранец, обнаруженный местными жителями, приносит им новые мысли, что приводит к размышлениям о «героях» и «красивых женщинах», а в последнем куплете вновь появляется каламбур:

И, забыв все отчаянья прежние,
На своё место встало всё **снова**:
Он сказал им три самые нежные
И давно позабытые **слова**.

Последний куплет с «тремя самыми нежными словами» перекликается с началом стихотворения, поскольку, будь то «место гор» или «три слова», рассказчик не дает конкретного ответа. Поэт стремится использовать эту интригующую неясность, чтобы побудить читателя к независимому размышлению, а не к глупости, как у местных жителей в стихотворении. Использование каламбура «снова» и «слова» добавляет поэзии больше увлекательности. Есть и другие примеры, такие как стихотворение 1967 года «Невидимка»:

Иногда срываюсь с места
Будто **тронутый я**,
До сих пор моя невеста –
Мной не **тронутая**!

В этом стихотворении главный герой считает, что рядом с ним находится невидимая женщина, что приводит к комичным ситуациям. Каламбур «тронутый я», разделенный на два слова: одно – местоимение «я», другое – причастие, означающее «прикоснувшийся», сочетается с пассивным глаголом «тронутая» (прикоснувшаяся), усиливая юмористическую составляющую стихотворения. В другом стихотворении 1967 года «Ой, где был я вчера»:

Ой, где был я вчера – не найду, хоть убей,
Только помню, что стены **с обоями**.
Помню, Клавка была и подруга при ней,
Целовался на кухне **с обоими**.

Это также комическое стихотворение, где герой, выпив слишком много, теряет память о вчерашнем дне. Каламбур «с обоями» (со стенами) и «с обоими» (с обеими) аналогичен предыдущему каламбуру в предыдущем стихотворении. Интересно, что стихотворения Высоцкого обычно исполнялись под аккомпанемент, поэтому такие слова могли сбивать с толку слушателей, но понимание их связи приносило больше удовольствия. Как видно, каламбуры чаще всего используются Высоцким в комических стихотворениях, чтобы усилить их юмористический эффект. Редкозубова отмечает, «каламбур является неотъемлемой частью народной смеховой культуры, наряду с сатирой и гротеском» [21]. Высоцкий искусно использует гротеск, чтобы подчеркнуть сатирический смысл своих стихотворений и усилить их эмоциональное воздействие, делая каламбур важным элементом его поэтического языка.

Как показано в анализе выше, постмодернистские элементы в поэзии Высоцкого проявляются в трех основных аспектах: 1) использование интертекстуальности, такой как пародия, для деконструкции классической литературы, пословиц, крылатых слов и других устоявшихся понятий, что создает юмористический и сатирический тон, стимулирует читательские ожидания и увеличивает читаемость и напряжение стихотворений; 2) смешение в поэтическом языке элементов, воспринимаемых как «вульгарные» блатные лексики, что воссоздает мир молодежи и создает гротескный мир, полный поэзии, но также и хаоса, тем самым достигая цели деконструкции центра; 3) выбор «окказионализма» и «каламбуров» в качестве средств, что избавляет от ограничений языка и выражения, а также лучше отражает творческую мысль, подчеркивая гротескные и сатирические особенности его творчества.

Как с теоретической, так и с практической точки зрения результаты данного исследования прежде всего позволяют глубже понять особенности поэтического творчества Высоцкого. Перечисленные выше постмодернистские элементы имеют общие черты: ирония, юмор и сатира, что также является одними из основных признаков русской постмодернистской поэзии. Мы знаем, что ядро этих черт заключается в сути русского постмодернизма, а именно – в противостоянии авторитетности. Таким образом, мы получаем более наглядное представление как о поэтическом творчестве Высоцкого, так и о характерных чертах русской постмодернистской поэзии. Во-вторых, результаты данного исследования служат примером разнообразия русской постмодернистской поэзии. Постмодернисты не стремились намеренно подчёркивать свою постмодернистскую сущность, что не только указывает на распространённость постмодернистской мысли в 60–70-е годы, но и свидетельствует о её органичном развитии. Наконец, в поэзии Высоцкого, как представителя жанра «авторской песни», постмодернистские элементы предоставляют нам иную точку зрения для исследования. Этот подход можно также применить к анализу поэтического творчества Окуджавы, Галича и других поэтов «авторской песни». Поэтому результаты данного исследования имеют и определённое типологическое значение.

На основе этих постмодернистских приемов и с учетом театральной природы исполнения поэзии можно говорить о том, что Высоцкий ярко выражает свой сатирический, гротескный и юмористический стиль, становясь подлинно «народным поэтом».

Библиографический список

1. Городницкий А. *Владимир Высоцкий – предтеча отечественных постмодернистов.* 1998. Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/gorodnickij-vysockij-predtecha-postmodernistov.htm
2. Немцев Л. *Высоцкий на рубеже соцреализма и постмодернизма.* Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/nemcev-vysockij-na-rubezhe-socrealizma.htm

3. Иванова Л. *История и Пустота – К вопросу о постмодернизме.* Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/ivanova-istoriya-i-pustota.htm
4. Кристева Ю. *Предмет, Интертекстуальность, Психоанализ:* сборник лекций Кристевой в университете Фудань. Составлен Чжу Кэйи и Хуан Бэем. Пекин, 2016.
5. Ли Ю. *Интертекстуальность: новый взгляд на теорию литературы.* Пекин: Коммерческая пресса, 2014.
6. Самовайо Т. *Исследование интертекстуальности.* Перевод Шао Вэя. Тяньцзинь: Тяньцзиньское народное издательство, 2003.
7. Шан Б., Ху Ц. Языковые игры, фрагментация повествования и коллаж – о постмодернистских творческих техниках «Щедрого неудачника». *Вестник Сычуаньского университета иностранных языков*. Чунцин, 2007.
8. Генис А. Треугольник: Авангард, соцреализм, постмодернизм. *Иностранная литература*, 1994; № 10: 244–248.
9. У Я., Чжу Ф. О популяризаторских характеристиках постмодернистского литературного мировоззрения Лесли Фидлера. *Фуданьский журнал иностранных языков и литературы.* Шанхай, 2017; № 026 (003): 138–142.
10. Скобелев А. Фольклорная традиция в поэзии Владимира Высоцкого /»блатные» песни: темы и образы/. *Rostocker Forschungenzur Sprach und Literaturwissenschaft.* Heft 8. 1990.
11. Ронг С., Ли С. Первоначальное значение и дезинформация «Поколения битов». *Хэбэйский академический журнал.* Хэбэй, 2005; № 025 (002): 203–207.
12. Жорж Б., Чжан Г. «Литература и зло». *Динамическое исследование иностранной литературы.* 1998; № 02: 29–31.
13. Кулагин А.В. *Поэзия Высоцкого: Творческая эволюция.* Воронеж: Эхо, 2013.
14. Бакин В. *Владимир Высоцкий – Без мифов и легенд*. Москва: Эксмо: Алгоритм, 2010.
15. Лю С. *От модернизма к постмодернизму.* Пекин: Издательство высшего образования, 2002.
16. Гаспаров М.Л. Владимир Маяковский. *Очерки истории языка русской поэзии XX века: Опыты описания идиостилей*. Москва, 1995.
17. Изотов В. Окказиональное слово В. Высоцкого как отражение русского менталитета. *Духовная культура: проблемы и тенденции развития:* Всероссийская научная конференция. Сыктывкар: СГУ, 1994: 135–137.
18. Гавриков В.А. Лесковские традиции народной этимологии в творчестве В.С. Высоцкого. *Вестник Северного (Арктического) федерального университета.* Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2017; № 3.
19. Николина Н.А. Типы и функции контаминированных образований в современной русской речи. *Труды Института русского языка им. В.В. Виноградова. Культура русской речи*. 2017; Выпуск 13.
20. Мироненко С., Каратаева Л. Игра слов в русской и немецкой поэзии. *Вестник Адыгейского государственного университета.* Серия 2: Филология и искусствоведение. 2015; № 2 (153).
21. Редкозубова О.С. Структура смеховой культуры. *Аналитика культурологии.* 2009; № 13.

References

1. Gorodnickij A. *Vladimir Vysockij – predtecha otechestvennyh postmodernistov.* 1998. Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/gorodnickij-vysockij-predtecha-postmodernistov.htm
2. Nemcev L. *Vysockij na rubezhe socrealizma i postmodernizma*. Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/nemcev-vysockij-na-rubezhe-socrealizma.htm
3. Ivanova L. *Istoriya i Pustota – K voprosu o postmodernizme*. Available at: http://vysotskiy-lit.ru/vysotskiy/kritika/ivanova-istoriya-i-pustota.htm
4. Kristeva Yu. *Predmet, Intertekstual'nost', Psihoanaliz:* sbornik lekcij Kristevoj v universitete Fudan'. Sostavlen Chzhu K`eji i Huan B`eem. Pekin, 2016.
5. Li Yu. *Intertekstual'nost': novyj vzglyad na teoriyu literatury.* Pekin: Kommercheskaya pressa, 2014.
6. Samovajo T. *Issledovanie intertekstual'nosti.* Perevod Shao V`eya. Tyan'czin': Tyan'czin'skoe narodnoe izdatel'stvo, 2003.
7. Shan B., Hu C. Yazykovye igry, fragmentaciya povestvovaniya i kollazh – o postmodernistskih tvorcheskih tehnikah «Schedrogo neudachnika». *Vestnik Sychuan'skogo universiteta inostrannyh yazykov*. Chuncin, 2007.
8. Genis A. Treugol'nik: Avangard, socrealizm, postmodernizm. *Inostrannaya literatura*, 1994; № 10: 244-248.
9. U Ya., Chzhu F. O populyarizatorskih harakteristikah postmodernistskogo literaturnogo mirovozzreniya Lesli Fidlera. *Fudan'skij zhurnal inostrannyh yazykov i literatury*. Shanhaj, 2017; № 026 (003): 138-142.
10. Skobelev A. Fol'klornaya tradiciya v po`ezii Vladimira Vysockogo /"blatnye" pesni: temy i obrazy/. *Rostocker Forschungenzur Sprach und Literaturwissenschaft.* Heft 8. 1990.
11. Rong S., Li S. Pervonachal'noe znachenie i dezinformaciya «Pokoleniya bitov». *H`eb`ejskij akademicheskij zhurnal*. H`eb`ej, 2005; № 025 (002): 203-207.
12. Zhorzh B., Chzhan G. «Literatura i zlo». *Dinamicheskoe issledovanie inostrannoj literatury*. 1998; № 02: 29-31.
13. Kulagin A.V. *Po`eziya Vysockogo: Tvorcheskaya `evolyuciya.* Voronezh: `Eho, 2013.
14. Bakin V. *Vladimir Vysockij – Bez mifov i legend*. Moskva: `Eksmo: Algoritm, 2010.
15. Lyu S. *Ot modernizma k postmodernizmu.* Pekin: Izdatel'stvo vysshego obrazovaniya, 2002.
16. Gasparov M.L. Vladimir Mayakovskij. *Ocherki istorii yazyka russkoj po`ezii XX veka: Opyty opisaniya idiostilej*. Moskva, 1995.
17. Izotov V. Okkazional'noe slovo V. Vysockogo kak otrazhenie russkogo mentaliteta. *Duhovnaya kul'tura: problemy i tendencii razvitiya:* Vserossijskaya nauchnaya konferenciya. Syktyvkar: SGU, 1994: 135-137.
18. Gavrikov V.A. Leskovskie tradicii narodnoj `etimologii v tvorchestve V.S. Vysockogo. *Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2017; № 3.
19. Nikolina N.A. Tipy i funkcii kontaminirovannyh obrazovanij v sovremennoj russkoj rechi. *Trudy Instituta russkogo yazyka im. V.V. Vinogradova. Kul'tura russkoj rechi.* 2017; Vypusk 13.
20. Mironenko S., Karataeva L. Igra slov v russkoj i nemeckoj po`ezii. *Vestnik Adygejskogo gosudarstvennogo universiteta.* Seriya 2: Filologiya i iskusstvovedenie. 2015; № 2 (153).
21. Redkozubova O.S. Struktura smehovoj kul'tury. *Analitika kul'turologii.* 2009; № 13.

Статья поступила в редакцию 24.09.24

УДК 811.11 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-530-534

Belkina S.I., *teacher, Spanish Language Department, Moscow State Institute of International Relations (University) of the Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation (Moscow, Russia), E-mail: belkinasvetick@yandex.ru*

EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN UNIVERSITY. Nowadays, one of the key areas of both foreign policy and foreign economic activity of the Russian Federation due to the current geopolitical situation are the countries of the Ibero-American region. In this regard, it is necessary to study the secondary linguistic personality of a Russian-speaking international economist in the context of the cultural characteristics of Russia and the countries of Iberoamerica as the main link in building a dialogue. Moreover, a definition of the secondary linguistic personality of a Russian-speaking international economist is proposed in the study. The necessity of going beyond the native (Russian) language and national worldview in the process of communication with foreign-speaking partners (Iberoamerican region) in order to more successfully implement the communicative task is proved. The results obtained can be used to improve the effectiveness of teaching a foreign language (Spanish) the language of students of economic specialties of Russian universities, since the study of language is inextricably linked with the study of cultural, ethnic, psychological, and extralinguistic features of countries.

Key words: **secondary linguistic personality, extralinguistic factors, intercultural competence, professional competencies, Ibero-American countries, international economist**

С.И. Белкина*, преп., ФГАОУ ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации, г. Москва, E-mail: belkinasvetick@yandex.ru*

ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИИ И ИБЕРО-АМЕРИКАНСКИХ СТРАН

Одним из ключевых направлений как внешнеполитической, так и внешнеэкономической деятельности Российской Федерации на данный момент ввиду сложившейся геополитической ситуации являются страны иберо-американского региона. В связи с этим обусловливается необходимость изучения вторичной языковой личности русскоговорящего экономиста-международника в контексте культурологических особенностей России и стран Ибero-Америки

как основного связующего звена в построении диалога. В исследовании было предложено определение вторичной языковой личности русскоговорящего экономиста-международника. Доказана необходимость выхода за рамки родного (русского) языка и национального мировидения в процессе осуществления коммуникации с иноязычными партнерами (иберо-американского региона) с целью более успешного осуществления коммуникативной задачи. Полученные результаты могут быть использованы для повышения уровня эффективности обучения иностранному (испанскому) языку студентов экономических специальностей российских вузов, так как изучение языка неразрывно связано с изучением культурологических, этнических, психологических, экстралингвистических особенностей стран.

Ключевые слова: **вторичная языковая личность, экстралингвистические факторы, межкультурная компетенция, профессиональные компетенции, иберо-американские страны, экономист-международник**

Различные экстралингвистические особенности международной экономической деятельности, среди которых претерпевающие изменения условия экономической деятельности, переориентация торговых потоков, поиск новых рынков сбыта обусловливают необходимость исследования вторичной языковой личности современного экономиста-международника в контексте культурологических особенностей России и иберо-американских стран ввиду того что в данный момент Латинская Америка является приоритетом внешней политики России и одним из ключевых направлений её внешнеэкономической деятельности и внешнеторговой экспансии.

Целью статьи является анализ вторичной языковой личности русскоговорящего экономиста-международника в контексте культурологических особенностей России и стран Иберо-Америки.

Задачами исследования представляются следующие: дать определение вторичной языковой личности современного экономиста-международника, а также выявить её основные аспекты и свойства; определить вторичную языковую личность современного экономиста-международника как социально значимый субъект в сфере деловой коммуникации.

Теоретическую базу исследования составили труды российских исследователей, таких как Н.Д. Гальскова, Ю.Н. Караулов, М.В. Кутьева, М.В. Ларионова, Р.В. Лямзин, М.Г. Петрова, И.Л. Плужник, С.В. Самарская, В.П. Фурманова, Л.П. Халяпина, а также зарубежных авторов: В. ф. Гумбольдт, И.Л. Вайсгербер.

Методологическую основу статьи представляют коммуникативно-компетентностный, дискурсный, лингвистический, семантико-когнитивный, экстралингвистический и социолингвистический, антропоцентрический подходы к анализу проблем, позволяющие комплексно представить вторичную языковую личность современного экономиста-международника, работающего в испаноязычной среде.

Информационную базу исследования составили публикации испанской газеты elEconomista и латиноамериканских журналов Ambito Financiero, El Diario, La Razón, La Prensa (сентябрь – ноябрь 2023 г.).

Научная новизна исследования заключается в необходимости ввести в научный оборот новое определение вторичной языковой личности экономиста-международника, которая детерминируется как его профессиональными, так и языковыми, экстралингвистическими и социолингвистическими компетенциями.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении теоретических знаний по проблеме определения вторичной языковой личности экономиста-международника.

Практическая значимость исследования результатов данной статьи состоит в том, что разработанная модель компетенций, необходимых для формирования вторичной языковой личности русскоговорящего экономиста-международника-иберо-американиста, может быть применена с целью повышения эффективности обучения студентов российских и зарубежных вузов экономических специальностей, поскольку, изучая язык, необходимо обращаться к языковой личности, являющейся отражением присущих ей языковых, этнических, исторических, социальных, религиозных, психолингвистических особенностей.

В исследовании предложено следующее определение вторичной ЯЛ экономиста-международника – это вторичная ЯЛ, обладающая профессиональными, языковыми, экстралингвистическими и социолингвистическими характеристиками, формирующимися под влиянием как родного (русского), так и изучаемого второго (испанского) языка.

В современных условиях основу деятельности экономиста-международника, наряду с профессиональными, формирует межкультурная компетенция. В соответствии с профилем и характером профессиональной деятельности экономист-международник призван выступить в роли субъекта диалога культур [1, с. 1]. Межкультурная компетенция представляет собой способность личности осуществлять успешную профессиональную коммуникацию между партнерами разных культур [2, с. 7].

Становление межкультурной компетенции экономистов-международников базируется на следующих компонентах [3, с. 177]:

– языковой компетенции (знание фонетического, лексического, а также грамматического материала как родного языка, так и изучаемого языка);

– экстралингвистических знаниях (осведомленность об исторических, этнографических, культурных, нравственных, духовных особенностях, присущих конкретным языковым общностям людей);

– социолингвистической компетенции (наличие знаний о национально-культурных особенностях, свойственных родному и иностранному языку, владение языковыми и речевыми единицами, семантикой, языковыми структурами, лексическими, грамматическими и стилистическими средствами);

– профессиональной экономической компетенции (глубокие знания экономической теории, теории международных экономических отношений, основных принципов глобальной торговой политики и основ внешнеэкономической деятельности, теории денежно-кредитных отношений, маркетинга и менеджмента).

Приобретение межкультурной компетенции русскоговорящим экономистом-международником происходит посредством изучения другого языка (испанского). Как утверждает В. фон Гумбольдт, «всякий язык описывает вокруг нации, к которой он относится, круг, выйти за пределы которого он может лишь постольку, поскольку он тут же вступает в круг другого языка. Изучение чужого языка является приобретением новой точки зрения в имевшемся до того мировидении». Под мировидением В. фон Гумбольдт [4] и И.Л. Вайсгербер [5] понимают духовную философию народа, систему ценностей, специфические модели поведения, психологию, которые неразрывно связаны с идиоэтничностью родного языка.

К сожалению, особенности человеческого мышления существенно отличаются от индивида к индивиду, ввиду чего возникает недопонимание, а попытки поддержать коммуникацию зачатую не оборачиваются успехом.

Обращаясь к истокам проблемы, необходимо раскрыть теорию языковой личности, предложенную российским ученым Ю.Н. Карауловым. Языковая личность является неотъемлемой частью каждого способного к коммуникации (дискурсу) существа и выражается посредством речевого акта. Качества и способности каждого отдельного индивида определяют его личное мировидение, а также способы интерпретации личной картины мира при помощи языковых средств. В соответствии с теорией Ю.Н. Караулова, языковая личность – это личность, обладающая определенным набором характеристик, способностей, выражаемая и реконструированная посредством языка [6, с. 38].

Ю.Н. Караулов также отмечает, что в основе языковой личности прежде всего лежит эмоциональная составляющая, то есть та совокупность концептуальных факторов духовной и материальной жизни народа, которая определяет их мировидение и языковое (идиоматическое) мировоззрение.

Вторичная языковая личность (далее – вторичная ЯЛ) может быть определена различными способами. Н.Д. Гальскова под вторичной языковой личностью понимает способность человека к межкультурному иноязычному общению [7, с. 35]. Более того, В.П. Фурманова противопоставляет «культурно-языковую личность» её «аутентичной» версии – носителю языка [8]. Л.П. Халяпина выделяет «поликультурную языковую личность», которая готова и способна осуществлять диалог с представителями отдельных стран и культур [9, с. 232].

В соответствии с теорией Ю.Н. Караулова существуют три уровня изучения иностранного языка, находящихся в непосредственной зависимости с уровнями, составляющими языковую личность [6, с. 36–38]:

– вербально-семантический уровень, который предполагает наличие фундаментальных знаний лексики, грамматики, фонетики и синтаксиса иностранного языка, необходимых для обеспечения качественной коммуникации; основной функцией вербально-семантического уровня является описательная;

– когнитивно-лингвистический уровень, подразумевает владение основными концептами, идеями, ценностями, составляющими национальное мировидение любой языковой личности, принадлежащей конкретной языковой среде; на когнитивно-лингвистическом уровне, посредством коммуникативного акта и последующего восприятия действительности языковой личностью, обеспечивается познание природы, общества, человека как такового, то есть, выполняется интеллектуальная функция;

– прагматично-оценочный уровень выражается при помощи речевых актов и иных дискурсивных стратегий, которые не только отражают мотивационную направленность языковой личности или определяют её намерения и коммуникативное поведение в процессе эволюции и развития, но и также определяют всю её деятельность, как коммуникативную, так и социальную; прагматично-оценочный уровень позволяет перейти от чисто лингвистической к аксиологической деятельности, то есть к достижению социальных целей социальными действиями, для осуществления которых необходимо развитие языковой личности, что составляет мотивационную функцию прагматично-оценочного уровня.

Приобретение коммуникативной компетенции, в которой заложено национально-культурное мировидение языкового сообщества (испаноговорящих народов), то есть способности языковой личности к осуществлению успешного коммуникативного акта между представителями различных стран и культур, является основной целью освоения иностранного языка (испанского) русскоговорящим экономистом-международником.

Для того чтобы открыть дверь в увлекательный мир языковых личностей, необходимо погрузиться в изучение экстралингвистической информации, такой как, например, социальные, исторические, культурные особенности, присущие отдельным языковым сообществам. Они находят отражение в верованиях и предрассудках, во всём, что было создано на основе фольклорных архетипов,

поведенческих стереотипах, представлениях о добре и зле, социальных ролях, реферативных группах того или иного языкового сообщества. Всё это, кажущееся на первый взгляд совершенно далёким от лингвистической теории, является жизненно важным для языковой личности, независимо от того, через какой язык она формируется – русский или испанский [10].

Языковая личность включает все эти стереотипные представления о национальном мировидении языковых сообществ, не имея которых языки потеряли бы жизнеспособность или просто бы вымерли.

Очевидно, что для осуществления успешного коммуникативного акта говорящий должен осознавать, как вербальные, так и когнитивно-лингвистические, культурные различия между родной коммуникативной средой и коммуникативной средой иностранных языковых сообществ. Иными словами, говорящий способен воспринять и ассимилировать национально-культурное мировидение другого сообщества постольку, поскольку он принимает во внимание тот факт, что в любом оригинальном лингвистическом, будь то текстовый, аудиовизуальный, вербальный или невербальный материал, содержится специфическое национально-культурное мировидение другого языкового сообщества – «в каждом языке заключен собственный способ восприятия и понимания мира как такового» [10, с. 87].

Дидактика должна способствовать сокращению пропасти между «своим» и «чужим» для того, чтобы «чужое» перестало восприниматься таковым и перешло в область «своего», то есть была сформирована так называемся вторичная языковая личность, основанная на вторичной ассимилированной культуре и втором освоенном языке. Российская лингводидактика положила начало развитию концепции вторичной языковой личности, способной расшифровать и перенять когнитивно-лингвистический код, отличный от родного. Это происходит за счет приобретения дополнительного этнолингвистического мировидения, как только языковая личность готова преодолеть порог сознания родного языка [10, с. 87].

Формирование вторичной языковой личности становится высшей целью дидактического процесса, в котором иностранный язык является инструментом, облегчающим возможность выхода из восприятия реальности через родной язык, ассимилируя способы интерпретации мира, соответствующие когнитивно-прагматическому коду иностранного языка.

В контексте данного исследования под вторичной ЯЛ понимается языковая личность экономиста-международника, обладающая профессиональными способностями для осуществления межкультурной коммуникации между деловыми партнерами различных стран (в данном случае – между представителями России и испаноговорящих стран). Вторичная ЯЛ в данном случае выступает своеобразным симбиозом языковых, экстралингвистических, социолингвистических и профессиональных компетенций, которыми уже обладает, а также которые приобретает русскоговорящий экономист-международник, ориентированный на работу в испаноязычной среде.

Вторичная ЯЛ экономиста-международника предполагает наличие способностей и профессиональных характеристик, которые обусловливают его способность к дискурсу. М.В. Ларионова трактует дискурс как способ осуществления коммуникативного действия, вербализующего ментальность, такого как письменный или речевой акт коммуникации, обладающий лингвистическими и экстралингвистическими особенностями [11, с. 31]. Дискурс может быть различным по степени структурно-языковой сложности, глубине и точности отражения действительности, целевой и коммуникативной направленности.

Вторичная ЯЛ русскоговорящего экономиста-международника-иберо-американиста образуется посредством развития в структуре общей профессиональной компетенции, межкультурной и иноязычной языковой компетенции. Таким образом, вторичная языковая профессиональная личность данного индивида детерминируется как профессиональными [11, с. 31], так и языковыми и культурными особенностями родной страны и испаноговорящих стран.

Основными детерминантами формирования вторичной ЯЛ являются:

– экономическая и социальная история, культура России, техника ведения переговоров и деловой переписки, распространенная на территории страны, разговорный и профессиональный русский язык;

– экономическая и социальная история, культура иберо-американских стран, присущие им техника ведения бесед и деловой переписки, разговорный и профессиональный испанский язык;

– интеркультурное взаимодействие России и иберо-американского региона.

Необходимым аспектом языковой компетенции русскоговорящего экономиста-иберо-американиста является владение специальной профессиональной лексикой, терминологией на испанском языке.

Примерами терминологии экономической направленности можно назвать следующие термины-концепты [12]:

– régimen de nación más favorecida – режим наибольшего благоприятствования;
– estraperlo – спекуляция, черный рынок;
– obsolescencia – устаревание, моральный износ, амортизация;
– competencia desleal – демпинг, недобросовестная конкуренция;
– arrendamiento-financiero – лизинг, долгосрочная аренда;
– suspensión de pagos – дефолт, невыполнение обязательств по платежам, отсрочка платежей, мораторий.

Отличительной особенностью коммерческой деловой корреспонденции, составленной на испанском языке, является довольно частое употребление латинских слов и выражений. Данная тенденция свойственна испаноговорящим сообществам ввиду того, что испанский язык произошел от диалекта народной латыни. Некоторые латинские выражения, встречающиеся в испанских текстах и документах экономического характера:

– ad hoc – для данного случая, специально;
– ad interim – временный, временно;
– ad memorandum – для памяти;
– anni currentis – сего/текущего года;
– bona fide – добросовестно;
– consensus ómnium – общее согласие;
– sine die – без указания точной даты;
– sine ire et studio – беспристрастно;
– modus operandi – способ действий, методы;
– mutatis mutandis – с соответствующими изменениями.

Другой ярко выраженной чертой национально-культурного мировидения испаноговорящих сообществ является то, что иберо-американский дискурс, будь то речь латино-американских экономистов или же медиатексты экономической направленности, изобилует лексикой, употребление которой в большинстве случаев связано с лингвокультурными особенностями испаноговорящих стран, которые непривычны для носителей русского языка, осуществляющих деятельность в экономической испаноязычной среде. Речь идет о не совсем «обычной» лексике, заимствованной из иных тематически направленных и жанровых областей. Наиболее употребляемыми в испанском экономическом дискурсе являются концепты, связанные с явлениями природы и военным делом [13].

Контраст, семантический диссонанс, возникающий при употреблении в «нейтральном» дискурсе коннотативно окрашенных лексических единиц, отражает одно из наиболее ярких проявлений национального лингвокультурологического мировидения испаноязычного сообщества.

Однако в русскоязычном экономическом дискурсе представляется невозможным использование с точки зрения предметно-тематического и жанрово-стилистического статуса аналогичных русских эквивалентов, «неприемлемых» для русскоговорящего сообщества испанских слов и выражений. Выходом из ситуации являются вокабулярные адаптации, такие как лексические замены, добавления или опущения в процессе осуществления речевого акта или составления различных видов текстов экономической направленности: письмо, договор, экономическая медийная статья.

При лексических заменах «непривычных» испанских концептов обычно используются более «сдержанные» слова, выражения, лексические обороты, которые являются более предпочтительными в русскоязычном экономическом дискурсе, например:

(1) La economía brasileña crecerá más de un 70% este año gracias a una ***avalancha*** (букв.: «лавина, снегопад») *de turistas. – 'В этом году экономика Бразилии вырастет более чем на 70% на фоне* ***массового*** *туризма'.*

(2) Se ve otro ***hundimiento*** (букв.: «затопление, потопление, проседание почвы») *de compraventa de viviendas e hipotecas mientras que los precios* ***se enfrían*** (букв.: «охлаждаться, простуживаться»). *–* ***'На фоне снижения*** *цен на жилье наблюдается очередной* ***спад*** *в сферах недвижимости и ипотечного кредитования'.*

(3) Las renovables temen una ***oleada*** (букв.: «волна, поток») *de quiebras por los precios de la energía. – 'Компании зеленой энергетики опасаются* ***кратного роста числа*** *банкротств по причине повышения цен на энергоносители'.*

Так, в испанском экономическом дискурсе возникает семантический диссонанс ввиду использования лексем, обозначающих *природные и физические явления*, таких как *avalancha, hundimiento, enfriarse, oleada,* и иных слов. Однако отметим также, что существительные *наплыв* (*avalancha*) и *всплеск* (*oleada*) довольно часто употребляются в русском экономическом дискурсе, и можно воспользоваться именно ими в процессе коммуникации. При этом при осуществлении коммуникации с экономическими партнерами на испанском языке, не стоит злоупотреблять количеством вводимой не совсем «обычной» испанской лексики. Их число может варьироваться от 1 до максимум трех для сохранения естественности звучания.

В следующих примерах фигурируют лексемы *embestida, bomba* и *desactivar военной* направленности.

(4) La Fed aplica una ***embestida*** (букв.: «нападение, таран, вылазка») *contra los precios crecientes. – 'ФРС США проводит* ***сдерживающую денежно-кредитную политику*** *для контроля над уровнем цен в стране'.*

(5) El mercado laboral europeo es una ***bomba*** (букв.: «бомба, взрывное устройство») *inflacionaria que solo puede* ***desactivar*** (букв.: «обезвреживать, разминировать») *la productividad económica. – 'Европейский рынок труда является проинфляционным* ***фактором****, который может привести к* ***снижению*** *производительности экономики'.*

В первом случае (4) имплицируется осуществление давления или же сдерживания, придавая фразе особую метафоричность. Во втором примере (5) под словом, которое дословно переводится как бомба (*bomba*), подразумевается наличие критичного проинфляционного фактора в экономике, который может повлечь негативные последствия. Использование лексемы *desactivar,* которая

также относится к военной терминологии и дословно означает «разминировать, обезвредить», обусловлена текущей напряженностью на мировых политической и экономической аренах, а также эскалацией международных военных конфликтов. Лексемы такого рода, употребляемые в экономическом дискурсе, обеспечивают мощный стилистический эффект, что прекрасно вписывается в национально-культурное мировидение иберо-американских стран.

Испанский экономический дискурс насыщен яркими стилистическими метафоричными оборотами, которые в большинстве являются неожиданными для русскоговорящих экономистов-международников, которым свойственна языковая умеренность и стилистическая сдержанность. При осуществлении делового взаимодействия необходимо переосмысление ярких стилистических образов:

(6) Las renovables advierten que el sector ***saltará por los aires*** (букв.: «взорваться, разлететься на кусочки») *con los precios cero. – 'Компании зеленой энергетики предупреждают, что* ***будущее энергетического сектора окажется под вопросом****, если цены на возобновляемые источники энергии и дальше будут поддерживаться на нулевом уровне'.*

(7) Las últimas restricciones aplicadas en el Canal de Panamá para minimizar los efectos de la sequía pueden suponer un nuevo ***quebradero de cabeza*** (букв.: «головная боль») *para el mercado del petróleo mundial. – 'Последние ограничения на транзит судов через Панамский канал, введенные с целью минимизации последствий засухи, могут* ***оказать негативное влияние*** *на мировой рынок нефти'.*

Из примеров (6) и (7) очевидно, что испаноязычным деловым партнерам свойственна пафосность (букв.: *нововведенные ограничения станут новой головной болью для рынка нефти, quebradero de cabeza*), категоричность сужений (букв.: *энергетический сектор попросту разлетится на кусочки, saltará por los aires*) и громкие слова. Подобные черты членов испаноязычных сообществ соответствуют их национально-культурному мировидению, а представление такого рода информации является характерным для испанского экономического дискурса. Переосмысление и адаптация русскоговорящим экономистом-международником таких стилистических образов приводит к утрате национально-культурной составляющей коммуникативного посыла испанского делового партнера.

(8) Durante la rueda de prensa Jerome Powell ***dio alas*** (букв.: «окрылять, воодушевлять») *a la teoría de que la Fed podría haber* ***llegado ya a su techo*** (букв.: «достигнуть потолка») *con los tipos de interés máximos, evitando una subida más. – 'Во время пресс-конференции Джером Пауэлл* ***развил*** *теорию о том, что ФРС, возможно, уже* ***повысила*** *базовые процентные ставки* ***до максимума****, избегая дальнейшего их повышения'.*

(9) Todo hace indicar que la reciente ***mesura*** (букв.: «чувство меры, размеренность») *de la inflación podría ser tan solo una* ***tregua*** (букв.: «передышка, отсрочка») *antes que se materialice el verdadero crecer de precios. – 'Все указывает на то, что недавнее* ***замедление*** *инфляции является* ***временным явлением****, прежде чем произойдет реальный рост цен'.*

Использование ярких запоминающихся выражений отражает черты национального характера испаноговорящих народов. Им свойственна бурная экспрессия чувств (букв.: *дал ход, «окрылил» теорию, dio alas*), эмоциональность, образное мышление (букв.: *снижение уровня инфляции – просто передышка, до того, как ситуация примет новые обороты, tregua*), а также живость темперамента. Такое «приукрашивание» экономического дискурса, который «априори» является нейтральным и сдержанным, – довольно естественное явление в испанском языке.

(10) En el mundo de los smartphones, los iPhone son los ***reyes*** (букв.: «король») *indisputables del mercado, y es por mucho que ofrezcan los otros fabricantes en sus dispositivos, y a pesar de que la diferencia de precio es muy grande, Apple es el* ***dueño*** (букв.: «хозяин, собственник») *de este sector. – 'Телефоны iPhone* ***пользуются наибольшей популярностью*** *на рынке смартфоров. И даже несмотря на то, что продукция компании Apple намного дороже своих аналогов, а другие производители предлагают качественное и разнообразное наполнение своих устройств, Apple является* ***монополистом*** *в данном сегменте'.*

(11) Estos factores estarían debilitando a una divisa que se mantenía ***'in crescendo'*** (букв.: «по нарастающей, крещендо») *durante semanas e incluso meses. – 'Эти факторы могли ослабить* ***удорожание/укрепление*** *валюты, наблюдавшееся в течение недель или даже месяцев'.*

(12) La persistente inflación está ***erosionando*** (букв.: «размывать, эродировать») *el poder adquisitivo de las familias. – 'Устойчивый рост инфляции* ***снижает*** *покупательную способность домашних хозяйств'.*

При осуществлении коммуникации русскоговорящему экономисту-международнику следует заменять сухие и нейтральные выражения более ярко окрашенными образными оборотами (*'in crescendo', erosionar*), свойственными испанскому языку. Таким образом будет достигнута цель успешного осуществления коммуникативного акта с опорой на национальное культурное мировидение испаноговорящих сообществ.

В рамках статьи было предложено новое понятие вторичной ЯЛ экономиста-международника, которая является отражением различных характеристик: профессиональных, языковых, экстралингвистических и социолингвистических особенностей; формирующихся под влиянием как родного (русского), так и изучаемого второго (испанского) языка.

Невозможно осуществить адекватную коммуникацию, не выходя за рамки своего языка и своей культуры. Русскому экономисту-международнику, работающему в испаноязычной среде, необходимо овладеть способами иноязычного, инокультурного восприятия картины мира за счет ассимиляции культуры и способа восприятия действительности экономистами иберо-американского региона.

Разработанное определение вторичной ЯЛ русскоговорящего экономиста-международника-иберо-американиста, её основные аспекты и свойства и присущая ей модель компетенций могут быть использованы как в процессе обучения студентов вузов экономических специальностей для более эффективного развития их межкультурной компетенции, так и с целью дальнейшего проведения исследования вторичной ЯЛ экономиста-международника и более глубокой детализации её основных качеств и характеристик.

Библиографический список

1. Кутьева М.В. «Параллельные» фразеологические образы, восходящие к Библии, в испанском и русском языках: иллюзорность тождественности. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования.* 2021; № 1 (30).
2. Лямзин Р.В. Особенности формирования межкультурной компетенции у будущих экономистов при обучении иностранному языку в вузе. *Проблемы педагогики.* 2017; № 1 (24).
3. Петрова М.Г. Формирование коммуникативно-компетентностного портрета будущего экономиста-международника в неязыковом вузе. *Среднее профессиональное образование.* 2021; № 11 (315): 43–46.
4. Гумбольдт В. фон. О различии строения человеческих языков и его влиянии на духовное развитие человечества. *Избранные труды по языкознанию.* Москва: Прогресс, 1984: 35–295.
5. Вайсгербер Й.Л. *Родной язык и формирование духа*. Москва: УРСС, 2004.
6. Караулов Ю.Н. *Русский язык и языковая личность*. Москва: УРСС, 2002.
7. Гальскова Н.Д. *Современная методика обучения иностранным языкам*: пособие для учителей. Москва: АРКТИ, 2000.
8. Фурманова В.П. *Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранного языка*: Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Москва, 1994.
9. Халяпина Л.П. Формирование поликультурной языковой личности как цель обучения иностранным языкам в условиях глобализации общества. *Вестник Тамбовского университета.* Серия: Гуманитарные науки. 2009; № 10: 230–236.
10. Larionova M.V., Romanova G.S. El concepto de la personalidad lingüística en la didáctica de idiomas. Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla. *Editorial Sintesis, S.A.* 2018.
11. Ларионова М.В. *Испанский газетно-публицистический дискурс: искусство информации или мастерство манипуляции?*: монография. Москва: МГИМО–Университет, 2015.
12. Плужник И.Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки. Автореферат диссертации … доктора педагогических наук. Тюмень, 2003.
13. Иовенко В.А. *Национально-культурное мировидение в переводческом измерении*: монография. Москва: МГИМО-Университет, 2013.

References

1. Kut'eva M.V. «Parallel'nye» frazeologicheskie obrazy, voshodyaschie k Biblii, v ispanskom i russkom yazykah: illyuzornost' tozhdestvennosti. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya.* 2021; № 1 (30).
2. Lyamzin R.V. Osobennosti formirovaniya mezhkul'turnoj kompetencii u buduschih `ekonomistov pri obuchenii inostrannomu yazyku v vuze. *Problemy pedagogiki.* 2017; № 1 (24).
3. Petrova M.G. Formirovanie kommunikativno-kompetentnostnogo portreta buduschego `ekonomista-mezhdunarodnika v neyazykovom vuze. *Srednee professional'noe obrazovanie.* 2021; № 11 (315): 43-46.
4. Gumbol'dt V. fon. O razlichii stroeniya chelovecheskih yazykov i ego vliyanii na duhovnoe razvitie chelovechestva. *Izbrannye trudy po yazykoznaniyu.* Moskva: Progress, 1984: 35-295.
5. Vajsgerber J.L. *Rodnoj yazyk i formirovanie duha*. Moskva: URSS, 2004.
6. Karaulov Yu.N. *Russkij yazyk i yazykovaya lichnost'*. Moskva: URSS, 2002.
7. Gal'skova N.D. *Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam*: posobie dlya uchitelej. Moskva: ARKTI, 2000.
8. Furmanova V.P. *Mezhkul'turnaya kommunikaciya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannogo yazyka*: Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Moskva, 1994.

9. Halyapina L.P. Formirovanie polikul'turnoj yazykovoj lichnosti kak cel' obucheniya inostrannym yazykam v usloviyah globalizacii obschestva. *Vestnik Tambovskogo universiteta.* Seriya: Gumanitarnye nauki. 2009; № 10: 230-236.
10. Larionova M.V., Romanova G.S. El concepto de la personalidad lingüística en la didáctica de idiomas. Singularidad y novedad en los estudios sobre los actos de habla. *Editorial Sintesis, S.A*. 2018.
11. Larionova M.V. *Ispanskij gazetno-publicisticheskij diskurs: iskusstvo informacii ili masterstvo manipulyacii*?: monografiya. Moskva: MGIMO-Universitet, 2015.
12. Pluzhnik I.L. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov gumanitarnogo profilya v processe professional'noj podgotovki. Avtoreferat dissertacii … doktora pedagogicheskih nauk. Tyumen', 2003.
13. Iovenko V.A. *Nacional'no-kul'turnoe mirovidenie v perevodcheskom izmerenii*: monografiya. Moskva: MGIMO-Universitet, 2013.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 808.51 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-534-537

Glushak V.M., *Doctor of Sciences (Philology), Professor, Department of German Language, MGIMO University (Moscow, Russia), E-mail: glushakvm@mail.ru*

DIDACTIC EMPHASIS IN THE INVESTIGATOR'S SPEECH (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN FICTION DETECTIVES). The article is devoted to the study of linguistic realization of didactic function in the work of the investigator in order to achieve in suspects self-judgment of their illegal acts and awareness of their harmful impact on society. The study analyzes the communicative behavior of detectives and investigators in English and Russian fiction detectives. Rhetorical devices with the help of which law enforcement officers emphasize the didactic impact of their judgments are described. The illocutionary power of means of didactic emphasis in the speech of detectives and investigators is revealed, and the frequency of use of devices of didactic emphasis in their communicative behavior is compared. The article concludes that the most frequent and significant rhetorical means of implementing didactic accentuation in the speech of Russian and English detectives or investigators are lexical repetitions, emphatic constructions, parcelling and syntactic parallelism. With the help of these means, it becomes possible in a vivid and expressive form to evoke in the interrogated persons an awareness of the harmfulness of the acts committed by them and subsequently to recognize their antisocial essence.

Key words: **legal discourse, didacticism, didactic emphasis, communicative behavior of investigator, fictional detective story**

В.М. Глушак*, д-р филол. наук, проф., МГИМО МИД России, г. Москва, E-mail: glushakvm@mail.ru*

ДИДАКТИЧЕСКОЕ АКЦЕНТИРОВАНИЕ В РЕЧИ СЛЕДОВАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДЕТЕКТИВОВ)

Статья посвящена изучению языковой реализации дидактической функции в работе следователя с целью добиться у допрашиваемых лиц самоосуждения своих противозаконных деяний и осознания их пагубного воздействия на общество. В исследовании анализируется коммуникативное поведение детективов и следователей в английских и русских художественных детективах. Описываются риторические средства, с помощью которых работник правосудия делает акцент на дидактическом воздействии своих суждений. Выявляется иллокутивная сила средств дидактического акцентирования в речи детективов и следователей, а также производится сравнение частотности употребления средств дидактического акцентирования в их коммуникативном поведении.

Ключевые слова: **правовой дискурс, дидактизм, дидактическое акцентирование, коммуникативное поведение следователя, художественный детектив**

Анализ работ по коммуникативному поведению следователей показал, что исследователи преимущественно занимаются изучением ораторских особенностей, коммуникативных стратегий и тактик, а также выстраиванием аргументации представителей органов правопорядка [1–12]. Несмотря на заявляемую важность воспитательной стороны в работе следователя, направленной на достижение у совершивших правонарушение самоосуждения своих противозаконных деяний и осознания их пагубного воздействия на общество, лингвисты обделяют своим вниманием эту составляющую правового дискурса. Коммуникативное поведение следователя с воспитательной целью в отношении допрашиваемых лиц удачно вписывается в понятие дидактизма как системы взглядов поучительности и назидательности [7, с. 45].

Тот факт, что до настоящего времени проводилось мало исследований лингвистической составляющей дидактического коммуникативного поведения следователей в реальных условиях, объясняется тем, что процедура допроса представляет собой закрытый тип коммуникации, и доступ к материалам их проведения либо осложнен, либо недоступен вовсе. Этот недостаток можно восполнить, если обратиться к детективным романам. И хотя художественные произведения не передают реального положения дел, связанного с допросами обвиняемых лиц, они тем не менее могут опосредованно, через видение автора произведения дать представление о дидактическом коммуникативном поведении детектива, следователя или дознавателя.

Актуальность настоящего исследования определяется потребностью исследования воспитательных интенций работников системы правосудия и их языковой манифестации в общении с персонами, подозреваемыми или обвиняемыми в совершении незаконных деяний. Цель исследования состоит в описании риторических средств, с помощью которых детектив или следователь делает акцент на дидактическую иллокутивную силу своих суждений. Задачи исследования:

– выявить иллокутивную силу риторических средств дидактического акцентирования в речи детективов/следователей;

– сравнить частотность употребления средств дидактического акцентирования в речи детективов/следователей в английских и русских художественных детективах.

Отсутствие значимых работ в области дидактического коммуникативного поведения, а также выявленный корпус языковых средств реализации акцентирования дидактических интенций следователя представляют научную новизну. Теоретическая значимость работы определяется тем, что изучение языковых средств дидактического акцентирования в речи следователя позволяет расширить представление о многогранности коммуникативного поведения участников правового дискурса. Статья имеет практическое значение, так как ее результаты могут быть использованы в развитии коммуникативных способностей работников правосудия, в частности при реализации своих воспитательных функций.

В настоящем исследовании было проанализировано коммуникативное поведение восьми русских следователей и восьми английских детективов из художественных произведений, авторами которых являются В.Ф. Чванов, А.Г. Адамов, С.В. Родионоа, О. Лаврова и А. Лавров, R.B. Rendell, A. Christie, K. Dexter, K. Graham. В методологическом плане из анализируемых художественных детективов выписывались все высказывания следователей, в которых содержатся интенции дидактизма. На следующем этапе анализа из корпуса выявленных высказываний были выделены в отдельную группу и изучены языковые средства, которые реализуют дидактическое акцентирование в речи детективов и следователей. Полный корпус выявленных средств выражения дидактизма составил 4 199 высказываний из русских детективов и 4 517 – из английских.

Этико-правовое общение следователя с допрашиваемым, обычно сопряжённое с негативом, скептичным отношением, противоборством со стороны адресата, требует от правоохранителя дополнительных коммуникативных усилий, в том числе соответствующих языковых решений. Для того чтобы результативно транслировать оппоненту дидактическую иллокутивную силу своих суждений, повысить персуазивность собственной правовой и нравоучительной риторики, следователь нередко прибегает к приему речевого выделения важной в смысловом отношении части высказывания. Этот аспект назидательного коммуникативного поведения следователя обозначается в настоящем исследовании как «дидактическое акцентирование». К языковым маркерам одноименного слота относятся лексический повтор, синтаксический параллелизм, парцелляция, эмфатическая конструкция, асиндетон/ полисиндетон, градация, апозиопезис.

Дидактическое акцентирование с 823 маркерами занимает 7% от всех высказываний воспитательного характера в служебной коммуникации русского следователя. Английский эквивалент данного феномена охватывает 292 маркера, или 6% выявленного корпуса высказываний с дидактическими интенциями. Рассмотрим языковые показатели дидактического акцентирования в порядке понижения их частотности.

1. Лексический повтор характеризуется широкой употребительностью и функциональным разнообразием. Его основной целью является усилительно-выделительная функция эмфатизации высказывания. Повтор часто служит средством выделения ремы или её части. К указанной основной функции лексического повтора могут присоединяться вспомогательные контекстуальные

функции, такие как функция выделения ключевого слова или понятия, функция актуализации эмоционально-экспрессивных значений, характерологическая, изобразительная функции. Следует отметить, что функция повтора в значительной степени зависит от лексического значения повторяющихся элементов [4, с. 476, 483].

Используя контактные и дистантные лексические повторы, следователь маркирует наиболее релевантные концепты своего высказывания для актуализации дидактического коммуникативного намерения в диалоге с допрашиваемым. Лексический повтор – наиболее распространённый способ назидательного акцентирования информации в обоих исследуемых дискурсах. Так, в поучительных высказываниях русского следователя представлено 207 контекстов, содержащих лексические повторы (25% все русских примеров). В соответствующих суждениях британского следователя зафиксировано 292 подобных контекста (31% от совокупности английских индикаторов). Продемонстрируем роль лексических повторов как акцентирующего речевого средства в реализации дидактической иллокуции правоохранителя на следующих примерах:

(1) *"I swear to you – "*

"You swore to us about your whereabouts that afternoon, Doctor Lessiter. You were ***lying*** *then. Why should you not be* ***lying*** *now?"* (Graham 1997: 142).

(2) *– И убежала просто от стыда, просто не посмела взглянуть мне в глаза при свете дня! Это очень на неё похоже!*

– При свете дня… Эх, Маслов, ***«я»****,* ***«я»*** *– без конца* ***«я»****! А она?*

– Но ведь я же…

– Снова ***«я»****! Да подумайте и о ней тоже! Она ведь не с курорта приехала, многое пережила за это время.* (Лавровы 1990: 337).

В представленных примерах следователь при помощи лексического повтора выводит на первый план отрицательные свойства допрашиваемых: нечестность в примере (1) и крайний эгоизм в примере (2). В английском фрагменте (1) дистантный повтор лексемы *lying*, конвергирующий с синтаксическим параллелизмом, дидактично эксплицирует собеседнику недоверие следователя. В русском примере (2) многократный повтор личного местоимения, совмещенный с диалогической цитацией, даёт реципиенту яркую поучительную характеристику.

2. Эмфатические конструкции – высказывания с эмфатическим синтаксисом – характеризуются наличием в их структуре особых эмфатических слов: английских вспомогательных глаголов *do, does, did* в повествовательных предложениях, местоимений *you, ты, вы* в повелительном наклонении, а также обратным (регрессивным, субъективным, эмфатическим) порядком следования *рема – тема* (инверсией) либо сочетанием указанных средств [9, с. 23, 592].

Эмфатические конструкции помогают следователю расставить важные акценты в дидактически ориентированных суждениях для более полного и осознанного восприятия информации реципиентом. Дискурс отечественного правоведа содержит 207 эмфатических конструкций – это составляет 25% от величины слота и обеспечивает данному языковому маркеру вторую позицию среди всех языковых средств реализации дидактического акцентирования. В английском детективном дискурсе зарегистрированы 24 эмфатические конструкции, что соответствует 8% объёма английского слота и помещает индикатор на четвёртое место в иерархии языковых маркеров дидактического акцентирования.

Приведём примеры эмфатических конструкций в назидательных высказываниях следователя:

(3) *"It was ridiculous. Like a thriller –"*

"Perhaps. But that sort of thing ***does*** *happen, Lady Sedgwick. Oftener than you'd think".* (Christie 2005: 236).

(4) *–* ***На святом, на дружбе сыграли****, – с укоризной сказал Солдатов. –* ***Не несёте вы людям счастья.*** *Сдаётся мне, что* ***друзей настоящих у вас никогда не было****…* ***И женщин вы не любили по-настоящему.*** *Так жить нельзя.* (Чванов 1993: 388).

В примере (3) с помощью вспомогательного глагола *does* следователь поучительно акцентирует высокую вероятность криминального инцидента, который представляется собеседнице невозможным. Дидактический эффект дополнен в данном случае парцелляцией. В примере (4) следователь прилагает коммуникативные усилия, чтобы устыдить допрашиваемого. При этом он использует множественную инверсию, выводя на передний план самые значимые понятия своего высказывания (*на святом, не несёте, друзей, женщин*).

3. Парцелляция как намеренное интонационное расчленение высказывания также является действенным приёмом дидактического акцентирования. Основная функция парцелляции – выделение в предложении дополнительных смысловых центров – новых рем, поэтому парцелляты всегда чрезвычайно рематизированы и акцентированы [9, с. 369]. В парцеллятах, как правило, выделяются части высказывания, наиболее важные с точки зрения передачи фактуальной, концептуальной или подтекстовой информации [4, с. 455–456].

Многозначительно акцентируя ту или иную часть своего сообщения, следователь повышает его персуазивный и, соответственно, дидактический потенциалы. Парцелляции принадлежит 20% объёма русского и английского корпусов высказываний. В русском корпусе исследуемых текстов насчитывается 168 примеров парцелляции, в английском – 58. Представим примеры парцелляции как дидактического ресурса:

(5) *"However," Ken sighed sniffily, "it was not to be".*

*"***You should be grateful it was not to be, Mr Beavers. Unless you fancy spending the next ten years in a prison cell***"* (Graham 1993: 149).

(6) *– Плевать я хотел на ваше общество! Что вы можете им предложить? Им лично?*

– ***То, что делает человека человеком. А не просто двуногим. С крепкими зубами, а иногда и с ножом****.* (Лавровы 1990: 396).

Парцеллят в высказывании следователя примера (5) помещает в фокус правовые последствия специфической ситуации, о которой сожалеет допрашиваемый. Назидательность парцеллированного высказывания подкрепляется диалогической цитацией. Во фрагменте (6) парцелляты помогают следователю с высокой степенью наглядности передать поучительную мысль реципиенту.

4. Синтаксический параллелизм входит в число языковых маркеров дидактического акцентирования, поскольку его базовой дискурсивной особенностью является усилительно-выделительная функция. В служебной коммуникации следователя наличествуют также разновидности основной функции синтаксического параллелизма, а именно – функции логического и эмоционально-логического выделения [4, с. 624]. Высказывания с синтаксическим параллелизмом в речи следователя благодаря своей ритмической организации фиксируют внимание адресата на ключевых, дидактически значимых идеях правоохранителя. При этом синтаксический параллелизм может усиливаться лексическим параллелизмом – тождеством лексем в определённых синтаксических позициях.

Отметим, что профессиональный дискурс британского следователя насыщен конструкциями синтаксического параллелизма – они составляют 31% (90 контекстов) от суммы английских маркеров дидактического акцентирования. Русский следователь использует аналогичные конструкции в 14% случаев (113 контекстов). Проследим участие синтаксического параллелизма в реализации дидактической интенции следователя:

(7) *"I-I don't want to get you in any trouble, sir-or me".*

"Look, Hoskins, this is my responsibility. ***I'm doing my duty as a police officer – you're doing your duty as a good citizen.*** *You understand that?"* (Dexter 1997: 197).

(8) *– Игнат! Афанасий! Были вы в пятницу в ресторане? <…> Однозначно, Игнат. Да или нет? Но прежде подумайте!* ***Это не просто ответ – это поступок. Это будет решение****!* (Лавровы 1990: 392).

В примере (7) следователь, используя синтаксический параллелизм в конвергенции с лексическим, проводит и подчёркивает параллель между своими обязанностями и обязанностями собеседника, вследствие чего высказывание обретает не только назидательность, но и убедительность. В примере (8) с помощью анафоры (как разновидности синтаксического параллелизма) вводятся гомогенные определения ожидаемого ответа коммуникантов, чем дидактически акцентируется его бытийная, экзистенциальная значимость для допрашиваемых. Градация подкрепляет педагогическую персуазивность настоящего высказывания.

5. Асиндетон и полисиндетон как языковые маркеры дидактического акцентирования придают высказыванию особую ритмичность, благодаря чему они обладают способностью к подчёркнутому выделению перечисляемых элементов. При этом для асиндетона характерна «поточность», нерасчленённость перечисления объектов, что манифестирует количество, множественность, длинный ряд называемых предметов или явлений. Полисиндетон, напротив, отличается расчленённостью перечислительного ряда, логической выделенностью своих компонентов, что, как следствие, повышает их смысловую значимость [4, с. 95, 490–492].

Полисиндетон может придавать речи следователя торжественную и оттенять ироническую тональности, выполнять функцию эмоциональной приподнятости, между тем как асиндетические конструкции могут использоваться правоохранителем для усиления аргументации в беседе с допрашиваемым. Заметим, что в бессоюзных и многосоюзных предложениях с увеличением количества перечисляемых элементов возрастает экспрессивность и, следовательно, иллокутивная сила высказывания.

Обратимся к данным нашего контент-анализа относительно частотности описываемого маркера. Так, в дискурсах русского и английского дознавателей асиндетон/полисиндетон занимает пятое место среди языковых индикаторов дидактического акцентирования. Русский следователь употребляет соответствующие конструкции в 66 контекстах (8% от объёма корпуса), тогда как его британский коллега – в 15 контекстах (5%). Проиллюстрируем дидактическое акцентирование информации в речи следователя на основе асиндетона и полисиндетона:

(9) *"But what happened to her?"*

"I'm going to tell you that. In a moment. And I am going to ask you ***to be very understanding and patient and tolerant****, Mr Devenish"* (Rendell 2007: 333).

(10) *– Нет интересных людей! А откуда же берутся интересные вещи?! Их ведь делают интересные рабочие. Откуда берутся* ***интересные книги, фильмы, песни****?* ***Интересные мысли, машины, открытия, изобретения****? Неужели ты думаешь, что всё это могут сделать скучные люди?* (Родионов 1994: 101).

Логически выделяя посредством многосоюзия синонимичные обозначения душевных свойств в примере (9), следователь фиксирует внимание собеседника на ожидаемых от него психологических характеристиках, тем самым дидакти-

чески моделируя его коммуникативное поведение в рамках семьи. Бессоюзное перечисление следователем множества позитивных артефактов в примере (10) высвечивает огромный творческий потенциал и увлечённость многих людей, развенчивая ложную установку допрашиваемой в отношении окружающих.

6. Градация, используемая следователем в коммуникативной ситуации допроса, даёт возможность адресанту подчеркнуть масштабность происходящего, акцентировать степень проявления того или иного признака, уточнить даваемую оценку, актуализировать эмоциональное состояние участников коммуникации. Наряду с другими языковыми средствами дидактического акцентирования градация помогает правоведу добиваться большей персуазивности своих суждений, повышает их дидактические возможности по сравнению с нейтральной конструкцией высказываний.

По употребительности градация занимает шестое, предпоследнее место в русском и английском дискурсах дидактического акцентирования. При этом в русском детективном дискурсе градация составляет 5% величины слота (38 текстовых маркеров), в аналогичном английском дискурсе ей отводится 4% от объёма терминала (11 маркеров). Продемонстрируем использование следователем градации в дидактических целях:

(11) *"If you went away because you wanted to be with someone you like you've a right to do that. <…> But, you see, everyone was looking for you,* ***the police and your parents and your friends were all looking for you****. So now we have a right too. We've a right to know where you were" (*Rendell 2007: 15).

(12) – *А зло опасное.* ***Сегодня ты с переплатой, допустим, шапку ондатровую купил, завтра должность купишь, послезавтра – свободу, если за решётку попал.*** *Мораль ведь одна и та же тут.* (Адамов 1985: 505).

В примере (11) с помощью градации следователь назидательно подчёркивает масштаб коллективных усилий по поиску потерпевшей и, вследствие этого, неправомерность её молчания. Лексические повторы и многосоюзие упрочивают дидактическую иллокуцию данного высказывания. Опираясь на градацию примера (12), дознаватель поучительно акцентирует степень общественной опасности такого явления, как коррупция.

7. Апозиопезис – намеренно прерванное высказывание, сопровождающееся особой интонацией, на письме обозначающееся многоточием. Имея разную степень смысловой незавершённости, высказывания с апозиопезисом привлекают внимание адресата своей необычной усечённой конструкцией и специфической голосовой модуляцией, передающей умолчание, недосказанность.

Так как одной из главных функций апозиопезиса является создание подтекста, высказывания с этим приёмом служат активизации мысли и воображения адресата, нередко в целях дидактического воздействия на него. При этом с функцией создания подтекста в апозиопезисе может совмещаться и эвфемистическая функция, которая также вовлекает воображение реципиента.

Благодаря указанным выше свойствам апозиопезис находит применение в этико-правовой коммуникации следователя с допрашиваемым. Посредством данного приёма правоохранитель акцентирует некую дидактически значимую идею, которую адресат должен самостоятельно развернуть в ментальном плане и принять к сведению (как в следующих ниже примерах).

Отметим, что русский следователь использует апозиопезис в 24 эпизодах анализируемых текстов (3% языковых маркеров дидактического акцентирования), английский коллега прибегает к усечённым конструкциям в 3 фрагментах текста, что составляет 1% от общего числа индикаторов. Апозиопезис наименее частотен среди языковых маркеров описываемого терминала и занимает седьмую, заключительную позицию как в русской, так и в английской его версиях. Сравним примеры:

(13) *"Ha! The motive behind everything he does.* Money*".*
Christopher gasped. "You didn't tell – ".
*"****Mr Wainwright****…" Barnaby held up his hand and nodded for her to continue"* (Graham 1993: 159).

(14) *– Выходит, сознательно на дело Мартынова взяли. Сами попасться боялись… его подставляли? Вот приоделись вы, в костюм хороший выряди-лись, а всё равно нутро-то своё этим не прикрыли.* ***Как ни прячь****…* (Чванов 1993: 387).

Многозначительный пропуск в высказывании следователя фрагмента (13) дидактично сигнализирует коммуниканту о его неподобающем поведении. Усечённое суждение дознавателя в примере (14) нравоучительно высвечивает отрицательные внутренние качества допрашиваемого, неблагородные, предосудительные мотивы его поступков.

Проведенный анализ дидактического акцентирования в высказываниях следователей в русских и английских художественных детективах позволил выявить набор риторических средств и их частотность употребления в русском и английском правовых дискурсах, что представлено графически в следующей диаграмме (рис. 1):

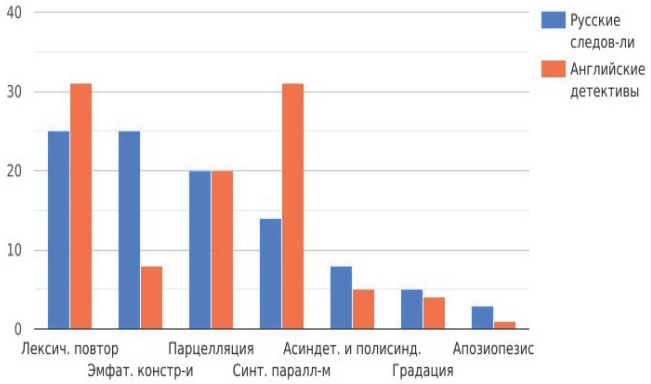


Рис. 1. Риторические средства дидактического акцентирования в русском и английском правовых дискурсах

Наиболее частотными и значимыми риторическими средствами реализации дидактического акцентирования в речи русских и английских детективов или следователей являются лексические повторы, эмфатические конструкции, парцелляция и синтаксический параллелизм. С помощью этих средств становится возможным в яркой и экспрессивной форме вызвать у допрашиваемых лиц осознание пагубности совершенных ими деяний и в последствии признать их асоциальную сущность.

Основное различие в коммуникативном поведении следователей в русском и английском правовых дискурсах состоит в том, что, употребляя языковые средства дидактического акцентирования, русские следователи больше, чем их английские коллеги, стремятся устыдить подозреваемых в совершении противоправных деяний и высказать им в назидание необходимость следования моральным принципам. В свою очередь, английские детективы намного чаще используют языковые средства дидактического акцентирования, чтобы указать на отрицательную сторону действий подозреваемых и выразить свое недоверие показаниям, которые дают допрашиваемые лица.

Библиографический список

1. Дубровская Т.В. *Судебный дискурс: речевое поведение судьи (на материале русского и английского языков).* Москва: Академия МНЭПУ, 2010.
2. Кикоть В.Я., Столяренко А.М., Беличева С.А., Буданов А.В., Давыдов В.П. *Юридическая педагогика.* Москва: ЮНИТИ, 2004.
3. Красовская О.В. *О речевой коммуникации в судебной практике.* Москва: ФЛИНТА: Наука, 2008.
4. *Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник.* Москва: ФЛИНТА: Наука, 2007.
5. Мельник В.В. *Искусство доказывания в состязательном уголовном процессе.* Москва: Академия народного хозяйства, Дело, 2000.
6. Новицкий В.А. *Теория российского процессуального доказывания и правоприменения.* Ставрополь: Издательство СГУ, 2002.
7. Пинковский В.И. Дидактизм и лиризм во французской поэзии XVIII века. *Вестник Приамурского государственного университета им. Шолом-Алейхема.* 2017; № 2 (27): 44–66.
8. Пригарина Н.К. *Аргументация судебного дискурса: риторический аспект.* Волгоград: Перемена, 2008.
9. *Языкознание. Большой энциклопедический словарь*. Москва: Большая российская энциклопедия, 1998.
10. Blank P.D. *Interpersonal expectations: Theory, Research, and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
11. Cheng H.-Y. *Sprachliche Verfahren des Wissensmanagements im Kriminalroman. Ein Beitrag zur dynamischen Texttheorie* (Unpublished doctoral dissertation). Gießen: Universität Gießen, 2011.
12. Tigar M.E. *Persuasion: The litigator's art.* Chicago: ABA Book Publishing, 1999.

References

1. Dubrovskaya T.V. *Sudebnyj diskurs: rechevoe povedenie sud'i (na materiale russkogo i anglijskogo yazykov).* Moskva: Akademiya MN`EPU, 2010.
2. Kikot' V.Ya., Stolyarenko A.M., Belicheva S.A., Budanov A.V., Davydov V.P. *Yuridicheskaya pedagogika.* Moskva: YuNITI, 2004.
3. Krasovskaya O.V. *O rechevoj kommunikacii v sudebnoj praktike.* Moskva: FLINTA: Nauka, 2008.
4. *Kul'tura russkoj rechi: `Enciklopedicheskij slovar'-spravochnik.* Moskva: FLINTA: Nauka, 2007.
5. Mel'nik V.V. *Iskusstvo dokazyvaniya v sostyazatel'nom ugolovnom processe.* Moskva: Akademiya narodnogo hozyajstva, Delo, 2000.
6. Novickij V.A. *Teoriya rossijskogo processual'nogo dokazyvaniya i pravoprimeneniya.* Stavropol': Izdatel'stvo SGU, 2002.
7. Pinkovskij V.I. Didaktizm i lirizm vo francuzskoj po`ezii XVIII veka. *Vestnik Priamurskogo gosudarstvennogo universiteta im. Sholom-Alejhema.* 2017; № 2 (27): 44-66.

8. Prigarina N.K. *Argumentaciya sudebnogo diskursa: ritoricheskij aspekt.* Volgograd: Peremena, 2008.
9. *Yazykoznanie. Bol'shoj `enciklopedicheskij slovar'.* Moskva: Bol'shaya rossijskaya `enciklopediya, 1998.
10. Blank P.D. *Interpersonal expectations: Theory, Research, and Applications.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
11. Cheng H.-Y. *Sprachliche Verfahren des Wissensmanagements im Kriminalroman. Ein Beitrag zur dynamischen Texttheorie* (Unpublished doctoral dissertation). Gießen: Universität Gießen, 2011.
12. Tigar M.E. *Persuasion: The litigator's art.* Chicago: ABA Book Publishing, 1999.

Статья поступила в редакцию 25.09.24

УДК 811.112.2 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-537-539

Kurbetova R.F., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: kurbetova@mail.ru*
Guseynova M.M., *Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, German Department, Dagestan State University (Makhachkala, Russia), E-mail: de-madin@mail.ru*

STABLE COMBINATIONS AS A WAY OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF HUMOR AND SATIRE IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUISTIC CULTURE. The article analyzes phraseological units as a way of linguistic representation of humor and satire in German and Russian linguistic cultures. It is noted that the identification of linguistic means expressing satire and humor in these languages is of great interest. The lexemes denoting satire and humor, being components of a stable combination, are transformed and used figuratively. The most ordinary, everyday stable phrases with colloquial or neutral coloring can also serve the purposes of satire. The use of such phraseological units, which represent a certain linguistic game, is aimed at creating a satirical or comic effect, since a significant part of such idioms is characterized by expressiveness and affective connotation. There are quite a lot of effective means of expressing satire and humor in the composition of these languages. In Russian linguistic culture, metaphor, metonymy, hyperbole, pun, and wordplay contribute to and enhance the achievement of the comic. In some cases, repetitions of words and wordplay are used to give more intensity and expressiveness to stable combinations. The use of such linguistic means of a satirical and humorous nature by native speakers of German linguistic culture emphasizes the peculiarities of their history, geography, way of life and national character.

Key words: **German, Russian, linguoculture, humor, satire, irony, phraseological units, comic**

Р.Ф. Курбетова*, канд. филол. наук, доц., Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: kurbetova@mail.ru*
М.М. Гусейнова*, канд. филол. наук, доц. Дагестанский государственный университет, г. Махачкала, E-mail: de-madin@mail.ru*

УСТОЙЧИВЫЕ СОЧЕТАНИЯ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЮМОРА И САТИРЫ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

В статье проводится анализ фразеологических единиц как способа языковой репрезентации юмора и сатиры в немецкой и русской лингвокультурах. Отмечается, что большой интерес представляет выявление языковых средств, выражающих сатиру и юмор в данных языках. Лексемы, обозначающие сатиру и юмор, являясь составляющими устойчивого сочетания, получают трансформацию и используются в переносном смысле. Целям сатиры могут служить и самые обычные, обыденные устойчивые словосочетания с разговорной или нейтральной окраской. Употребление таких фразеологизмов, которые представляют собой определенную языковую игру, направлено на создание сатирического или комического воздействия, так как значительная часть таких фразеологических единиц отличается экспрессивностью и аффективным оттенком. В составе указанных языков отмечается достаточно много эффективных средств выражения сатиры и юмора. В русской лингвокультуре достижению комического способствуют и усиливают его метафора, метонимия, гипербола, каламбур, игра слов. В ряде случаев для придания большей интенсивности и экспрессивности устойчивым сочетаниям привлекаются повторы слов и игру слов. Использование таких языковых средств сатирического и юмористического характера носителями немецкой лингвокультуры подчеркивает особенности их истории, географии, быта и национального характера.

Ключевые слова: **немецкий язык, русский язык, лингвокультура, юмор, сатира, ирония, фразеологизмы, комическое**

Лингвокультурологический анализ признаков образного мышления, русского и немецкого менталитетов дает возможность проведению сравнительно-типологических обобщений. Этим обусловлена актуальность данной работы. Представляет широкий интерес выявление языковых средств, создающих образность, выражающих сатиру и юмор в рассматриваемых лингвокультурах. Сатира и юмор относятся к базовым концептам. Это и определяет их адаптивность для носителей немецкого и русского языков. Сравнительно-сопоставительное исследование может оказаться небезынтересным, поскольку носители обоих языков уделяют особое внимание языковой игре, стилистическим приемам, то есть в обоих лингвокультурах акцентируют внимание на тех языковых средствах, которые выражают сатиру и юмор [1–15].

Цель работы: использование устойчивых сочетаний как способа языковой репрезентации юмора и сатиры в русской и немецкой лингвокультурах.

Задачи исследования: провести сравнительно-сопоставительный анализ устойчивых сочетаний обоих языков, репрезентирующих комическое; дать функциональную характеристику данных фразеологизмов в исследуемых языках.

В качестве главных методов используются сравнительно-сопоставительный и метод компонентного анализа.

В работе использованы фразеологические и паремиологические единицы, извлеченные из различных словарей, в том числе из «Большого фразеологического словаря русского языка» [1], «Немецко-русского словаря речевого общения» [5], «Большого словаря русской разговорной экспрессивной речи» [15].

Научная новизна: результаты исследования закладывают теоретическую основу и способствуют проведению дальнейших типологических исследований устойчивых сочетаний в русской и немецкой лингвокультурах.

Теоретическая значимость устанавливается актуальностью исследования устойчивых единиц как способа языковой репрезентации юмора и сатиры в русской и немецкой лингвокультурах. Анализируемые устойчивые единицы являются основой для создания целостного представления комического сознания этих народов.

Практическая значимость заключается в возможности создания современных подходов преподавания русского и немецкого языков, а также в лингвострановедении.

Сопоставительный аспект исследования устойчивых сочетаний как способа языковой репрезентации сатиры и юмора в русской и немецкой лингвокультуре представляет большой интерес, поскольку данные языковые средства отличаются высокой степенью коннотации, эмоциональности, экспрессивности и оценки. Лексемы, обозначающие сатиру и юмор, являясь составляющими устойчивого сочетания, получают трансформацию и используются в переносном смысле. «Употребление слова в несвойственном ему значении может являться средством выражения насмешки над характеризуемым объектом» [7].

Юмор и сатира являются имманентными компонентами национального менталитета любого народа. «Изучение юмора фразеологии поможет раскрыть и лучше понять смеховой мир русского народа» [2]. Например, «можно услышать мнение о том, что у немцев «странные» шутки, а чувство юмора отсутствует» [11].

Сатира – это разновидность комического, осмеивающая человеческие пороки. Как утверждает Г.Г. Фефелова, «юмор – это вид комического, в котором одновременно соединяется позитивное и критическое отношение к объекту осмеяния» [14]. На наш взгляд, это умение подмечать смешное. Существуют такие формы юмора, как шутка, анекдот, каламбур.

«Юмор по своей сути есть один из самых удобных способов адаптации человека к меняющимся обстоятельствам» [6].

В целях сатиры и юмора может быть использовано любое устойчивое словосочетание. Достаточно сложно учесть и обобщить все приемы, используемые для выражения сатиры и юмора в немецкой и русской лингвокультурах. Участник общения, часто бичуя то или иное явление, событие, старается сдернуть с них все покровы, показать во всей наготе, такими, какими они являются в реальности. Коммуникант прибегает в таких случаях к резким выражениям, стилистическая окраска которых позволяет называть вещи своими именами. Такие приемы часто используют для описания ситуаций, вызывающих гнев и раздражение. Используя грубое по окраске и циничное по значению устойчивое сочетание, носители рассматриваемых языков с большей убедительностью рисуют мировоззрение большинства. Употребление фразеологических единиц, их фамильярная стилистическая окраска способствуют раскрытию стремлений и интересов говорящего и показывают свое отношение (отрицательное или положительное) к происходящему. Это можно наблюдать в различных жизненных ситуациях. В «немецкой языковой культуре словом Witz немцы обозначают и шутку, и остроту» [13].

Ироничные выражения, шутки считаются ценнейшим информационным ресурсом, связанным с особенностями быта, истории и национального характера

народа. Экспрессивностью у обоих народов обладают анекдоты, шутки, каламбуры. С их помощью наиболее легко достигается комический эффект. В немецкой лингвокультуре «уделяют особое внимание языковой игре, стилистическим приемам и двуплановости, определяя их как основные средства для создания комического эффекта» [8].

У немцев анекдот считается компонентом национальной памяти. Он «используется, как правило, не ради самого текста, а ради связанных с ним ассоциаций» [10].

Целям сатиры могут служить и самые обычные, обыденные устойчивые словосочетания с разговорной или нейтральной окраской. Чаще всего используются грубые идиомы, дающие краткое, но красноречивое определение рода деятельности, оценку действий или событий. К примеру, характеризуя Гитлера, немцы говорят vom selben schnitt sein «того же покроя». Данное выражение приобретает здесь черты ядовитого сарказма.

Особым приемом в немецком дискурсе является употребление в сатирических или юмористических целях несоответствий между устойчивым сочетанием и ситуацией, при которой оно употребляется. Например, содержание устойчивого сочетания bedeckte sich mit runm «покрылся испариной» / sich mit Ruhm bedecken «покрывать себя славой» гораздо значительнее, чем те события, к которым они могут относиться. Существует яркое комическое противоречие между содержанием данных сочетаний как такового и теми событиями, которые характеризуются ими, между значимостью устойчивого сочетания и нарочито незначительным содержанием того явления или события, к которому оно относится.

Громкое выражение sich mit Ruhm bedecken «покрывать себя славой» звучит по-разному в различных ситуациях. В ряде случаев в целях сатиры и иронии используется несоответствие между ситуацией и формой устойчивого словосочетания. Основой всему служит контекст, то есть то, по случаю чего та или иная фразеологическая единица высказана.

Иногда употребление поэтического возвышенного выражения превращает открытую насмешку в более завуалированную, но язвительную иронию: leer ausgehen, mit langer nase davongehen. Здесь стилистическая окраска выражений находится в резком противоречии с тем смыслом, который вкладывается в него говорящим. Для сатирического изображения образа или события немцы намеренно употребляют некоторые слова, которые не должны использоваться в данном контексте.

Как особый прием для реализации сатиры и юмора в немецкой лингвокультуре выделяют разные перефразирования фразеологизмов. В период гитлеровской Германии известное библейское изречение gebt dem kaiser was des kaisers получило следующее перефразирование в народе: gebt dem hitler was des hitlers ist. Это выражение стало орудием тонкой иронии. Многие фразеологические единицы (ФЕ) служат средством для создания комического и саркастического эффекта для описания действий и образа Гитлера. Активно используются многозначность и игра слов.

Немецкие писатели и поэты подхватили идею перефразирования фразеологизмов и достаточно искусно используют этот прием в своих произведениях.

Немало немецких анекдотов, шуток, устойчивых фраз связано с самими немцами и их жизнью и бытом. Немцы любят посмеяться над жителями некоторых районов, это может зависеть от привычек, склонностей, характера или образа жизни этих людей. Разумеется, для того чтобы правильно подшучивать, необходимы знание и опыт по истории, этнографии и традиций.

Такое отмечается и в русской лингвокультуре. Чаще это связано с определенными стереотипами и их отражением в жизни людей.

В немецкой лингвокультуре активно используются так называемые молодежные фразеологические единицы. Это обычные фразеологизмы, которые перефразированы молодежью. «Стереотипам языка молодёжи свойственны такие качества, как комизм, абсурдность, бессмысленность, ироничность, гиперболичность» [12].

В такие ФЕ вклиниваются некоторые элементы либо в середину, либо в постпозицию, или же заменяются несколько компонентов. Сатирический эффект возникает из-за того, что вклинившийся компонент придает ФЕ нелепость или потешность. Например, в устойчивом сочетании Was lange währt, wird endlich gut «то, что длится долго, наконец-то становится хорошим» замене подверглись некоторые компоненты – Was lange gärt, wird endlich Wut, таким образом образовалось выражение «то, что долго бродит, в конце концов превращается в ярость». Таким образом, «фразеологизм является примером иронического отражения окружающей действительности и игры слов» [12].

В целях сатиры и юмора в немецкой лингвокультуре используют различные дополнения к устойчивым фразам. В таких случаях фразеологическая единица вплетается в составную часть одного единого образа, или же дополняется и расширяется само устойчивое сочетание. К примеру, следующее устойчивое выражение lügen haben kurze beine является частью для более широкого комического образа. В этом случае оно служит исходной точкой для создания комического образа лжи и обмана. Конкретизация устойчивого сочетания служит в этом случае юмористическим целям.

Употребление таких фразеологизмов, которые представляют собой определенную языковую игру, направлено на создание сатирического или комического воздействия, так как значительная часть таких ФЕ отличается экспрессивностью и аффективным оттенком. Этим достигается эксцентричность и нестандартность. Благодаря игре слов в немецких фразеологических единицах создается комическое в речи. Таким образом, можно избежать скучных ситуаций, создавая с помощью фразеологизмов юмористическое воздействие на слушателей. Языковая игра провоцирует коллизию значений и способствует организации комического воздействия. Она служит для получателя информации одним из приемов «удовольствия и смеха» [9].

В русской лингвокультуре «одна и та же фразеологическая единица может квалифицироваться и как шутливая, и как ироническая, шутливая и насмешливая» [15].

Фразеологические единицы русского языка достаточно активно используются для реализации комического. Им характерно каламбурная репрезентация. У русских встречается стремление к языковой игре, переделыванию различных ФЕ. Это обусловлено повышением языковой экспрессии как приема воздействия. В наше время можно встретить трансформацию, расширение или замену состава таких русских фразеологизмов, как *птица видна по перьям; тише едешь, дальше будешь; с милым рай и в шалаше* на следующие: *птица видна по полету; тише едешь, кобыле легче; с милым рай и в шалаше, если милый атташе*. Кроме приведенных ФЕ, изменению подверглось довольно большое количество устойчивых сочетаний русского языка. Представитель русской лингвокультуры легко переделывает такие сочетания для зубоскальства, юмора и усмешки.

Ресурс языковых средств и приемов сатирического и комичного в устойчивых сочетаниях составляет значительный объем, поскольку они используются во всех уровнях языка. Однако не все языковые средства употребляются в одинаковой мере в языковой игре. Здесь одну из главных ролей играет метафора. Например: *У него ветер свистит в карманах. Словно аршин проглотил.*

Чем больше контраста между дословным и переносным значением, тем они комичнее. В русской языковой картине мира такие фразеологизмы со своим комическим смыслом имеются во множестве. Ключевую роль играет условные союзы *кабы, если бы: Кабы ты была пила, то бы ты была остра. Если бы да кабы…*

Смыслы таких фразеологизмов благодаря дополнениям и трансформациям делаются более понятными. Образ оживляется, становится ярче и выпуклее. Те, против кого направлены сатира и юмор, «делают из мухи слона». Авторы таких фраз крупицу правды превращают в гиперболу, метафорически переосмысливая ее. Коннотативная характеристика таких устойчивых сочетаний определяется их воздействием на слушателя. Обычно они содержат эмотивно-оценочные признаки. Их основная цель – вызвать у слушателя смех: *на деревню дедушке; чай не водка, много не выпьешь; жизнь бьет ключом и все по голове*.

Интересным является взгляд на восприятие комических паремий русского народа: *Над другим посмеешься, над собой поплачешь, Горшок над котлом смеется, а оба черны. Не смейся, горох, над бобами, сам будешь под ногами. Иной смех плачем отзывается. Не смейся, братец чужой сестрице: своя в девицах. Дураку смех на уме*.

Благодаря им выстраивается паремиологическая картина мира русского человека, устанавливаются ориентировки ценностного характера, актуализируются культурные установки, выходят на передний план стереотипы. А юмор и смех являются иногда главными составляющими таких выражений, где критический взгляд на себя, смех над самим собой, смех над другим является спасительным для человека. И картина юмора складывается из таких частичек народной речи, как меткие образные выражения. Ведь «языковая картина юмора складывается из особенностей менталитета разных наций» [4].

Главным свойством паремий является метафоричность. К примеру, в русской паремии *Наряд соколий, а походка воронья* через метафору дается описание характера человека. Налицо несоответствие внутреннего и внешнего направлений паремии. Применение метафоры создает комический эффект.

Метафора является наиболее часто встречающимся стилистическим приемом среди комических пословиц [3]. Более точному раскрытию паремиологической картины мира русского человека способствует и такой прием, как метонимический перенос: *Парень – рубаха, а развернешь – портки. У другого в глазу соринку видит, а у себя бревна – нет.*

Проведенный анализ ФЕ обоих языков приводит к выводу о том, что и в русском, и в немецком языках обращают особое внимание на репрезентации комического. В составе указанных языков отмечается достаточно много эффективных средств выражения сатиры и юмора. Наличие таких фразеологизмов в обоих языках делают речь их носителей более образной и выразительной. Сопоставительный анализ комических устойчивых сочетаний русского и немецкого языков установил, что сатире и юмору подвергаются все виды устойчивых сочетаний. В данных этнокультурах высмеиванию подвергаются такие оценочные качества и черты характера русского и немца, как хвастовство, глупость, подхалимство, неграмотность, недальновидность, желание превосходить над другими.

В русской лингвокультуре достижению комического способствуют и усиливают его метафора, метонимия, гипербола, каламбур, игра слов. В ряде случаев для придания большей интенсивности и экспрессивности устойчивым сочетаниям привлекаются повторы слов и игра слов.

В немецкой лингвокультуре большое значение придают репрезентации юмора и сатиры. Для этого используются наиболее эффективные приемы и языковые средства. Такими являются в немецких ФЕ игра слов, вклинивание дополнительного компонента, использование каламбура и шутки. Употребление таких языковых средств сатирического и юмористического характера носителями немецкой лингвокультуры подчеркивает особенности их истории, географии, быта и национального характера.

Библиографический список

1. *Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий*. Москва, 2006.
2. Бондаренко В.Т. О смехе в русской фразеологии. *Тульский научный вестник*. Серия История. Языкознание. 2021; Выпуск № 1 (5): 69–75.
3. Бурмистрова Л.В. Стилистические приемы комических пословиц. *Интерактивная наука. Филология*. 2017; № 4 (14): 123–126.
4. Вержинская И.В. Понятие «юмор» в лингвокультурологическом аспекте. *Наука и современность*. 2012: 105–108.
5. Городникова М.Д., Добровольский Д.О. *Немецко-русский словарь речевого общения*. Москва, 1998.
6. Карасик В.И. *Языковой круг: личность, концепты, дискурс*. Волгоград: Перемена, 2002.
7. Ладоша О.М. Языковые средства создания комического эффекта в сетевой коммуникации (на материале немецкого языка). *Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки*. 2018; Выпуск 18 (816): 207–217.
8. Махотенко М.М., Кацитадзе И.М. К вопросу о средствах репрезентации юмора в немецком языке. *Язык и культура*. 2014: 189–192.
9. Миловская Н.Д. О типах языковой игры и их актуальных реализациях в немецком языковом бытовом анекдоте политической тематики. *Научный диалог*. 2013; № 10 (22): 109–117.
10. Поликарпов А.М. Прагматика немецкого анекдота. *Deutsch kreativ*. 2007; № 1: 7–10.
11. Романова Е.В. Немецкий юмор: лингвистический и культурологический аспекты. *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2014; Ч. 1, № 7 (37): 169–172.
12. Рыбакова Е.А. Игры с фразеологизмами в языке современной немецкой молодёжи. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2012; № 4: 102–105.
13. Сосой О.А. Средства языковой объективации комического эффекта в немецких анекдотах. *Верхневолжский филологический вестник*. 2018; № 4 (15): 150–156.
14. Фефелова Г.Г. Языковые средства выражения комического в юмористическом дискурсе. Языкознание. 2016; Ч. 2., № 9 (63): 170–173.
15. Химик В.В. *Большой словарь русской разговорной экспрессивной речи*. Санкт-Петербург: Норинт, 2004.

References

1. *Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka. Znachenie. Upotreblenie. Kul'turologicheskij kommentarij*. Moskva, 2006.
2. Bondarenko V.T. O smehe v russkoj frazeologii. *Tul'skij nauchnyj vestnik*. Seriya Istoriya. Yazykoznanie. 2021; Vypusk № 1 (5): 69-75.
3. Burmistrova L.V. Stilisticheskie priemy komicheskih poslovic. *Interaktivnaya nauka. Filologiya*. 2017; № 4 (14): 123-126.
4. Verzhinskaya I.V. Ponyatie «yumor» v lingvokul'turologicheskom aspekte. *Nauka i sovremennost'*. 2012: 105-108.
5. Gorodnikova M.D., Dobrovol'skij D.O. *Nemecko-russkij slovar' rechevogo obscheniya*. Moskva, 1998.
6. Karasik V.I. *Yazykovoj krug: lichnost', koncepty, diskurs*. Volgograd: Peremena, 2002.
7. Ladosha O.M. Yazykovye sredstva sozdaniya komicheskogo `effekta v setevoj kommunikacii (na materiale nemeckogo yazyka). *Vestnik MGLU. Gumanitarnye nauki*. 2018; Vypusk 18 (816): 207-217.
8. Mahotenko M.M., Kacitadze I.M. K voprosu o sredstvah reprezentacii yumora v nemeckom yazyke. *Yazyk i kul'tura*. 2014: 189-192.
9. Milovskaya N.D. O tipah yazykovoj igry i ih aktual'nyh realizaciyah v nemeckom yazykovom bytovom anekdote politicheskoj tematiki. *Nauchnyj dialog*. 2013; № 10 (22): 109-117.
10. Polikarpov A.M. Pragmatika nemeckogo anekdota. *Deutsch kreativ*. 2007; № 1: 7-10.
11. Romanova E.V. Nemeckij yumor: lingvisticheskij i kul'turologicheskij aspekty. *Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki*. 2014; Ch. 1, № 7 (37): 169-172.
12. Rybakova E.A. Igry s frazeologizmami v yazyke sovremennoj nemeckoj molodezhi. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova*. 2012; № 4: 102-105.
13. Sosoj O.A. Sredstva yazykovoj ob`ektivacii komicheskogo `effekta v nemeckih anekdotah. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2018; № 4 (15): 150-156.
14. Fefelova G.G. Yazykovye sredstva vyrazheniya komicheskogo v yumoristicheskom diskurse. Yazykoznanie. 2016; Ch. 2., № 9 (63): 170-173.
15. Himik V.V. *Bol'shoj slovar' russkoj razgovornoj `ekspressivnoj rechi*. Sankt-Peterburg: Norint, 2004.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 821.161.1 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-539-541

***Mutayeva S.I.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Humanities and Socio-Economic Disciplines, North Caucasus Institute, Branch of Russian State University of Justice (Makhachkala, Russia), E-mail: satiust74@list.ru*

REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW IN DARGWA AND ENGLISH STABLE COMBINATIONS. The article analyzes the reflection of worldview in Dargwa and English stable combinations. The definition of the national and cultural specificity of stable expressions is facilitated by a comparative study of linguistic means against the background of another language, as well as the position of native speakers towards linguistic manifestations. All manifestations of language are taken into account, including national and cultural information. Figurative expressions of both languages differ in a variety of forms, semantics and expressive and emotional coloring. The composition of the spheres of stable combinations of any language can be very individual, but at the same time they can have similar images, regardless of the kinship of the compared languages. The general can manifest itself in the similarity of living conditions, human activity, natural and climatic conditions. In those areas selected by us from lexicographic sources for analysis in this article, the national worldview of the Dargins and the British is best reflected. The origin of stable combinations goes back to the depths of the consciousness of the people and concerns various aspects of collective life. The comparison of stable expressions of different languages reveals many common points, which makes it possible to establish their convergence. The spheres of contact are limitless. Starting with the ones we have studied (arrogance – selfishness, talkativeness – bragging, happiness – sadness, drunkenness – sobriety), they can cover the widest strata of people's life.

Key words: **worldview, Dargwa language, English language, reflection, national specificity, stable combinations, linguistic culture, proverbs, phraseological units, sphere, concept, cultural code**

***С.И. Мутаева**, канд. филол. наук, доц., Северо-Кавказский институт (филиал) Всероссийского государственного университета юстиции (РПА Минюста России), г. Махачкала, E-mail: satiust74@list.ru*

ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОПОНИМАНИЯ В ДАРГИНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЯХ

В статье проводится анализ отражения мировосприятия в даргинских и английских устойчивых сочетаниях. Определению национально-культурной специфики устойчивых выражений содействует сопоставительное исследование языковых средств на фоне другого языка, а также позиция носителей языка к языковым проявлениям. Берутся во внимание все проявления языка, в том числе и национально-культурная информация. Образные выражения обоих языков отличаются разнообразием форм, семантики и экспрессивной и эмоциональной окраской. Состав сфер устойчивых сочетаний любого языка может быть весьма индивидуальным, но в то же время они могут иметь и схожие образы, независимо от родства сравниваемых языков. Общее может проявляться в схожести условий быта, жизнедеятельности людей, природных и климатических условий. В тех сферах, выбранных нами из лексикографических источников для анализа в данной статье, наилучшим образом отражается национальное мировосприятие даргинцев и англичан. Происхождение устойчивых сочетаний уходит в глубины сознания народа и касается различных сторон коллективной жизни. Сопоставление устойчивых выражений различных языков выявляет множество общих моментов, что дает возможность установлению их сближения. Сферы соприкосновения безграничны. Начиная с исследованных нами (*высокомерность – эгоизм, болтливость – хвастовство, счастье – печаль, пьянство – трезвость),* они могут охватить самые широкие пласты народной жизни.

Ключевые слова: **миропонимание, даргинский язык, английский язык, отражение, национальная специфика, устойчивые сочетания, лингвокультура, пословицы, фразеологизмы, сфера, концепт, культурный код**

На современном этапе изучения рассматриваемых языков отсутствуют работы, в которых дается характеристика отражения национального мировосприятия через пословичный и фразеологический фонды этих языков. Устойчивые сочетания наилучшим образом способствуют раскрытию языковой картины мира данных лингвокультур. Благодаря данным языковым средствам в метафорической форме можно проработать многие задачи, через которые проходит носитель той или иной культуры [1–13]. Лингвокультурологический анализ воздействия концептуального пространства языка и культуры считается сравнительно новым. В изучение данного вопроса ощутимый вклад внесли труды В. Гумбольдта [6], В.М. Мокиенко [11], Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [3], Ю.Н. Караулова, В.Н. Телии, В.В. Красных [9]. Сопоставительное рассмотрение устойчивых сочетаний данных языков представляет интерес, так как выборка образов, качеств, состояний и явлений, реализовываемая в течение столетий, способствует раскрытию разных сторон развития национальной культуры и миропонимания народа. Устойчивые выражения обоих языков отличаются разнообразием форм, семантики и экспрессивной и эмоциональной окраской. Как в родственных, так и в генетически несхожих языках отмечаются определенные симметрии.

В данной работе делается попытка проанализировать особенности национального миропонимания через устойчивые сочетания данных лингвокультур, установить общее и отличительное в них.

Цель исследования: описать устойчивые сочетания как языковые и культурные знаки, отражающие национальное миропонимание носителей этих языков и их сопоставление на межъязыковом уровне.

Задачи: выявить национальные стереотипы и их отражение в устойчивых сочетаниях; проанализировать роль устойчивых сочетаний в создании национальной картины мира.

Материалы и методы исследования, использованные в работе: материалом послужили устойчивые сочетания, отобранные из различных словарей английского и даргинского языков, в частности из **«**Большой англо-русского фразеологического словаря» [10], «Словаря даргинских пословиц и поговорок» [4], «Фразеологического словаря даргинского языка» [5].

В работе использованы методы сопоставительного анализа, сплошной выборки и компонентного анализа, служащие для выявления концепта, а также значимых единиц языка с целью разложения значения на минимальные семантические компоненты.

Научная новизна: рассматриваемые в статье устойчивые сочетания представляют собой концепцию для формирования общего национального миропонимания в даргинских и английских устойчивых образных выражениях.

Теоретическая значимость: результаты исследования можно использовать в проведении сопоставительного описания разноструктурных языков.

Практическая ценность основывается в перспективе разработки актуальных современных направлений обучения даргинскому и английскому языкам, в составлении учебных спецкурсов и пособий.

Практически все устойчивые выражения строятся вокруг концепта «Человек». Концепт «Человек» входит в духовный код культуры и занимает в нем центральное место [12]. В нем сфокусировано воспроизводится окружающая реальность. Разум содействует человеку регламентировать, корректировать, преобразовывать действия и их результаты. Благодаря социализации люди накапливают опыт, входят в определенную культуру, овладевая приемами мировосприятия и навыками. Вследствие социализации складывается денотативное, эмотивное и характерологическое соответствие человека с репрезентантами другой культуры, которое отличает его от членов иных культурных содружеств. Так, ходе социализации осуществляется передача культуры от одного поколения к другим. «Национальное культурное пространство – это информационно-эмоциональное («этническое») поле, в котором человек существует и функционирует и которое становится «ощутимым» при столкновении с явлениями иной культуры» [9]. Общеизвестно, что состав сфер устойчивых сочетаний любого языка может быть весьма индивидуальным, но в то же время они могут иметь и схожие образы, независимо от родства сравниваемых языков. Общее может проявляться схожести условий быта, жизнедеятельности людей, природных и климатических условий. Устойчивые сочетания «являются важным источником исторической и культурологической информации о жизни народа – носителя языка» [8].

Определению национально-культурной специфики устойчивых выражений содействует сопоставительное исследование языковых средств на фоне другого языка, а также позиция носителей языка к языковым проявлениям. Берутся во внимание все проявления языка, в том числе и национально-культурная информация.

Устойчивые выражения (пословицы, фразеологические единицы) обладают грамматической, семантической завершенностью, определенной ритмической организацией. И с лингвистической точки зрения данные единицы являются наиболее точными отражателями культурных кодов и смыслов. Они эффективно применяются в когнитивной лингвистике, служат для анализа концептов, позволяя максимально точно их инвентаризовать.

Устойчивые единицы демонстрируют разноплановые качества, стороны и состояния человека. На наш взгляд, в сферах, выбранных нами из лексикографических источников для анализа в данной статье, наилучшим образом отражается национальное мировосприятие даргинцев и англичан. Это такие сферы, как высокомерность – эгоизм, болтливость – хвастовство, счастье – печаль, пьянство – трезвость. Все приведенные сферы в устойчивых сочетаниях обоих языков имеются, причем в них особо отмечаются те модели, которые связаны действиями и поступками человека, с историей, культурой и укладом жизни.

Устойчивые сочетания даргинского и английского языков сферы *высокомерность – эгоизм* раскрывают позицию человека сверху вниз. Человек, который считает себя лучше других, выше других, придающий чрезмерное внимание собственному «я», не сможет адекватно воспринимать информацию об окружающих людях. Красноречиво это показано на примерах исследуемых языков:

Дарг. *Х1ед адамдеш дирух1ели, х1уни эмх1ела мадирид. «Когда к тебе относятся по человечески, не прикидывайся ослом». Х1ела макьамличил дила кьяшми х1едашар. «Под твою мелодию не пляшут мои ноги». Ихтилатик1ен, дукарик1ен адабличил, дукармарх1уд адамличив.* «*Беседуй, смейся доброжелательно, но не насмехайся»*.

Англ. *A biter is sometimes bitten. Simplicity is enough for any wise man. Don't dig another hole: You'll fall into it yourself.*

Даргинские пословицы рекомендуют отбросить эгоизм и высокомерие, быть с окружающими наравне: *Виит1асиличил дудешван вии, зилантачил – узиван, халатачил – уршиван. – «С младшими будь как отец, с ровесниками – как брат, с взрослыми – как сын»*.

Английские пословицы предостерегают о том, что *кусачих иногда кусают. Простоты достаточно для любого мудрого человека. Не ройте себе яму: вы сами в нее попадете*. [10]

Устойчивые сочетания сферы *болтливость – хвастовство* утверждают:

Дарг. Гъай думжахъес «подлить масло в огонь» (букв. «разогреть разговор»). Гъай дурабухъун «ляпнуть невзначай» (букв.: «слово вылетело»). Бук1ул бех1ц1ари – канилис балагь, дахъал гъай – бек1лис балагь. – «Тонкая лепешка – беда для живота, много разговоров – беда для головы». Бураллиа мез дирар, х1ебурили лех1кахъаллиа. – «Скажешь – плохо, промолчишь – тоже». Буресван гъай бартаахъес гьамадли х1ебирар. – «Сказанное слово закрепить делом не так легко». Бухъяна лезмилизибад – берцуди. – «Упаси от длинного языка». Бухъянси лезми бек1лизи бирхъур. – «Длинный язык бьет по голове». Бухъянси лезмила г1якьлуличил тухумдеш лерти ах1ен. – «Длинный язык с умом не в родстве». Вайси мух1лили бек1 булъа. – «Длинный язык губит голову» [5].

Англ. Save me from a long tongue. A long tongue hits the head.0God gave man two ears and one tongue.

Даргинское и английское мировосприятие в отношении данных сфер частично совпадает. Существенную роль играют стереотипы, бытующие в каждом из этих лингвокультур. У обоих представителей лингвокультур одинаковое отношение к болтунам и хвастунам: Длинный язык рано или поздно «ударит» по голове болтуна. Длинный язык к добру не приведет.

У носителей даргинского языка *длинный язык* есть «*беда для головы, словно тонкая лепешка для живота»*. Сравнение ситуации с голодным желудком очень выпукло показывает отрицательное воздействие на жизнь человека от длинного языка болтуна и хвастуна. В обоих лингвокультурах наблюдается, что хвастовство и поспешность ни к чему не приводят, поскольку даргинцы говорят: *Х1ебак1ибси кьадала уди, ах1ек1убти г1ярала дурх1ни. – «У невыросшего куста неродившиеся зайчата»* (еще и куст не вырос, под которым должны родиться зайчата, а планов множество, похвастаться раньше времени болтуну хочется), а англичане считают: *Chickens are counted in autumn. – «Цыплят по осени подсчитывают»*.

Устойчивые выражения сферы *счастье – печаль* имеют свои характерные особенности. Оба понятия, несмотря на то, что они противоположны по семантике, неразрывно связаны, поскольку в жизни человека «подчеркивается связь и неразрывность печали и радости как естественных состояний человеческого бытия» [13].

Дарг. *Пашмандешли чарх буръахъу. – «Печаль иссушит тело». Талих1ла вег1 дях1лизи х1еръалли вала. – «Счастливого по лицу видно». Талих1 асес вируси ах1ен. Дард агарси г1ярзх1ейк1ар, разидеш агарси дукарх1ек1ар. – «Тот, у кого нет печали, не жалуется, тот, у кого нет радости, не смеется»*.

Англ. *All's well that ends well. Happy is the one who thinks he is happy. If you want a thing well done, do it yourself. Those who are lucky have a rooster. Fortune is easily found, but hard to be kept.*

Устойчивых выражений с данными понятиями в английском языке больше, чем в даргинском. В понимании англичан happiness соотносится с pleasure, contentment, well-being, satisfaction / «удовольствие», «довольство», «благополучие», «удовлетворение» [2]. У носителей обоих языков одинаковое отношение к печальным событиям – они одинаково верят в то, что терпение приведет к решению вопроса, через терпение и смирение приходит спасение в беде: дарг. *Сабурли анц1кьи дуръахъу. – «Терпение высушит горе»*, англ. *Patience is the cure for all wounds. – «Терпение – лекарство от ран»*. Такое одинаковое видение будущего сквозь смирение, очевидно, связано с религиозными установками. И в исламе, и в христианстве существует призыв о терпении и смирении. Не следует верующему человеку быть в отчаянии, необходимо смиренно относится ко всему в жизни. Поэтому «терпение» является «ключом» к счастью и преодолению бед.

Сфера «пьянство – трезвость» в рассматриваемых лингвокультурах отражена по-своему. В даргинской лингвокультуре считается, что пьянство ни к

чему хорошему не приводит, пьяный не помнит ни о родстве, ни о семье: *Держли велкъунсилира гушсилира тухум х1ебала. – «Пьяный и голодный не помнят о родне»* [4].

Даргинцы сравнивают пьяницу с винным бурдюком и бездонной бочкой: *Держла т1агьа* «о пьянице» (*букв.:* «винный бурдюк»). *Держла чарма* «о пьянице» (*букв.:* «бездонная бочка»). А трезвость воспринимается как нормальное состояние обычного человека, потому здесь не встречаются устойчивые выражения с концептом «Трезвость».

Англичане несколько противоречивы в высказываниях о пьянстве и трезвости. Пьянство воспринимается ими как двоякое явление. С одной стороны, алкоголь «приводит к утрате способности здраво мыслить и действовать»: *When wine is drunk, there is not enough intelligence; a drunkard can always be recognized by his actions* [1], с другой стороны, «алкоголь помогает человеку высказать то, что он не может сказать без его употребления: there is truth in wine; wine is the glass of the mind; The truth comes out when the spirits go in; спиртные напитки способствуют восприятию действительности в более благоприятном свете: wine makes old wives wenches; a good drink makes the old young [1].

В целом даргинские и английские устойчивые сочетания, отражающие национальное мировосприятие, схожи по концептуальному смыслу.

Таким образом, значение устойчивых сочетаний двух языков обусловлено закономерными и рациональными ситуациями, параллельно с этим они содержат и культурный код. Разнообразие компонентов в устойчивых выражениях рассматриваемых языков является весомой для когнитивных аспектов коммуникации. Слова, использованные в устойчивых сочетаниях, представляют собой отбор исконной лексики за счет фиксирования в устойчивых сочетаниях. Сопоставление устойчивых оборотов даргинского и английского языков способствует обнаружению закономерностей в данной области. Два языка, взятые для сопоставления, принадлежат к разным народам, относятся к разным языковым семьям, у них нет исторических контактов. Вследствие всех этих факторов обнаружить заметного воздействия состава устойчивых сочетаний одной лингвокультуры на другой не удалось. Однако они могут иметь и схожие образы, независимо от генетического родства сравниваемых языков. Общее может проявляться в схожести условий быта, жизнедеятельности людей, природных и климатических условий. Ведь за основу анализа взят концепт «Человек», в него входит в духовный код культуры и занимает в нем центральное место. Отмечено, что в нем воспроизводится окружающая реальность. Происхождение устойчивых сочетаний уходит в глубины сознания народа и касается различных сторон коллективной жизни. Сопоставление устойчивых выражений различных языков выявляет множество общих моментов, что дает возможность установлению их сближения. Сферы соприкосновения безграничны. Начиная с исследованных нами сфер (*высокомерность – эгоизм, болтливость – хвастовство, счастье – печаль, пьянство – трезвость),* они могут охватить самые широкие пласты народной жизни. Данные сочетания, выступая одним из фрагментов культуры данных народов, рефлектируют всевозможные отношения человека и социума. Таким образом, в создании национальной картины мира устойчивые сочетания обоих языков играют первостепенную роль.

Библиографический список

1. Антонова А.Б. Оценка алкоголя в пословицах, поговорках, афоризмах и библейских изречениях (на материале английского языка). *Вестник ИрГТУ*. 2014; № 7 (90): 160–166.
2. Арсалиева Э.Х. Репрезентация концепта «счастье» в английских паремиях. *Балтийский гуманитарный журнал*. 2020; Т. 9, № 1 (30): 159–162.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. *В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик*. Москва: Институт русского языка им. А.С. Пушкина, 1999.
4. Гасанова У.У. *Словарь даргинских пословиц и поговорок*. Махачкала, 2014.
5. Гасанова У.У. *Фразеологический словарь даргинского языка*. Махачкала, 2018.
6. Гумбольдт В. фон. *Язык и философия культуры*. Москва: Прогресс, 1985.
7. Ковшова Л.М. *Лингвокультурологический метод во фразеологии: Коды культуры*. Москва: Ленанд, 2016.
8. Котова Е.Г. Английские фразеологические единицы с национально-культурной составляющей. *Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина*. 2014: 200–205.
9. Красных В.В. *«Свой» среди «чужих»: миф или реальность?* Москва, 2003.
10. Кунин А.В. *Большой англо-русский фразеологический словарь – English-Russian phraseological dictionary.* Москва, 2005.
11. Мокиенко В.М. Современная паремиология (лингвистические аспекты). *Мир русского слова*. 2010; № 3: 6–20.
12. Полякова Е.В. Концепт «человек» в духовном коде культуры. *Вестник ТГПИ*. 2006; № 2: 72–75.
13. Таджибова З.Т. Семантический анализ русских и английских паремий, выражающих концепт «учение, знание». *Вестник АГУ*. 2020; Выпуск 1 (252): 67–71.

References

1. Antonova A.B. Ocenka alkogolya v poslovicah, pogovorkah, aforizmah i biblejskih izrecheniyah (na materiale anglijskogo yazyka). *Vestnik IrGTU*. 2014; № 7 (90): 160-166.
2. Arsalieva `E.H. Reprezentaciya koncepta “schast'e” v anglijskih paremiyah. *Baltijskij gumanitarnyj zhurnal*. 2020; T. 9, № 1 (30): 159-162.
3. Vereschagin E.M., Kostomarov V.G. *V poiskah novyh putej razvitiya lingvostranovedeniya: koncepciya rechepovedencheskih taktik*. Moskva: Institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 1999.
4. Gasanova U.U. *Slovar' darginskih poslovic i pogovorok*. Mahachkala, 2014.
5. Gasanova U.U. *Frazeologicheskij slovar' darginskogo yazyka*. Mahachkala, 2018.
6. Gumbol'dt V. fon. *Yazyk i filosofiya kul'tury*. Moskva: Progress, 1985.
7. Kovshova L.M. *Lingvokul'turologicheskij metod vo frazeologii: Kody kul'tury*. Moskva: Lenand, 2016.
8. Kotova E.G. Anglijskie frazeologicheskie edinicy s nacional'no-kul'turnoj sostavlyayuschej. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina.* 2014: 200-205.
9. Krasnyh V.V. *«Svoj» sredi «chuzhih»: mif ili real'nost'?* Moskva, 2003.
10. Kunin A.V. *Bol'shoj anglo-russkij frazeologicheskij slovar' – English-Russian phraseological dictionary.* Moskva, 2005.
11. Mokienko V.M. Sovremennaya paremiologiya (lingvisticheskie aspekty). *Mir russkogo slova*. 2010; № 3: 6-20.
12. Polyakova E.V. Koncept «chelovek» v duhovnom kode kul'tury. *Vestnik TGPI*. 2006; № 2: 72-75.
13. Tadzhibova Z.T. Semanticheskij analiz russkih i anglijskih paremij, vyrazhayuschih koncept «uchenie, znanie». *Vestnik AGU*. 2020; Vypusk 1 (252): 67-71.

Статья поступила в редакцию 18.09.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-541-544

***Rets N.I.**, Cand. of Sciences (Engineering), Senior Lecturer, Foreign Languages Department, K.G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management (Moscow, Russia), https://orcid.org/0000-0003-0578-2227, E-mail: n.rets@mgutm.ru*

***Shkilev R.E.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of English Philology and Intercultural Communication, Elabuga Institute of Kazan Federal University (Elabuga, Russia), https://orcid.org/0000-0002-2864-7194, E-mail: shkilev.r.e@yandex.ru*

LIMINALITY: AN ANALYSIS OF CONCEPTS AND LEVELS OF MANIFESTATION OF LIMINALITY IN LITERARY STUDIES. The article deals with a concept of liminality in the context of modern literary studies. The relevance of the study is conditioned by the increasing role of liminal spaces and states in the literature of the XXI century, reflecting global socio-cultural transformations. The objective of the work is to analyse the main aspects of liminality in literary discourse. The research methodology is based on an interdisciplinary approach that combines linguophilosophical, sociocultural and psychological aspects of liminality interpretation. The study reveals the key levels of liminality manifestation in literature: plot-chronotopic, character, narrative and linguistic. It is established that liminality acts as an important tool for analysing the processes of transformation of personality and society reflected in modern literary works. The results of the study expand the theoretical basis of literary studies and provide practical tools for analysing modern literature in the context of global cultural processes. Prospects for further research can be associated with a more detailed study of the role of liminality in certain literary genres and directions, as well as with the study of the relationship between literary representations of liminality and real socio-cultural processes in modern society.

Key words: **liminality, concept of liminality, literary studies, literary discourse, transnational literature, cultural hybridity, identity, interdisciplinary approach, contemporary literature**

***Н.И. Рец**, канд. техн. наук, доц., ФГБОУ ВО Московский государственный университет технологий и управления имени К.Г. Разумовского (Первый казачий университет), г. Москва, E-mail: n.rets@mgutm.ru*

***Р.Е. Шкилев**, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Елабуга, E-mail: shkilev.r.e@yandex.ru*

ЛИМИНАЛЬНОСТЬ: АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ И УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИМИНАЛЬНОСТИ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ

В статье рассматривается концепция лиминальности в контексте современного литературоведения. Актуальность исследования обусловлена возрастающей ролью лиминальных пространств и состояний в литературе XXI века, отражающих глобальные социокультурные трансформации. Целью работы является анализ основных аспектов лиминальности в литературоведческом дискурсе. Методология исследования основана на междисциплинарном подходе, объединяющем лингвофилософские, социокультурные и психологические аспекты интерпретации лиминальности. В результате исследования выявлены ключевые уровни проявления лиминальности в литературе: сюжетно-хронотопический, персонажный, нарративный и языковой. Установлено, что лиминальность выступает как важный инструмент для анализа процессов трансформации личности и общества, отраженных в современных литературных произведениях. Результаты исследования расширяют теоретическую базу литературоведения и предоставляют практический инструментарий для анализа современной литературы в контексте глобальных культурных процессов.

Ключевые слова: **лиминальность, концепция лиминарности, литературоведение, литературоведческий дискурс, транснациональная литература, культурная гибридность, идентичность, междисциплинарный подход, современная литература**

В современном мире, характеризующемся стремительными изменениями и размыванием традиционных границ, концепция лиминальности приобретает особую актуальность в различных областях гуманитарного знания. Однако в литературоведении этот феномен до сих пор остается недостаточно изученным, несмотря на его глубокую укорененность в философии, социологии, культурологии и психологии. Исследование образности лиминального, органично вписывающегося в круг феноменов и форм современного литературоведческого дискурса, а также выявление разнообразия имплицитных лиминальных смыслов приобретает особую значимость.

Целью работы является выявление и анализ роли концепции лиминальности в современном литературоведческом дискурсе. Для достижения этой цели поставлены следующие задачи: определить лингвофилософские, социокультурологические и психологические подходы к интерпретации лиминальности, а также выявить ключевые аспекты проявления лиминальности в литературе.

Новизна исследования заключается в систематизации и интеграции различных аспектов лиминальности в единую концептуальную рамку, применимую к анализу современной литературы. Теоретическая значимость работы состоит в углублении понимания лиминальности как одного из ключевых концепций для анализа эволюции нарративных стратегий и трансформации образов героев. Практическая ценность исследования заключается в возможности применения разработанного концептуального аппарата для анализа широкого спектра современных литературных произведений.

Термин «лиминальность» был введен в научный оборот французским этнологом Арнольдом ван Геннепом. В своей работе автор разработал теоретические положения и обосновал координирующую роль лиминальности в процессе жизненных трансформаций индивида и общества. Согласно ван Геннепу, социальная структура любого общества характеризуется разделением на группы и сообщества. Эта структура не является статичной; напротив, она предполагает возможность перемещения индивидов между различными социальными категориями. Однако такие переходы не происходят спонтанно или произвольно, а требуют выполнения определенных ритуализированных действий, обладающих общими чертами вне зависимости от конкретного культурного контекста. Важно отметить, что природа этих переходов может варьироваться от сугубо экономических до духовных трансформаций. Ван Геннеп приводит показательный пример: процесс посвящения мирянина в духовный сан или, наоборот, возвращение священнослужителя к светской жизни. В обоих случаях необходимо совершение специфических церемоний, которые не только соответствуют установленному порядку, но и отражают определенную эмоциональную и ментальную ориентацию данного социума. Автор постулирует существование несовместимости между этими сферами, что обусловливает необходимость промежуточного этапа при переходе из одной категории в другую. Этот промежуточный период можно охарактеризовать как своего рода «испытательный срок», во время которого индивид находится в лиминальном состоянии, не принадлежа полностью ни к исходной, ни к целевой социальной группе [1].

Любому процессу перехода или транзитности присущи три последовательные фазы: 1) сепарация (отчуждение, отделение); 2) маргинальность, или лиминальность (собственно переход, «транзит»); 3) инкорпорация (реинтеграция, объединение) [2]. Особый интерес исследователей вызывает вторая – собственно лиминальная фаза, в течение которой индивид приобретает опыт полной неопределенности социального окружения и отграничивается от привычной для него реальности [3]. Именно эта фаза становится ключевой для понимания трансформационных процессов как в социокультурном, так и в литературном контексте.

Интересным представляется тот факт, что четкого определения понятия лиминальности, охватывающего философский, антропологический, социальный, психологический, культурный, литературный и лингвистический аспекты, не дает ни один словарь. Термин «лиминальный» происходит от латинского limin и обозначает порог, границу, определенный коридор, расположенный между двумя разными по своей сути местами. Аналогичное наполнение он имеет и в теории А. Генепа: лиминальная фаза представляет собой транзитное динамическое состояние, находящееся между стабильными структурами и их трансформированными вариантами [4]. Соответственно, ритуал перехода понимается как целостное единство, состоящее из трех последовательных фаз: 1. Прелиминальная фаза (фаза отделения): характеризуется символическим отделением субъекта от его прежнего статуса или состояния. 2. Лиминальная фаза (пороговая): представляет собой период неопределенности и амбивалентности, когда субъект находится «между» социальными категориями или идентичностями. 3. Постлиминальная фаза (фаза включения): знаменует реинтеграцию субъекта в общество с новым статусом или идентичностью. Теоретическая модель ван Геннепа позволяет рассматривать структурную универсальность и культурное разнообразие не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие аспекты ритуальных практик. Универсальные структурные паттерны ритуалов перехода трансформируются в уникальные культурные феномены, отражающие специфику конкретных обществ и исторических периодов. В более широком философском контексте сама жизнь может быть осмыслена как непрерывный процесс перехода. В этой перспективе ритуалы перехода выступают не просто как культурные практики, но как онтологические механизмы, посредством которых осуществляются фундаментальные трансформации индивидуального и коллективного бытия [5]. Они служат своеобразными «точками бифуркации», в которых происходит качественное изменение социокультурной реальности. Совершенно очевидно, что кондиция транзитности, или лиминальная фаза находит значение промежуточной, определенного ценного медиума, движимого импульсом изменчивости. В контексте нашей работы по литературоведению заимствуем понимание лиминальности как ситуации уникального опыта, для которой характерны наиболее интенсивные переживания коренного изменения литературного героя.

Лиминальность в ракурсе лингвофилософии. Несмотря на то, что понятие лиминальности как таковое появилось в научном обращении лишь немногим более ста лет назад, теоретическая основа его развития в философской плоскости имеет гораздо более длительную историю [6], учитывая тот факт, что главным субъектом в этом процессе выступает человек или социум. Историческая ретроспектива свидетельствует о том, что человечество неоднократно сталкивалось с периодами транзитивности, сопровождавшимися фундаментальными трансформациями в сфере человеческого бытия. Эти периоды, характеризующиеся возникновением великих цивилизаций древности и формированием основополагающих религиозных систем, знаменовали кардинальные изменения в онтологических принципах существования человека [7].

Развитие философской мысли привело к переосмыслению концепции лиминальности. В рамках классических философских систем феномен лиминальности традиционно рассматривался преимущественно через призму преодоления границ и трансгрессии. Однако постмодернистская парадигма предлагает принципиально иной подход к осмыслению данного явления. В контексте постмодернистского дискурса лиминальность приобретает новое значение, интерпретируясь как «опыт невозможного», не детерминированный внешними факторами и выходящий за рамки традиционных бинарных оппозиций. Эти аспекты приобретают особую значимость в контексте исследования лиминальности как комплексной антропологической проблемы, требующей междисциплинарного подхода. Для анализа процессов лиминальности целесообразно опираться на концептуальный аппарат философов-постмодернистов, включая роль бессознательных языковых структур в формировании представлений субъекта; децентрализацию и плюрализм культуры [8]; концепцию человека и культуры как бесконечного текста; трансформацию бинарных оппозиций традиционной логики; парадоксы и противоречия как движущие силы эволюционных процессов; децентрированность пространства и утрату культурными центрами силы притяжения [9].

Вершина «постижения сущности природы» отражена в теории лиминальности К. Ф. Жакова [10]. Считалось, что при изучении природных и социальных

явлений необходимо учитывать, что мир постоянно меняется. При этом ученые предлагали ввести понятие бесконечно малого в философию и, отталкиваясь от первоисточника, исследовать бытийные процессы. Эти идеи легли в основу теории социальных и культурных изменений П.А. Сорокина [11], считавшего лиминальность переходным состоянием в истории циклов. Эти фазы формируются в общем русле как синхронных (внутриструктурных), так и диахронных (культурно-исторических) закономерностей: они существуют для создания положительных альтернатив, которые являются продуктом творческой воли, ценностным синтезом воображения и созидания. Такие альтернативы граничат с реальными, устойчивыми, историко-культурными структурами и в результате интенсивных переживаний достигают желаемой трансформации [12].

В современном философском дискурсе лиминальные процессы интерпретируются как стадии перехода системы от одного состояния к другому, характеризующиеся утратой структуры, четкой иерархии и статуса отдельных элементов. В динамике осмысления и смыслообразования наиболее сложным для рефлексии является переход от одной определенности к другой, от одного состояния системы к другому, что неизбежно предполагает определенную стадию деструктивности и потери определенности. Важно отметить амбивалентный характер лиминальных дискурсивных комплексов, подчеркиваемый в современных философских исследованиях. Негативный аспект лиминальности связан с потенциальной опасностью утраты идентичности, в то время как ее положительная сторона заключается в множественности порождаемых контекстов, открывающих новые горизонты осмысления действительности.

В условиях интенсификации глобализационных процессов на рубеже тысячелетий, характеризующихся беспрецедентным взаимопроникновением культур и обществ, формированием полиэтничности и поликультурности большинства государств, особую актуальность приобретает исследование феномена лиминальности [13]. Данное явление в настоящее время выступает одним из ключевых объектов социокультурологических исследований, поскольку, по мнению В. Тернера, оно отражает сущностные механизмы функционирования современных обществ [14].

Лиминальность, рассматриваемая в социокультурном контексте, представляет собой промежуточное, транзитивное состояние субъекта в системе общественных отношений, характеризующееся утратой прежнего социального положения и сопутствующей ему статусно-ролевой позиции в процессе интеграции в новую социальную роль. Данное состояние «порогового» существования, находящегося между устоявшимися социокультурными категориями, создает условия для массового появления лиминального субъекта, не принадлежащего полностью ни к одной из культур, между которыми он пребывает [15].

Анализ фундаментальных ритуалов перехода, таких как родильный обряд, инициация, бракосочетание и погребение, позволяет выделить три ключевые фазы лиминального процесса: отделение, характеризующееся символическим откреплением субъекта от ранее занимаемого места в социальной структуре; промежуточное состояние, во время которого субъект находится «на пороге», в амбивалентном положении между прошлым и будущим социокультурным статусом; включение, знаменующее завершение перехода и обретение субъектом нового, относительно устойчивого положения в социокультурном пространстве, сопряженного с выполнением определенных социальных ролей [16].

Особо следует отметить, что маргинальная социальная позиция лиминального субъекта зачастую оформляется социумом посредством специфических ритуалов, обрядов и подкрепляется своеобразной атрибутикой, что подчеркивает социокультурное содержание лиминальности. Через практическое использование механизма изменения социальной позиции достигается как усиление социальной структуры общества в целом, так и расширение потенциала вариативных возможностей отдельной личности.

Важно подчеркнуть, что феномен лиминальности не ограничивается рамками отдельных культур или исторических периодов, а является универсальным явлением, характерным для большинства культур на всех этапах социогенеза.

Специфика толкования лиминальности в психологии. В психологии термин «лиминальность» используется для объяснения изменений, происходящих в эмоциональных состояниях тех или иных лиц. Лиминальные состояния могут переживать, скажем, билингвы от рождения при определении своей этнической принадлежности, обретения собственной этнической самоидентификации. Часто лиминальность переживают лица, изменяющие страну проживания (эмигранты), политическую партию, место работы и т. д. Очень распространенным явлением является переживание лиминальности индивидами, которые находятся в состоянии постоянного поиска и выбора для приобретения профессиональной идентичности [17].

В целом изучение лиминальности в психологии тесно связано с результатами социологических исследований этого феномена, ведь психология изучает эмоциональное и душевное состояние человека, а последняя, в свою очередь, является социальной неотделимой частью социума.

Этимология термина «лиминальность», указывающая на кризисный, переходный этап развития личности, свидетельствует, что такое состояние не может быть длительным и не должно стать конечным [18]. В психологической науке неоднократно подчеркивалась важность понятия лиминальности для понимания процессов, происходящих с индивидом в структуре общественных отношений. Ритуалы перехода сохраняются во многих обществах, даже самых организованных [19].

С точки зрения психологии лиминальность подготавливает личность к определенным трансформациям. Обычно лиминальное состояние предшествует переходу к более высокому социальному статусу, поэтому претендент должен выдержать проверку на соответствие новой роли. Экзамены для студентов также можно считать элементами ритуала перехода, ведь только после сдачи экзаменов студент получает документ о своей квалификации [20]. Психологическая сущность лиминальности заключается в понимании душевных состояний и готовности субъекта к резким изменениям судьбы. Переход на другую ступень в статусной иерархии обеспечивается испытанием «на прочность» индивида, его физических, духовных и нравственных сил [21].

В контексте нашей работы заимствуем понимание лиминальности как ситуации уникального опыта, для которой характерны наиболее интенсивные переживания коренного изменения героя. Иными словами, лиминальные пространства и состояния в литературе становятся символическим выражением внутренних психологических процессов, где герои преодолевают внутренние конфликты и интегрируют различные аспекты своей личности. Такой подход позволяет глубже проникнуть в психологическую структуру художественных текстов и раскрыть архетипические паттерны, лежащие в основе литературных сюжетов. Итак, лиминальность может рассматриваться как ключевой концепт для понимания динамики развития литературных форм и жанров, эволюции нарративных стратегий и трансформации образов героев. Это позволяет не только обогатить методологический инструментарий литературоведения, но и установить более глубокие связи между литературным творчеством и широким контекстом культурных, социальных и психологических процессов современности.

Исследование по выявлению основных категорий и понятий концепции лиминальности в современном литературоведческом дискурсе проводилось в несколько этапов с использованием комплексного подхода. На первом этапе были осуществлены теоретический анализ и синтез для систематизации полученной информации. Поиск информации проводился по ключевым словам «лиминальность», «концепция лиминальности», «лиминальный дискурс» на английском и русском языках в названиях, аннотациях и ключевых словах научных публикаций. Для обеспечения полноты охвата использовались различные академические базы данных. Это позволило выявить многоаспектность феномена лиминальности, включающего изменения в социальном статусе, ценностях и нормах, идентичности и самосознании, осмыслении и понимании, сознании и языковой практике. Лиминальность является типичным примером междисциплинарной проблемы, интегрирующей широкий спектр вопросов и подходов: социологических, культурологических, семиотических, психологических и т. д.

На втором этапе проведения исследования на основании анализа источниковой базы были определены основные категории концепции лиминальности, такие как сюжет перехода, лиминальный дискурс, образность лиминального и ее составляющие (лиминальная персона, лиминальное состояние литературного героя, лиминальное время и лиминальное пространство). Для изучения компонентов образности лиминального был использован контекстуальный анализ, что позволило определить ряд смысловых доминант лиминальности – неопределенность, трансгрессивность, изменчивость. Вокруг этих доминант образуются сети самых разных смысловых оттенков, в результате чего формируются различные лиминальные дискурсы.

Концепция лиминальности, разработанная Виктором Тернером, продолжает играть важную роль в анализе современной литературы. Она позволяет исследовать пороговые состояния между различными стадиями развития или социальными статусами, открывая новые перспективы для интерпретации художественных текстов. Исследование научных публикаций выявило, что в литературе лиминальность проявляется на нескольких взаимосвязанных уровнях, каждый из которых вносит свой вклад в создание особого художественного пространства. На уровне сюжета и хронотопа лиминальность воплощается в пограничных локусах, таких как пороги, двери, мосты и перекрестки. Для иллюстрации, отличной от теоретического анализа, можно рассмотреть роман «Станция Одиннадцать» Эмили Сент-Джон Мандел (2014), в котором аэропорт становится лиминальным пространством между прошлым миром и постапокалиптическим будущим. Более масштабные пространства, такие как курорты, острова или пограничные территории между странами, также могут приобретать лиминальный характер, становясь местом, где привычные нормы и правила перестают действовать, а герои оказываются в ситуации неопределенности и возможных изменений. Временной аспект лиминальности проявляется в особом внимании к переходным моментам суток (сумерки, рассвет) или года (межсезонье), которые становятся метафорой изменений и трансформаций. Так, в романе «4 3 2 1» Пола Остера (2017) жизнь главного героя разветвляется на четыре параллельные временные линии, создавая эффект постоянного перехода между различными версиями реальности.

На уровне персонажей лиминальность воплощается в героях, находящихся в переходном состоянии между различными социальными ролями или идентичностями. Это могут быть подростки, стоящие на пороге взрослой жизни, эмигранты, оказавшиеся между двумя культурами, маргиналы, не вписывающиеся в общественные нормы, или люди, переживающие кризисные ситуации. Лиминальные персонажи часто становятся носителями новых идей и ценностей, их

опыт позволяет автору исследовать процессы трансформации личности и общества. Например, в романе «Маленькая жизнь» Ханьи Янагихары (2015) главные герои проходят через различные стадии взросления и трансформации личности. В «Американа» Чимаманды Нгози Адичи (2013) главная героиня Ифемелу олицетворяет лиминальное состояние между нигерийской и американской культурами.

Нарративный уровень лиминальности характеризуется размыванием границ между реальностью и фантазией, сном и явью, прошлым и настоящим. Этот эффект достигается через использование техники потока сознания, нелинейного повествования, смешения различных временных пластов. Такой подход позволяет создать многомерное художественное пространство, в котором привычные категории и оппозиции теряют свою однозначность, открывая возможности для новых интерпретаций и смыслов. «Облачный атлас» Дэвида Митчелла (2004) использует сложную структуру повествования, связывающую различные временные эпохи и реальности. В «Линкольн в бардо» Джорджа Сондерса (2017) грань между миром живых и мертвых становится размытой, создавая уникальное лиминальное пространство.

Языковой уровень лиминальности проявляется в активном использовании языковой игры, совмещении несовместимых образов, применении оксюморонов. Эти приемы позволяют создать эффект неопределенности, амбивалентности, что соответствует сути лиминального состояния как пограничного, переходного. Языковые эксперименты становятся способом выразить новые смыслы, не укладывающиеся в рамки традиционных языковых форм. Джуно Диаса в «Короткой фантастической жизни Оскара Вау» (2007) смешивает английский и испанский языки, а также использует сленг и научно-фантастические термины, создавая уникальное лингвистическое пространство между культурами. Особую роль концепция лиминальности играет в анализе постколониальной и мультикультурной литературы. Писатели, находящиеся на стыке различных культур, часто обращаются к теме лиминальности, создавая гибридные идентичности и пространства. Это позволяет им исследовать сложные процессы культурного взаимодействия, проблемы идентичности и принадлежности в глобализированном мире. Лиминальность в этом контексте становится не только литературным приемом, но и способом осмысления социокультурных процессов современности. Произведение «Белые зубы» Зэди Смит (2000) исследует жизнь иммигрантов в Лондоне, находящихся между различными культурами. В жанрах фэнтези и научной фантастики лиминальность часто становится ключевым элементом построения альтернативных миров. В книге «Пятое время года» Н. К. Джемисин (2015) создает мир, где геологические катастрофы постоянно меняют реальность, заставляя персонажей находиться в постоянном лиминальном состоянии. «Аннигиляция» Джеффа Вандермеера (2014) исследует зону, где законы природы перестают действовать, создавая пространство чистой лиминальности. Таким образом, концепция лиминальности продолжает предоставлять богатый инструментарий для анализа современных литературных произведений, позволяя исследовать пограничные состояния и пространства, их трансформационный потенциал и роль в создании многомерных художественных миров.

Анализ лингвофилософских, социокультурологических и психологических подходов к интерпретации лиминальности создал основу для выявления ключевых аспектов этой концепции в литературоведении. В ходе исследования были определены основные уровни проявления лиминальности в литературе: сюжетно-хронотопический, персонажный, нарративный и языковой. На сюжетном уровне лиминальность воплощается в пограничных локусах и переходных временных состояниях. На уровне персонажей она проявляется в героях, находящихся между различными социальными ролями или идентичностями. Нарративный уровень характеризуется размыванием границ между реальностью и фантазией, а языковой – активным использованием языковой игры и совмещением несовместимых образов.

Перспективы дальнейших исследований могут быть связаны с более детальным изучением роли лиминальности в отдельных литературных жанрах и направлениях, а также с исследованием взаимосвязи между литературными репрезентациями лиминальности и реальными социокультурными процессами в современном обществе.

Библиографический список

1. Трещенок Ю.М. «Обряды перехода» Арнольда ван Геннепа, его теория и метод. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики*. 2016; № 12-2 (74): 179–182.
2. Фусу Л.И. Концепции лиминальности в научном дискурсе как междисциплинарная проблема. *Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке*. 2017; Т. 6, № 3А: 240–246.
3. Brunsma D.L., Delgado D., Rockquemore K.A. Liminality in the multiracial experience: towards a concept of identity matrix. *Global Studies in Culture and Power*. 2013. Vol. 20, № 5: 481–502.
4. Геннеп А. ван. *Обряды перехода. Систематическое изучение обрядов*. Москва: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 1999.
5. Thomassen B. *Liminality and the modern. Living through the in-between*. Surrey: Ashgate Publishing, Ltd., 2014.
6. Neumann I. Introduction to the forum on liminality. *Review of International Studies*. 2012; Vol. 38, № 2: 470-492.
7. Знаменская А.П. Лиминальность в пространстве человеческого бытия. *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*. 2021; № 1: 63–74.
8. Szakolczai A. Liminality and experience: structuring transitory situations and transformative events. *International Political Anthropology*. 2009; Vol. 2, № 1: 141–172.
9. Пономаренко О.В. Понятие лиминальности в лингвофилософской детерминации дипломатического дискурса. *Universum: Филология и искусствоведение*. 2014; № 12 (14): 5.
10. Максимова О.Л. Смысл и назначение человека в контексте идей лимитизма К. Жакова. Вестник Сыктывкарского университета. Серия гуманитарных наук. 2016; № 5: 40–48.
11. Сорокин П.А. *Социальная и культурная динамика*. Перевод с английского В.В. Сапова. Москва: Астрель, 2006.
12. Ратиани И. Теория лиминальности. Проблема антропологии и современного литературоведения. *Литература в диалоге культур*. Ростов-на-Дону: Логос, 2008: 195–199.
13. Фуко М. *Слова и вещи: археология гуманитарных наук*. Перевод с французского. Санкт-Петербург: АОЗТ «Талисман», 1994.
14. Тернер В. *Ритуальный процесс. Структура и антиструктура. Символ и ритуал.* Москва: Наука, 1983.
15. Катерный И.В. Реконцептуализация статусной лиминальности в социологической теории. *Вестник РУДН*. Серия: Социология. 2020; Т. 20, № 2: 226–238.
16. Фусу Л.И. *Человек современный, то есть лиминальный. Социально-философский анализ лиминальности в современном социуме*: монография. Ногинск: Аналитика Родис, 2018.
17. Гребенюк Е.Г. Ритуал перехода и психотерапия. *Консультативная психология и психотерапия*. 2016; Т. 24, № 1: 97–108.
18. Beels C. Psychotherapy as a rite of passage. *Family Process*. 2007; Vol. 46, № 4: 421–436.
19. Лисина Е.А. К вопросу о механизмах перехода: социально-философский аспект. *Вестник Оренбургского государственного университета*. 2011; № 7: 115–120.
20. Щукина М.А. Стадия лиминальности в саморазвитии личности. *Ученые записки СПбГИПСР*. 2017; Т. 27, № 1: 45–51.
21. Beech N. Liminality and the practices of identity reconstruction. *Human Relations*. 2011; Vol. 64, № 2: 315–330.

References

1. Treschenok Yu.M. «Obryady perehoda» Arnol'da van Gennepa, ego teoriya i metod. *Istoricheskie, filosofskie, politicheskie i yuridicheskie nauki, kul'turologiya i iskusstvovedenie. Voprosy teorii i praktiki*. 2016; № 12-2 (74): 179-182.
2. Fusu L.I. Koncepcii liminal'nosti v nauchnom diskurse kak mezhdisciplinarnaya problema. *Kontekst i refleksiya: filosofiya o mire i cheloveke*. 2017; T. 6, № 3A: 240-246.
3. Brunsma D.L., Delgado D., Rockquemore K.A. Liminality in the multiracial experience: towards a concept of identity matrix. *Global Studies in Culture and Power*. 2013. Vol. 20, № 5: 481-502.
4. Gennep A. van. *Obryady perehoda. Sistematicheskoe izuchenie obryadov*. Moskva: Izdatel'skaya firma «Vostochnaya literatura» RAN, 1999.
5. Thomassen B. *Liminality and the modern. Living through the in-between*. Surrey: Ashgate Publishing, Ltd., 2014.
6. Neumann I. Introduction to the forum on liminality. *Review of International Studies*. 2012; Vol. 38, № 2: 470-492.
7. Znamenskaya A.P. Liminal'nost' v prostranstve chelovecheskogo bytiya. *Psihologiya i pedagogika v Krymu: puti razvitiya*. 2021; № 1: 63-74.
8. Szakolczai A. Liminality and experience: structuring transitory situations and transformative events. *International Political Anthropology*. 2009; Vol. 2, № 1: 141-172.
9. Ponomarenko O.V. Ponyatie liminal'nosti v lingvofilosofskoj determinacii diplomaticheskogo diskursa. *Universum: Filologiya i iskusstvovedenie*. 2014; № 12 (14): 5.
10. Maksimova O.L. Smysl i naznachenie cheloveka v kontekste idej limitizma K. Zhakova. Vestnik Syktyvkarskogo universiteta. Seriya gumanitarnyh nauk. 2016; № 5: 40--48.
11. Sorokin P.A. *Social'naya i kul'turnaya dinamika*. Perevod s anglijskogo V.V. Sapova. Moskva: Astrel', 2006.
12. Ratiani I. Teoriya liminal'nosti. Problema antropologii i sovremennogo literaturovedeniya. *Literatura v dialoge kul'tur*. Rostov-na-Donu: Logos, 2008: 195-199.
13. Fuko M. *Slova i veschi: arheologiya gumanitarnyh nauk*. Perevod s francuzskogo. Sankt-Peterburg: AOZT «Talisman», 1994.
14. Terner V. *Ritual'nyj process. Struktura i antistruktura. Simvol i ritual.* Moskva: Nauka, 1983.
15. Katernyj I.V. Rekonceptualizaciya statusnoj liminal'nosti v sociologicheskoj teorii. *Vestnik RUDN*. Seriya: Sociologiya. 2020; T. 20, № 2: 226-238.
16. Fusu L.I. *Chelovek sovremennyj, to est' liminal'nyj. Social'no-filosofskij analiz liminal'nosti v sovremennom sociume*: monografiya. Noginsk: Analitika Rodis, 2018.
17. Grebenyuk E.G. Ritual perehoda i psihoterapiya. *Konsul'tativnaya psihologiya i psihoterapiya*. 2016; T. 24, № 1: 97-108.
18. Beels C. Psychotherapy as a rite of passage. *Family Process*. 2007; Vol. 46, № 4: 421-436.
19. Lisina E.A. K voprosu o mehanizmah perehoda: social'no-filosofskij aspekt. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2011; № 7: 115-120.
20. Schukina M.A. Stadiya liminal'nosti v samorazvitii lichnosti. *Uchenye zapiski SPbGIPSR*. 2017; T. 27, № 1: 45-51.
21. Beech N. Liminality and the practices of identity reconstruction. *Human Relations*. 2011; Vol. 64, № 2: 315-330.

Статья поступила в редакцию 28.08.24

УДК 82 DOI: 10.24412/1991-5497-2024-5108-545-548

***Sabitova A.M.**, Cand. of Sciences (Philology), senior lecturer, Department of Russian Language and Literature, Yelabuga Institute of KFU (Elabuga, Russia), E-mail: dikorr77@mail.ru*
***Shaklein V.M.**, Doctor of Sciences (Philology), Professor, Head of Department of Russian Language and Methods of its Teaching, P. Lumumba Peoples' Friendship University of Russia (Moscow, Russia), E-mail: shaklein-vm@rudn.ru*
***Golubeva T.I.**, Cand. of Sciences (Philology), State University of Management (Moscow, Russia), E-mail: paloma60@mail.ru*

INTEGRATION PROCESSES IN THE MEDIA SPACE: IDEOLOGICAL FEATURES OF SELLING TEXTS AS A TOOL FOR ATTRACTING AN AUDIENCE. With the development of narratological and pragmalinguistic studies, modern humanities have turned their attention to the ideology of various types of discourses as one of the main means of motivating and persuading the masses. At the same time, the ideological peculiarities of selling texts, which are the main tool for attracting the audience to purchase information products, have not yet been given due attention, which is the reason for the purpose of this paper. These texts are complex narrative constructions that have their own narrative system, so two types of narrative analysis were chosen for the study: structural and critical. The results show that the ideology of such sales texts is based on the need for "achievement", and its manifestation is based on the opposition between the lack of success in the part devoted to the description of the problem and the results that the recipient can achieve after purchasing the product. In today's world, where the level of competition to maintain a desirable lifestyle has increased significantly compared to the last century, the choice of such an ideology can be very effective in achieving the main goal of advertising discourse – convincing the audience to purchase a particular product. However, the effectiveness of this type of persuasive strategy needs to be supported by evidence in subsequent interdisciplinary studies.

Key words: **achievement ideology, advertising text, narrative analysis, online communication**

***А.М. Сабитова**, канд. филол. наук, доц., Елабужский институт КФУ, г. Елабуга, E-mail: dikorr77@mail.ru*
***В.М. Шаклеин**, д-р филол. наук, проф., зав. каф. русского языка и методики его преподавания филол. факультета Российского университета дружбы народов имени Патриса Лумумбы, г. Москва, E-mail: shaklein-vm@rudn.ru*
***Т.И. Голубева**, канд. филол. наук, Государственный университет управления, г. Москва, E-mail: paloma60@mail.ru*

ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОДАЮЩИХ ТЕКСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ АУДИТОРИИ

С развитием нарратологических и прагмалингвистических исследований современные гуманитарные науки обратили свое внимание на идеологию различных видов дискурсов как на один из основных средств мотивации и убеждения широких масс. При этом до настоящего момента еще не было уделено должного внимания идеологическим особенностям продающих текстов, являющихся основным инструментом привлечения аудитории к приобретению информационных продуктов, чем и обусловлена цель настоящей работы. Данные тексты представляют собой сложные нарративные конструкции, обладающие собственной системой повествования, в связи с чем для проведения исследования были выбраны два типа нарративного анализа: структурный и критический. Результаты показали, что идеология таких продающих текстов заключена в необходимости «достигаторства», а ее манифестация основывается на противопоставлении между отсутствием успеха в части, посвященной описанию проблемы, и результатами, которых может достичь реципиент после приобретения продукта.

Ключевые слова: **идеология достижений, рекламный текст, нарративный анализ, онлайн-коммуникация**

Развитие Интернета, в том числе и социальных сетей, обеспечило перенос значительной части коммуникационной деятельности человечества, как межперсональной, так и публичной, в онлайн-пространство, где в настоящее время реализуются практически все существующие виды дискурсов, обладающие собственными прагмалингвистическими характеристиками, направленными на отражение уникальных идеологических течений. При этом огромное развитие получила сфера инфобизнеса, ключевую роль в распространении продуктов которой играет написание так называемых «продающих текстов». Инфобизнес представляет собой вид торговли, продуктом которой является некий вид информации в форме инструкций, вебинаров, мастер-классов, лекций и прочего, включающей в себя определенные знания, опыт, рекомендации и другое [1; 2]. Суть подобной экономической деятельности представляет собой продажу информации, нацеленной на обучение в различных сферах жизни человека [1]. Продающие тексты в сфере инфобизнеса – это новый вид рекламных текстов, нацеленных на привлечение аудитории и продажу информационной продукции, где движущим мотивом является убеждение реципиента приобрести тот или иной информационный продукт. В большинстве случаев подобные рекламные тексты представляют собой нарратив с сюжетом, включающим описание проблемы, ее решения, наряду с отсылками к реципиенту и источнику/адресанту [3]. Такие тексты образуют собственное коммуникативное направление в рамках рекламного дискурса, общей чертой всех репрезентаций которого является персуазивность, то есть нацеленность на изменение или усиление мнения, поведения или представлений реципиента, в том числе и путем применения тех или иных идеологических значений [4].

Согласно Т. ван Дейку [5], идеология представляет собой комплексные системы базисных представлений об окружающей реальности со стороны индивидов, входящих в те или иные социальные группы. Несмотря на нацеленность современной науки на изучение идеологий различных видов дискурсов, в настоящее время отсутствуют исследования, посвященные идеологии и ее репрезентациям в рамках продающих текстов в сфере инфобизнеса, публикуемых в социальной сети «ВКонтакте». Мы полагаем, что основной идеологией подобного вида рекламной деятельности является так называемое «достигаторство», то есть стремление иметь результаты лучше, чем у других, в различных сферах человеческой жизни. Идеология продающих текстов несет в себе важную задачу по убеждению реципиентов в необходимости приобрести те или иные информационные продукты, влияя на их восприятие ценностей окружающей реальности, чем и обеспечивается актуальность данного исследования.

Целью данной работы является выявление идеологии современных продающих текстов на основании используемых в них прагмалингвистических инструментов для манифестации продаваемого продукта, источника и реципиента в различных композиционных частях самих текстов.

Для достижения поставленной цели выполняется ряд связанных между собой задач: мануальный сбор данных, представляющих собой продающие тексты нарративного характера для рекламирования продуктов инфобизнеса, в социальной сети «ВКонтакте», определение композиционных составляющих текстов, а также выявление и анализ прагмалингвистических инструментов манифестации продаваемого продукта, источника и реципиента, на основании которых делаются выводы об идеологическом компоненте при помощи нарративного анализа.

Выбранный в качестве метода исследования нарративный анализ представляет собой качественный интерпретационный метод анализа для выявления структурных особенностей, взаимосвязей между различными частями повествования, а также имплицитных смыслов [8], тогда как структурный нарративный анализ позволяет выявить схематические связи содержательной стороны текста, отображая внешние и внутренние характеристики пространственно-временных точек повествования [9; 10].

При этом критический нарративный анализ как разновидность нарратологии, используя прагмалингвистические особенности того или иного сюжетного элемента, позволяет выявить скрытые смыслы в репрезентации субъекта и объектов повествования, отражающие его идеологию [11].

Как уже было указано ранее, идеология представляет собой оценочную репрезентацию и восприятие окружающей действительности. По мнению П. Рикера [12], тексты несут в себе идеологический компонент, определяемый путем исследования репрезентации ситуаций и их участников. Важно учитывать, что сложная таксономия социальных взаимоотношений современного общества, обилие информационных продуктов и политик их продвижения требует от адресанта генерализирующей концепции в отражении социальных фактов, включающих в себя определение самого себя, прошлого, нынешнего и будущего состояния окружающей действительности, а также целеполагания продаваемого продукта для манифестации идеологического отношения к окружающей действительности [13; 14].

Новизна исследования: данное исследование впервые затрагивает вопросы манифестации субъекта и объектов нарратива продающих текстов в русскоязычном онлайн-пространстве, позволяющей определить идеологию как компонент привлечения аудитории.

Теоретическая и практическая значимость работы определяется необходимостью исследований в области нарратологии различных видов дискурсов, реализуемых в онлайн-пространстве, определения идеологических особенностей коммуникативных процессов и улучшении нарративов продающих текстов.

Как уже упоминалось, продающие тексты представляют собой нарративные композиции с определенным алгоритмом, нацеленные на продажу того или иного информационного продукта адресату [15; 16]. Такие тексты, послужившие материалом для данного исследования, были отобраны вручную из ленты социальной сети для носителей русского языка «ВКонтакте».

После исследования теоретической базы в рамках заданной темы и на основании прошлых исследований [3; 16; 17; 18] были выявлены следующие критерии отбора для создания базы материалов исследования:

1) рекламный текст должен продвигать нематериальный информационный продукт: вебинар, мастер-класс, сборник уроков, инструкцию, мануал и прочее;

2) рекламный текст должен представлять собой нарративное повествование, полностью или частично соответствующее алгоритму «заголовок» – «рассказ о проблеме» – «обозначение решения проблемы» – «обоснование выгоды для покупателя» – «повышение доверия в отношении продукта (отзывы, гарантии)» – «призыв к действию».

Для проведения исследования в течение июля 2024 года нами было отобрано 50 текстов нарративного характера, входящих в категорию «продающие тексты» по критериям, описанным в методологической части данной статьи. Рекламируемые информационные продукты принадлежали к различным сферам человеческой деятельности (см. табл. 1):

Таблица 1

Сферы применения продаваемых информационных продуктов

№ п/п	Наименование сферы	Количество текстов
1.	Изучение иностранных языков	14
2.	Ведение бизнеса	13
3.	Психология	10
4.	Получение навыков в сфере IT и компьютерного дизайна	8
5.	Получение навыков в образовательной и воспитательной деятельности	5

Далее был проведен комплексный анализ собранных материалов. Двусторонний нарративный анализ, структурный, нацеленный на выявление взаимосвязи между композиционными элементами и объектами повествования, и критический, применяемый для выявления манифестируемых социальных явлений, отображаемых в выборе языковых средств, позволяющий выявить межтекстовую схожесть в таксономических взаимоотношениях между структурой повествования, его объектами и эксплицитными/имплицитными смыслами, осуществляющими манифестацию идеологических векторов. Определение композиционного состава текстов проводилось на основании структурного нарративного анализа, являющегося одним из подвидов нарративного анализа, как одного важнейших инструментов исследования письменных текстов [11; 19]. На завершающем этапе при помощи критического нарративного анализа выявляются манифестация продаваемого продукта, источник и реципиент при помощи рассмотрения и описания их прагмалингвистических характеристик, позволяющих установить заложенную в тексты идеологию.

Применение структурного нарративного анализа для выделения композиционных частей текстов, содержащих репрезентации субъектов и объектов повествования, позволило выявить некоторые закономерности и связи между алгоритмической составляющей и участниками описываемых ситуаций. Так, в композиционных компонентах, соответствующих алгоритмическому этапу «рассказ о проблеме», нацеленному на пробуждение отрицательных эмоций у реципиента [16; 17], было выявлено четыре вида репрезентации проблемы в зависимости от субъекта, представленных ниже вместе с примерами.

1. Проблема адресанта, то есть лица, от которого ведется повествование:

««Ой, для нас это дорого». Раньше я и сама с такими работала. Снижала цены, потому что боялась, что больше никого не найду. Мучилась с бесконечными отменами и переносами. Вечно напоминала ученикам, что нужно заплатить. Только вот рос у меня не доход, а чувство выгорания. Ученики высасывали последние силы».

2. Проблема абстрактного третьего лица, поведение которого должно быть схожим с поведением реципиента:

«Однажды Маша решила, что пора бы начать учить корейский. Для начала она начала обучаться самостоятельно по книгам и роликам в интернете, ведь в школе у нее были хорошие результаты в изучении иностранного языка. Но на практике оказалось не все так просто. Начав с одной темы, не до конца вникнув и не поняв сути, перешла к другой, потом еще, потом еще и еще, пока окончательно не запуталась. Маша разочаровалась в себе и своих способностях, решив, что корейский очень сложный. И ей никогда его не выучить».

3. Проблема, принадлежащая общей массе людей в релятивной сфере деятельности и реферируемая местоимением «они»:

«Как устранить ошибки в психологической практике, которые приводят к стрессу, выгоранию и нарушению этики».

4. Проблема реципиента, реферируемая местоимением «ты»/«вы»:

«Как часто вы просыпаетесь с ощущением, что что-то идет не так? Чувствуете, что богатство, счастье и здоровье ускользают от вас, как вода сквозь пальцы. И кажется, что ваши усилия ничего не меняют. Ситуации повторяются, словно вы попали в замкнутый круг. Одни и те же проблемы, одни и те же неудачи. Вы теряете веру в себя и свои силы. Жизнь становится серой и бесконечно трудной, словно тяжелый груз тянет вас вниз. Но, представьте, что есть способ изменить это».

При этом, несмотря на разницу в субъектах, участвующих в проблемной ситуации, все они объединены отсутствием успешных результатов в разнообразных сферах человеческой деятельности и связанными с этим негативными эмоциями. Так, авторы подобных продающих текстов указывают реципиентам на трудности, вызванные отсутствием успеха, причиной которых являются якобы «неправильные действия», не позволяющие достигнуть желаемого:

– *«Атмосфера в чате напоминает кладбище? Вы не можете расшевелить свою аудиторию?»*

– *«Если вы сами себя не уважаете и довольствуетесь малым, то чего ждете от ваших учеников?»*

– *«Вы не видите значимых результатов, потому что работаете не над теми задачами».*

Для усугубления негативного восприятия проблем, авторы продающих текстов часто используют лексику с отрицательными коннотациями, подчеркивая, насколько неприятным может быть отсутствие достижений:

– *«Вы зарываетесь в делах, не успевая сделать глоток свежего воздуха».*

– *«Старания приложены, а клиентов как не было, так и нет. И вы все прозябаете на том же уровне».*

– *«А впереди только пустота».*

– *«Чувствуете себя никчемным родителем».*

Общий посыл этапа алгоритма – «рассказ о проблеме» – заключается в том, что обладатели данных проблем неправы и поступают несоответствующим образом, поэтому и не могут добиться желаемых успехов, но следующие композиционные элементы текста утверждают, что это можно исправить. Например, описание продаваемого информационного продукта обладает такими лексическими характеристиками, которые, с одной стороны, отражают его особенность:

– *«уникальная таблица»*, *«единственная в своем роде методика»*, *«ваш неповторимый помощник при погружении в новую специальность»* и т. д.; а с другой – подчеркивают важность достижения успеха со стороны реципиента:

– *«прямой путь к запланированным достижениям»*, *«эти знания высветят все подводные камни на вашей карьерной лестнице»*, *«никого не оставим без достижения желаемых результатов»* и прочее.

Важную часть подобного рода текстов играет элемент алгоритма «повышение доверия в отношении продукта», которая может быть выражена 2 основными способами:

1. Описание результатов, которые могут быть достигнуты реципиентом после приобретения информационного продукта:

– *«С моими уроками вы достигнете больших результатов, чем при посещении курсов».*

– *«Уже через несколько дней вы ощутите невероятные результаты на пути к успеху».*

2. Описание источника:

– *«Занятия буду проводить я – Ольга Пропубертат: магистр психологии и педагогики, эксперт Первого канала и НТВ, автор книг и курсов про отношения родителей и подростков...».*

«Источником» в рекламодательной терминологии называется лицо, представляющее рекламируемый продукт в письменном или устном рекламном тексте [20]. В случае с современными продающими текстами сферы инфобизнеса источник может быть как адресантом, то есть тем участником коммуникации, который ведет повествование:

– *«Авторская методика обучения от опытного преподавателя Екатерины Степенцовой не оставит вам ни единого шанса не разобраться в иностранном языке!»*, так и третьим лицом, являющимся объектом повествования и непосредственно не участвующим в коммуникации:

– *«Ах да, забыла сказать! Я еще успеваю писать книги, выступать на ТВ в качестве эксперта, работать тренером по женскому тайм-менеджменту, поиску предназначения, воспитанию и отношениям, заниматься общественной деятельностью. И знаю, что ты тоже можешь успевать все, что задумаешь – без нянь, домработниц и прочих платных помощников».*

При этом и тот, и другой способ репрезентации эксплицитно отображают успех и достижения в релятивных сферах человеческой деятельности путем использования, например, сравнительных конструкций, позволяющих представить величину получившегося результата:

– *«Теперь я зарабатываю больше мужа и уже на следующей неделе везу всю свою семью отдыхать в Турцию»*; или семантической неопределенности с компонентом большого объема или размера:

– *«Я научилась делать то, что многим женщинам кажется невозможным».*

Наряду с этим имплицитно отображается важность достижения этого успеха как при помощи семантических факторов, так и при помощи противопоставления:

«МЫ» – те, кто может получить желаемые результаты, входя в группу «сторонников» адресата/источника:

– *«Многих девчонок уже научила. Они сейчас хорошо зарабатывают, легко совмещают подработку с декретом и основной работой. Одна вот ремонт наконец-то закончила. Другая впервые с «до-декретных» времен стала делать себе ногти и волосы. Раньше на это не хватало. Больше мужа получает теперь»*.

– *«Мои ученицы так оформляют свои странички, что клиенты из ВК обеспечивают всю выручку, которую они планируют. У других так не получается»*.

«ОНИ» неспособны на данные действия, а, следовательно, и на достижение успеха:

– *«Расскажу все только подписавшимся на рассылку. Мне лодыри не нужны»*.

– *«Возьму только троих, самых ответственных, которые первыми откроют доступ к личным сообщениям. Остальные лентяи пусть сами справляются»*.

– *«У других такого нет и не будет»*.

Если относящимся к категории «МЫ» адресантом приписываются только положительные характеристики: *«самые ответственные»*, *«неповторимые»*, *«готовые к результатам»*; то категория «ОНИ» манифестируется только отрицательными признаками: *«лодыри»*, *«неумехи»* и прочее. Таким образом, продвигая идею важности достижений, авторы показывают элитарную природу результатов, которых можно достигнуть, только присоединившись к «команде» источника продающего текста.

Нарративный анализ продающих текстов позволяет утверждать, что подобные рекламные тексты несут в себе идеологию достижений как одного из главнейших элементов воздействия на аудиторию. Как было сказано выше, манифестация такой идеологии строится посредством передачи эксплицитных и имплицитных смыслов в репрезентации субъекта и объектов повествования. В случае с продающими текстами основным способом отображения идеологии стали контрасты между описываемыми проблемами, которые были у адресата/третьего лица раньше, могут иметься у аудитории или людей определенной сферы деятельности в настоящем, и имеющимися результатами адресата и категории «МЫ» или обещаемыми реципиенту достижениями.

В то время как описание проблем строится на передаче негативного восприятия отсутствия достижений в той или иной деятельности с попыткой разделения людей на тех, «кто до настоящего момента действовал несоответствующим образом», и источник, который знает, как нужно поступать, чтобы этот результат был, на этапе описания продукта и повышения гарантий, основные языковые средства направлены на подчеркивание успешности источника и его группы «МЫ», а также важности приписываемых продукту результатов для достижения подобной успешности. Для наглядности сравним следующие два примера:

– *«Не стоит наступать на те же грабли в изучении корейского языка, что и Маша. Это не приведет вас ни к какому положительному результату»*.

– *«При помощи моей уникальной методики «Волшебная таблица» вы с легкостью выйдете на новый уровень. Но им я делюсь только со своими»*.

– *«Мой двадцатилетний опыт работы поможет вам достигнуть непревзойденных результатов»*.

Также особое внимание «достигаторству», которое, являясь стремлением к результатам в разных сферах деятельности, выше, чем у окружающих, а значит, быть лучше, чем другие, имплицитно передается через уникальность продаваемых информационных продуктов. Поскольку наивысший успех неразрывно связан с элитарностью его обладателя, идеология «достигаторства» также манифестируется путем включения реципиента в избранную категорию «МЫ», которая, в отличие от репрезентации категории «ОНИ», описывается только положительными качествами, поскольку в категорию «МЫ», в соответствии с репрезентацией ее реципиентом, могут входить только самые лучшие:

– *«Возьму к себе на обучение только самых активных. Остальные сами как-нибудь разберутся»*.

– *«Мои девочки теперь зарабатывают гораздо лучше среднестатистических репетиторов. Присоединяйся к нам по ссылке ниже»*.

Тем самым идеология достижений, заложенная в продающих текстах сферы современного инфобизнеса, являясь одним из основных инструментов воздействия на аудиторию, манифестируется в противопоставлении между восприятием успеха как единственно правильного вектора жизни и отсутствием результатов по достижениям как неправильности выполняемых действий, которые требуют срочной корректировки посредством продаваемого продукта.

Данная работа была посвящена исследованию идеологических особенностей продающих текстов, являющихся новым видом репрезентации рекламного дискурса в онлайн-пространстве. Как было указано ранее, идеология представляет собой комплексные системы представлений об окружающих нас явлениях [5], а ее манифестация позволяет оказывать необходимое влияние на аудиторию в рамках устных и письменных коммуникативных актов.

Результаты исследования подтвердили указанное во введении предположение: продающие тексты сферы инфобизнеса манифестируют идеологию достижений, градус которой еще предстоит выполнить в последующих исследованиях. Основными опорными моментами для выявления таких идеологических особенностей стали противопоставления между отсутствием успеха в элементе алгоритма «рассказ о проблеме» как чем-то неприемлемым для нормального существования и результатами, которые могли принадлежать адресату принадлежащей к нему категории «МЫ» или будущим обещаемым результатам для реципиента. Важно отметить, что такие результаты, как и сам продукт, были представлены, с одной стороны, как нечто действительно необходимое для реципиента, поскольку их отсутствие продолжит проблемную ситуацию как нечто уникальное, имеющееся только у конкретного источника и обладающее элитарностью с другой. Необходимо заметить, что в современном мире, где уровень конкуренции для поддержания желаемого образа жизни значительно повысился по сравнению с прошлым столетием, выбор такой идеологии может стать очень действенным в достижении основной цели рекламного дискурса – убеждении аудитории в приобретении той или иной продукции. Однако эффективность подобного вида персуазивной стратегии необходимо подкрепить доказательствами в последующих междисциплинарных исследованиях.

Библиографический список

1. Ашкирина О.О., Косников Ю.Н. Инфобизнес как возможная область применения видеомэппинга. *Вестник Пензенского государственного университета*. 2020; № 3 (31): 129–133.
2. Фадеева М.Ю. Лингвокоммуникативная компетентность в методике преподавания иностранного языка в сфере инфобизнеса и инфокоммуникации. *Современное педагогическое образование*. 2018; № 5: 72–78.
3. Чернецкая М.А. Эффективность и допустимость рекламы инфобизнеса: к постановке проблемы. *В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии*. 2014; № 7 (38): 84–90.
4. Вяткина Т.С., Орлова Н.В. Идеология русскоязычных модных журналов для женщин: диахроническое дискурсивное исследование. *Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования*. 2023; № 2 (39): 86–91.
5. Van Dijk T.A. Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*. 2001; Vol. 35, № 1-2: 11–40.
6. Агафонов В.В. Эпистемологии истории Х. Уайта: тропологический подход. *Вестник РУДН*. Серия: Философия. 2008; № 1: 24–31.
7. Троцук И., Анкерсмит Ф.Р. Нарративная логика. Семантический анализ языка историка. Перевод с английского О. Гавришиной, А. Олейникова. Москва: Идея-Пресс, 2003. *Социологический журнал*. 2005; № 4: 168–178.
8. Терехова Т.А., Малахаева С.К. Нарративный анализ как понимающий метод. *Гуманитарный вектор*. Серия: Педагогика, психология. 2015; № 1 (41): 143–152.
9. Краснякова М.С. Проблема соотношения сюжета и мотива как нарративных структурных элементов в современном литературоведении. *Актуальные вопросы современной филологии и журналистики*. 2015; № 4 (18): 197–200.
10. Путилов Б.Н. Мотив как сюжетообразующий элемент. *Типологические исследования по фольклору*. Москва: Наука, 1975: 141–155.
11. Ермаков Т.К., Дегтяренко К.А., Шпак А.А. Особенности трансформации нарративных схем при изменении медийной основы произведения (на материале анализа книги, фильма и игры «Крестный отец»). *Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки*. 2024; № 17 (1): 42–54.
12. Рикер П. *Герменевтика, этика и политика. Московские лекции и интервью*. Перевод с французского и редакция И. Вдовиной. Москва: Издательство «Академия», 1995.
13. Гирц К. Идеология как культурная система. *Интерпретация культур*. Перевод с английского Г.М. Дашевского. Москва: РОССПЭН, 2004: 187–221.
14. Роготнев И.В. Критика идеологии и анализ текстов. Социо- и психолингвистические исследования. 2021; № 9: 151–157.
15. Бернадский С.В. *Продающие тексты*. Москва: МИФ, 2016.
16. Товарнова Е.В., Габдуллина Л.В., Габдуллина Л.А. Продающий текст и нейромаркетинг в действии. *Вестник НГТУ им Р.Е. Алексеева*. Серия: Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. 2016; № 3: 11–15.
17. Костин Д.М. Особенности монетизации контента в современной российской блогосфере: тенденции в инфобизнесе, инфопринерничестве и продвижении услуг в различных сферах. *European Research*. 2023; № 2 (80): 14–21.
18. Ухова Л.В. «Продвигающий текст»: понятие, особенности, функции. *Верхневолжский филологический вестник*. 2018; № 3: 71–82.
19. Чех Н.Б. «Неоконченная диссертация» Бориса Михайлова: структурно-нарративный анализ фотосерии. *Вестник РГГУ. Литературоведение, Языкознание, Культурология*. 2019; № 8: 241–258.
20. Moore D.J., Mowen J.C., Reardon R. Multiple sources in advertising appeals: when product endorsers are paid by the advertising sponsor. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 1994; Vol. 22, № 3: 234–243.

References

1. Ashkirina O.O., Kosnikov Yu.N. Infobiznes kak vozmozhnaya oblast' primeneniya videom`eppinga. *Vestnik Penzenskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2020; № 3 (31): 129-133.
2. Fadeeva M.Yu. Lingvokommunikativnaya kompetentnost' v metodike prepodavaniya inostrannogo yazyka v sfere infobiznesa i infokommunikacii. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*. 2018; № 5: 72-78.
3. Cherneckaya M.A. `Effektivnost' i dopustimost' reklamy infobiznesa: k postanovke problemy. *V mire nauki i iskusstva: voprosy filologii, iskusstvovedeniya i kul'turologii*. 2014; № 7 (38): 84-90.
4. Vyatkina T.S., Orlova N.V. Ideologiya russkoyazychnyh modnyh zhurnalov dlya zhenschin: diahronicheskoe diskursivnoe issledovanie. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya*. 2023; № 2 (39): 86-91.
5. Van Dijk T.A. Discourse, ideology and context. *Folia Linguistica*. 2001; Vol. 35, № 1-2: 11-40.
6. Agafonov V.V. `Epistemologii istorii H. Uajta: tropologicheskij podhod. *Vestnik RUDN*. Seriya: Filosofiya. 2008; № 1: 24-31.
7. Trocuk I., Ankersmit F.R. Narrativnaya logika. Semanticheskij analiz yazyka istorika. Perevod s anglijskogo O. Gavrishinoj, A. Olejnikova. Moskva: Ideya-Press, 2003. *Sociologicheskij zhurnal*. 2005; № 4: 168-178.
8. Terehova T.A., Malahaeva S.K. Narrativnyj analiz kak ponimayuschij metod. *Gumanitarnyj vektor.* Seriya: Pedagogika, psihologiya. 2015; № 1 (41): 143-152.
9. Krasnyakova M.S. Problema sootnosheniya syuzheta i motiva kak narrativnyh strukturnyh `elementov v sovremennom literaturovedenii. *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 2015; № 4 (18): 197-200.
10. Putilov B.N. Motiv kak syuzhetoobrazuyuschij `element. *Tipologicheskie issledovaniya po fol'kloru*. Moskva: Nauka, 1975: 141-155.
11. Ermakov T.K., Degtyarenko K.A., Shpak A.A. Osobennosti transformacii narrativnyh shem pri izmenenii medijnoj osnovy proizvedeniya (na materiale analiza knigi, fil'ma i igry «Krestnyj otec»). *Zhurnal Sibirskogo federal'nogo universiteta. Gumanitarnye nauki*. 2024; № 17 (1): 42-54.
12. Riker P. *Germenevtika, `etika i politika. Moskovskie lekcii i interv'yu*. Perevod s francuzskogo i redakciya I. Vdovinoj. Moskva: Izdatel'stvo «Akademiya», 1995.
13. Girc K. Ideologiya kak kul'turnaya sistema. *Interpretaciya kul'tur*. Perevod s anglijskogo G.M. Dashevskogo. Moskva: ROSSP`EN, 2004: 187-221.
14. Rogotnev I.V. Kritika ideologii i analiz tekstov. Socio- i psiholingvisticheskie issledovaniya. 2021; № 9: 151-157.
15. Bernadskij S.V. *Prodayuschie teksty*. Moskva: MIF, 2016.
16. Tovarnova E.V., Gabdullina L.V., Gabdullina L.A. Prodayuschij tekst i nejromarketing v dejstvii. *Vestnik NGTU im R.E. Alekseeva*. Seriya: Upravlenie v social'nyh sistemah. Kommunikativnye tehnologii. 2016; № 3: 11-15.
17. Kostin D.M. Osobennosti monetizacii kontenta v sovremennoj rossijskoj blogosfere: tendencii v infobiznese, infoprinernichestve i prodvizhenii uslug v razlichnyh sferah. *European Research*. 2023; № 2 (80): 14-21.
18. Uhova L.V. «Prodvigayuschij tekst»: ponyatie, osobennosti, funkcii. *Verhnevolzhskij filologicheskij vestnik*. 2018; № 3: 71-82.
19. Cheh N.B. «Neokonchennaya dissertaciya» Borisa Mihajlova: strukturno-narrativnyj analiz fotoserii. *Vestnik RGGU. Literaturovedenie, Yazykoznanie, Kul'turologiya*. 2019; № 8: 241-258.
20. Moore D.J., Mowen J.C., Reardon R. Multiple sources in advertising appeals: when product endorsers are paid by the advertising sponsor. *Journal of the Academy of Marketing Science*. 1994; Vol. 22, № 3: 234-243.

Статья поступила в редакцию 05.09.24

АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ 3

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ И ОБЩЕСТВЕННЫЕ НАУКИ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

М.С. Авилова
ПРЕОДОЛЕНИЕ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК ФОССИЛИЗИРОВАННОГО ХАРАКТЕРА В ПРОЦЕССЕ ОСВОЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....5

Т.В. Анисимова, Е.В. Ковшикова
МЕСТО РИТОРИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ....8

А.П. Бугаева, Д.Д. Скрябина
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ВИРТУАЛЬНЫХ ЭКСКУРСИЙ В МУЗЕИ....12

М.И. Васильева, Я.А. Копейкина
ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА PRINT-RICH КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ГРАМОТНОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА....15

С.М. Воробьева, В.В. Донских
ОБ ОПЫТЕ РАБОТЫ СПОРТИВНОЙ СЕКЦИИ ВУЗА И СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ СПОСОБОВ ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В НЕЙ 20

А.С. Воронцова
УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНСТРУКТОРА ПО ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЕ В УСЛОВИЯХ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....22

Г.А. Никитина
ПРИМЕНЕНИЕ КИНОПЕДАГОГИКИ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ....26

М.В. Данилова
НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В УСЛОВИЯХ ДИНАМИЧНОГО РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ 28

Е.В. Дистенфельд, Т.В. Палецкая
ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИНИЦИАТИВЫ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА 31

А.Д. Зубков
ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ВУЗЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МООК....34

Г.С. Камерилова, М.А. Картавых, И.В. Прохорова
СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРОВ В СФЕРЕ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ 36

Я.Г. Кирк
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ТЕМАТИЧЕСКИХ ТАБЛИЦ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСА ФИЗИКИ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ....39

А.Н. Колобов
РЕШЕНИЕ ЗАДАЧ ПОВЫШЕННОЙ ТРУДНОСТИ В КУРСЕ МАТЕМАТИКИ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ 44

Н.В. Кузнецова
МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ, ВКЛЮЧАЮЩЕЙ РЕГИОНАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ, НА УРОКАХ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 46

А.В. Ламзина, А.Г. Сильчева, Т.Л. Павлова
ПРЕДУПРЕЖДЕНИЕ МАССОВОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕЙРОННЫХ СЕТЕЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН ГУМАНИТАРНОГО ЦИКЛА....48

З.Ш. Магомедова, Д.И. Гасанова
ГЕРОИЗМ УЧАСТНИКОВ СВО КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ....52

М.М. Конколь, И.Г. Игнатьева, Е.Д. Марьина, С.Н. Черная
ИССЛЕДОВАНИЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОТЕНЦИАЛА ИИ-ИНСТРУМЕНТОВ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ 55

М.В. Натуркач, Е.И. Маркосьян
АДАПТАЦИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ В СВЕТЕ ИДЕОЛОГИЧЕСКОГО И СОЦИАЛЬНО-ПОЛИТИЧЕСКОГО КОНТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МЕЖДУНАРОДНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ....61

Ю.О. Наумова
ВКЛЮЧЕНИЕ СПЕЦИАЛЬНЫХ МЕТОДОВ ОСВОЕНИЯ РУССКОЙ ДУХОВНОЙ МУЗЫКИ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПОЛИХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ МУЗЫКИ 66

Е.Н. Нечина
МИКРООБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ И ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 68

А.В. Иванова, М.Д. Олесова
МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТИРОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 70

Ю.Ю. Погодина, Е.А. Дроздова
ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ В КОНТЕКСТЕ СЕМИОСФЕРЫ «ВООБРАЖАЕМОЙ АНГЛИИ» (МЕТОД НЕЙРОМОДЕЛИРОВАНИЯ) 73

Е.Н. Семенчина, А.В. Семкина
ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ И ТЕКСТООБРАЗУЮЩИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ....77

Е.Б. Быстрай, И.А. Скоробренко, Т.В. Штыкова
РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ СКАФФОЛДИНГА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ: ОТ МИКРОПРЕПОДАВАНИЯ К МЕТОДИКО-ЯЗЫКОВОМУ МЕНТОРСТВУ 79

Ю.В. Слепкина
МУЗЫКАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ КВЕСТ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ В ДЕТСКОЙ МУЗЫКАЛЬНОЙ ШКОЛЕ....83

Р.В. Сулейманова, Д.А. Салманова
ФОРМИРОВАНИЕ ПАТРИОТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СПЕЦИАЛЬНОЙ ВОЕННОЙ ОПЕРАЦИИ 86

Р.М. Чудинский, В.В. Малев, А.А. Малева
ПРИМЕНЕНИЕ СИСТЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА И НЕЙРОСЕТЕЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА: РЕЗУЛЬТАТЫ ВУЗОВСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ...89

О.А. Шамигулова
«ЗАПРЕТИТЬ НЕЛЬЗЯ ОБЕЗОПАСИТЬ»: ГОТОВ ЛИ БУДУЩИЙ УЧИТЕЛЬ К ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННОГО ИММУНИТЕТА У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ?....95

Н-П.Г. Аталаева, Е.И. Рубанова, Б.Г. Явбатырова
ФОРМИРОВАНИЕ ОБРАЗА ПРОФЕССИИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА НАЧАЛЬНЫХ ЭТАПАХ ОБУЧЕНИЯ 98

Ф.У. Базаева, И.Е. Емельянова, С.Н. Жданова
ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА ОНЛАЙН-КОММУНИКАЦИИ В СИСТЕМЕ «СТУДЕНТ – ПРЕПОДАВАТЕЛЬ» В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 101

Е.В. Бурина
ПРИНЦИПЫ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА....104

А.И. Ганиева, С.Т. Гусейнова, Н.И. Азизова
ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ....106

Д.С. Захарова
РАЗВИТИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КРЕАТИВНОСТИ У СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ В КУРСЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА 109

Н.Г. Кондрахина, Н.Е. Южакова
ИССЛЕДОВАНИЕ СПЕЦИФИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ....112

Ф.Р. Котиева
ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОУ С РОДИТЕЛЯМИ ДОШКОЛЬНИКОВ....116

Х.М. Магомедова, Н.Ф. Зербалиева, Г.С. Раджабова
МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ РУССКИМ СЛОВОСОЧЕТАНИЯМ В ДАГЕСТАНСКОЙ ШКОЛЕ....118

М.Ш. Хамзатова
АПРОБАЦИЯ АВТОРСКОГО КУРСА «ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ОСНОВЫ ВНЕКЛАССНОЙ РАБОТЫ ПО МАТЕМАТИКЕ» В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА....121

И.И. Макашина
ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ЭРГАТИЧЕСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДАХ....124

В.Ф. Тенищева, С.А. Баляева, Ю.С. Кузнецова
КОНВЕНЦИЯ ПДНВ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В МОРСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ....127

А.Н. Томилин, С.Н. Томилина, Р.Р. Туктаров
СУЩНОСТНЫЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА В ПРОЦЕССЕ КОНВЕНЦИОННОЙ ПОДГОТОВКИ.....131

С.Н. Томилина, А.Н. Томилин
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА У КУРСАНТОВ МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА НА ПРИМЕРАХ ГЕРОИЗМА УЧАСТНИКОВ СВО.....134

С.Е. Романова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАДРОВОГО ДЕЛОПРОИЗВОДСТВА И БУХГАЛТЕРСКОГО УЧЕТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ 138

М.Л. Лазарев
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ОБУЧЕНИЮ В ПРЕНАТАЛЬНОМ ОНТОГЕНЕЗЕ В ПРОЦЕССЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА “СОНАТАЛ”.....140

Е.Л. Антифеева, Д.Г. Петрова
ВОЗМОЖНОСТИ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПРИ ОБУЧЕНИИ ФИЗИКЕ.....143

О.Н. Анюшенкова
ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА УДОВЛЕТВОРЕННОСТЬ ПЕДАГОГОВ СВОЕЙ КАРЬЕРОЙ 146

В.В. Базелюк, Е.А. Попова, А.В. Романова
ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНКА ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА СПОРТИВНОГО МЕНЕДЖЕРА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ.....148

М.И. Бекоева
УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ 152

О.А. Блок
ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ПОДХОД В ПЕДАГОГИКЕ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСПОЛНИТЕЛЬСТВА: АСПЕКТЫ АНАЛИЗА.....154

М.В. Васильева
АНАЛИЗ ОСОБЕННОСТЕЙ ПОСТРОЕНИЯ ХОРЕОГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГИМНАСТИКЕ НА ОСНОВЕ УРОКА КЛАССИЧЕСКОГО ТАНЦА.....157

Е.В. Ганина, Е.А. Гиловая
РЕАЛИЗАЦИЯ КОММУНИКАТИВНОГО ПОДХОДА В ОБУЧЕНИИ РКИ ПРИ СОЗДАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ПОСОБИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ВУЗОВ.....159

О.Ю. Дигтяр
К ВОПРОСУ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МУЛЬТИМЕДИЙНОЙ ПРЕЗЕНТАЦИИ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ В КАЧЕСТВЕ СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ.....162

А.А. Дружинина
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ПО МОДЕЛИ «СИТУАЦИЯ – ПРОБЛЕМА – РЕАКЦИЯ – ОЦЕНКА» В ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИИ КОММУНИКАТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ.....165

К.И. Есешкин
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ МОДЕЛИ МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОСВОЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ “ОСНОВЫ РОССИЙСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННОСТИ”.....168

С.С. Ильин, С.В. Бобрышов
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ СТУДЕНТА КАК ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ.....172

Е.А. Казаева, Л.Л. Лашкова, Л.И. Савва
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ПРИРОДЕ РОССИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ 175

Н.С. Касимова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....179

С.В. Кривых, С.М. Шепель
ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ-СИРОТ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....183

А.А. Кузнецов
ИНТЕГРАЦИЯ РЕСУРСНЫХ ЦЕНТРОВ ВУЗОВ И ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ПОСТРОЕНИЯ СОБСТВЕННОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПОРТРЕТА СТАРШЕКЛАССНИКОВ 188

Е.А. Кагакина, С.Л. Лесникова
ИССЛЕДОВАНИЕ ВОЛЕВЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ СПОРТИВНО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО КЛУБА.....190

Л.М. Мануйлова, О.В. Кульчейко, А.С. Максимов
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОГО БУЛЛИНГА.....193

Му Шуо
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ 196

Н.Ю. Сафонцева
АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ КУРСАНТА МОРСКОГО УНИВЕРСИТЕТА 199

Г.М. Парникова, В.Г. Дьячковская
СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ПИСЬМЕННОМУ ПЕРЕВОДУ СТУДЕНТОВ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ВУЗА.....203

М.А. Винокурова, Е.А. Пархоменко
ИНОЯЗЫЧНАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ И ПУТИ ЕЁ ПРЕОДОЛЕНИЯ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ.....206

А.А. Петрусевич
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КАПИТАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК УСЛОВИЕ ЕЕ РАЗВИТИЯ.....210

Н.В. Поморцева, М.Н. Куновски, Д.Г. Коровяковский
ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОЕ ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ 213

Н.М. Родина
ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА.....217

А.В. Ткаченко
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА СОВРЕМЕННЫМ СПЕЦИАЛИСТАМ ТАМОЖЕННОЙ СФЕРЫ 219

Е.Ф. Усманова
ДЕЛОВАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ВЫСШЕГО ЮРИДИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....221

А.У. Огоев, С.Р. Хаблиева
РОЛЬ МЕДИА И ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ.....224

В.Е. Холмогорова
ВЫЯВЛЕНИЕ ДОМИНАНТ ПРОГРАММЫ ДИСЦИПЛИН ПО ЛИТЕРАТУРЕ В ВУЗЕ КУЛЬТУРЫ И ИСКУССТВ 226

А.С. Хорошунова
ВЗАИМОСВЯЗЬ ОБРАЗА ЖИЗНИ СЕМЬИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА 229

Н.Е. Чеснокова
ИНСТРУМЕНТЫ КОУЧИНГА ПРИ ПОДГОТОВКЕ АСПИРАНТОВ К КАНДИДАТСКОМУ ЭКЗАМЕНУ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ.....231

М.А. Шаталов, Д.М. Левкин
О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ СОСТОЯНИИ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА ОБУЧАЮЩИХСЯ 233

Цинь Шичу
МУЗЫКАЛЬНОСТЬ КАМЕРНОЙ МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАБОТКЕ И АНАЛИЗУ 236

С.Я. Ачмизова
АНГЛОЯЗЫЧНЫЕ НАУЧНЫЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСЫ КАК КОМПОНЕНТ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЛИНГВИСТОВ НАПИСАНИЮ ЭССЕ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ.....238

Л.Б. Баряева, М.З. Газиева, Н.Э. Зейналова
АНАЛИЗ ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА, СТИЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ, ГОТОВНОСТИ К ИНКЛЮЗИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ГЕНДЕРНЫХ И СОЦИАЛЬНО-СРЕДОВЫХ ФАКТОРОВ.....240

Е.В. Везетиу
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ В ХОДЕ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБЩЕМ И ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....245

В.А. Вишневский
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ 247

Е.В. Вовк
ДИСТАНЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 249

Т.П. Высоцкая
ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТАМ НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗОВ 251

Т.А. Гагиев, И.Ю. Кокаева, З.А. Саидов
СПОСОБЫ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КИБЕРБЕЗОПАСНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ 253

Н.В. Горбунова
НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА....255

Д.В. Горобец
ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 257

О.А. Грачева, И.Б. Маслова, Э.А. Китанина
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭФФЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ 259

Н.В. Гусева
СПЕЦИФИКА ДИАГНОСТИКИ ЛЕКСИЧЕСКИХ НАВЫКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 264

Х.Х. Джовтханова
ГОТОВНОСТЬ БАКАЛАВРА ПОВЫШАТЬ ИНФОРМАЦИОННУЮ ГРАМОТНОСТЬ НАСЕЛЕНИЯ 266

О.С. Епишева
НЕОБХОДИМОСТЬ СОБЛЮДЕНИЯ ПРИНЦИПОВ ЧТЕНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ....269

Л.И. Зайнуллин, А.М. Задимидченко, А.А. Тагибова
ВОЗМОЖНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ОПТИМИЗАЦИИ И РЕГУЛИРОВАНИЯ ОТНОШЕНИЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ....271

Д.Л. Заруцкий, В.Я. Гожиков
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ (БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ) ВОЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЦЕНТРОВ С УЧЁТОМ МЕНТАЛЬНОЙ (КОГНИТИВНОЙ) ВОЙНЫ ПРОТИВ РОССИИ....275

А.В. Козачек, А.М. Пешехонов, Л.И. Зайнуллин
МЕТОДЫ СИМУЛЯЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В РАМКАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 278

Н.В. Калинина, М.К. Тихонова
ФОРМИРОВАНИЕ ЦИФРОВОЙ ГРАМОТНОСТИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ ВО ВНЕУЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ....282

Н.В. Картушина
О ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ХОДЕ ВНЕАУДИТОРНЫХ ЗАНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ НЕЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ 284

М.И. Кирикова
ОСОБЕННОСТИ ПЛАНИРОВАНИЯ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ 287

М.С. Клевицкая, А.Б. Серых
КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ГИБРИДНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ТУРИСТИЧЕСКОГО ВУЗА....290

А.С. Комкова, Н.М. Морозова, А.В. Кругликова
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ЧАСТИ НАВЫКОВ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА В АСПИРАНТУРЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА 292

А.М. Курбанова, З.Н. Исмаилова, З.Д. Гаджиева
ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИЙ ВИРТУАЛЬНОЙ И ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ БУДУЩИМИ БАКАЛАВРАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 296

Ф.Н. Алипханова
КОГНИТИВНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ЭЛЕКТРОННЫХ ИКТ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА 299

А.Н. Магомедова
СТАНОВЛЕНИЕ БИОЭТИКИ В УСЛОВИЯХ КЛАССИЧЕСКОГО, НЕКЛАССИЧЕСКОГО И ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОГО ЭТАПОВ РАЗВИТИЯ НАУКИ....301

Х.Э. Мамалова, А.Б. Курбанова, Э.А. Кимпаева
ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ....303

Ф.Р. Мирзоева
ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ ОБУЧЕНИЯ АСПИРАНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ 306

А.У. Огоев, Л.Т. Зембатова
ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ШКОЛЫ....308

О.Е. Орехова, З.А. Румянцева
ТАНДЕМ-ТЕХНОЛОГИЯ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ 311

Е.Ю. Пономарева
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 313

О.А. Рудакова
АКСИОЛОГИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ 315

О.И. Смирнова
ПРИМЕНЕНИЕ КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К РАБОТЕ С ДИСГАРМОНИЧНОЙ СЕМЬЕЙ 317

А.Н. Тарасова, А.В. Козачек, А.М. Пешехонов
УСЛОВИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ «ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – СТУДЕНТ» В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» СТУДЕНТОВ 319

А.А. Торопова
АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛЬНЫХ ТРАНСФОРМАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ 323

Н.Н. Уварова
ПЕРСПЕКТИВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ХОДЕ РЕАЛИЗАЦИИ ВСФК ГТО 325

Л.А. Филимонюк, А.И. Земляной, О.Н. Омаров
ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОРГАНИЗАЦИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ....328

Цзиньюй Шан
ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ РУССКОЙ ЛЕКСИКЕ НА ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОМ ЭТАПЕ 331

Т.В. Шушара, Р.В. Морозов, И.Р. Морозов
СПЕЦИФИКА ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПЕДВУЗА С ПРИМЕНЕНИЕМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 334

И.В. Юрковская, Я.И. Ваславский, И.Ю. Ваславская
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ-ДИПЛОМНИКОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО ЭКОНОМИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ....337

Чен Чен
ИССЛЕДОВАНИЕ ПЕРЕВОДА ИСПАНСКО-КИТАЙСКОГО НАЗВАНИЯ БРЕНДА С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКОТРАНСЛАТОЛОГИИ 340

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Р.Э. Абдуллина, М.А. Демина
ТЕМПОРАЛЬНЫЕ ТАКТИКИ АККОМОДАЦИИ В МЕЖЛИЧНОСТНОМ ОБЩЕНИИ АНГЛИЧАН....348

С.С.Г. Алрикаби
СПЕЦИФИКА ОСВЕЩЕНИЯ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СССР ПЕРИОДА 60–90-Х ГОДОВ XX ВЕКА В СРЕДСТВАХ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ 351

Аль-Кадим Мохаммед Убайд Хашим, Н.Н. Кошкарова
МИФОЛОГО-РЕЛИГИОЗНЫЕ СЮЖЕТЫ КАК ИСТОЧНИК ПРЕЦЕДЕНТНЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ В АРАБСКОЙ КУЛЬТУРЕ 353

Э.В. Багдасарова
СПОСОБЫ ВЫРАЖЕНИЯ КАТЕГОРИИ ЭМОТИВНОСТИ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ТЕКСТЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПРОИЗВЕДЕНИЙ Д. ХЕДДЕРА) 355

И.В. Борисова
АКТУАЛИЗАЦИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ В ИНТЕРНЕТ-МЕМАХ 359

Вань Яньсинь
КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ МЕТАФОРЫ СО ЗНАЧЕНИЕМ «СТРОИТЕЛЬСТВО» В РОССИЙСКОМ И КИТАЙСКОМ ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСАХ....362

Л.Ш. Галиева
ПОЛЕМИЧЕСКИЕ ФОРМЫ КРИТИКИ НА СТРАНИЦАХ ЖУРНАЛА «КАЗАН УТЛАРЫ» В 1980-Х ГГ....364

А.Ф. Ганиева
ХУДОЖЕСТВЕННОЕ ОСМЫСЛЕНИЕ НРАВСТВЕННО-ФИЛОСОФСКИХ ПРОБЛЕМ В ТВОРЧЕСТВЕ Ч. АЙТМАТОВА И А. БАЯНОВА....366

О.В. Данилина
САША ПЫЛЬНИКОВ И ПЕРЕДОНОВ: ФЕНОМЕНОЛОГИЯ ЗАВИСТИ КАК ИСТОК «МЕЛКОБЕСИЯ» В ПРОЕКЦИИ НА АВТОИНТЕРТЕКСТ Ф. СОЛОГУБА....368

И.В. Золотарева
МОРФОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В СОВРЕМЕННОЙ НЕОЛОГИИ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА....370

Л.Е. Ильина
ТЕКСТОВЫЙ СЕГМЕНТ КАКОСФЕРЫ КАК ПРОСТРАНСТВО ЗЛА....373

Е.О. Кириллова
ТРАДИЦИОННАЯ АКСИОЛОГИЯ КУЛЬТУРЫ НАРОДОВ ДАЛЬНЕГО ВОСТОКА (НА ПРИМЕРЕ ТВОРЧЕСТВА ПИСАТЕЛЯ-ЭМИГРАНТА Н.А. БАЙКОВА)....375

Н.В. Кондрашова
ТЕКСТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: ОБЗОР ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ТЕКСТА....382

В.А. Кузьменкова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТРАНСФОРМАЦИОННОЙ ПАРАДИГМЫ ПРЕДЛОЖЕНИЯ КАК СПОСОБА РЕШЕНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАДАЧ....385

Р.Р. Лукманова, Линь Пэнчэн
РУССКОЯЗЫЧНЫЙ И КИТАЙСКОЯЗЫЧНЫЙ ДИПЛОМАТИЧЕСКИЕ ДИСКУРСЫ: АКТУАЛИЗАЦИЯ В ТЕКСТАХ И ИХ ПЕРЕВОД С ОДНОГО ЯЗЫКА НА ДРУГОЙ....387

А.А. Мансков
МИР БЕЗ БОГА С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО....390

Н.В. Мельник, А.А. Хмель
ЦЕННОСТНЫЕ ДОМИНАНТЫ РАЗНЫХ ЛИНГВОКУЛЬТУР (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКО- И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ИНТЕРНЕТ-ОТЗЫВОВ О ЗАПРЕТНОМ ГОРОДЕ)....392

Ф.Х. Миннуллина
СОВРЕМЕННАЯ ТАТАРСКАЯ ДРАМАТУРГИИ: «НОВАЯ ДРАМА»....395

О.С. Наумчик
МИФОЛОГЕМА ЦЕНТРА МИРА В ТВОРЧЕСТВЕ М. МУРКОКА....397

О.Б. Солдатова, А.Д. Атнагулова
ПРАГМАТИКА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОНЦЕПТА «СВОБОДА» В ИНАУГУРАЦИОННЫХ РЕЧАХ ДЖ.У. БУША....399

Е.А. Стародумова, О.А. Воронина
СОПОСТАВЛЕНИЕ ЛЕКСЕМ «ОДНОВРЕМЕННО» И «ЕДИНОВРЕМЕННО» В АСПЕКТЕ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ....402

Е.В. Тардыбаева
ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ ФРЕЙМА «ЗАКОН» В ПЬЕСЕ Л.А. ФИЛАТОВА «ПРО ФЕДОТА-СТРЕЛЬЦА, УДАЛОГО МОЛОДЦА»....404

В.М. Хантакова, С.В. Швецова
ПРИНЦИП ДОПОЛНИТЕЛЬНОСТИ ПРИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ СИНОНИМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В ТЕКСТЕ....407

А.А. Цымбалюк
ЛЕКСИЧЕСКИЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РЕКОНСТРУКЦИИ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ В ТВОРЧЕСТВЕ НОВОГО В. ПЕЛЕВИНА....410

А.А. Широкова
НОМИНАТИВНЫЙ ПРИЗНАК «МЕСТО ПРОИЗРАСТАНИЯ» ВО ФЛОРОНИМАХ СОВРЕМЕННОГО ПОЛЬСКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА (НА ВОСТОЧНОСЛАВЯНСКОМ ФОНЕ)....413

Н.Н. Щербакова
ФЕМИНИТИВЫ В РУССКИХ СТАРОЖИЛЬЧЕСКИХ ГОВОРАХ СРЕДНЕГО ПРИИРТЫШЬЯ....416

Ян Цзинхун
ИДЕЯ ПОЧВЕННИЧЕСТВА В ТВОРЧЕСТВЕ Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО 1860-Х ГОДОВ....419

Янь Кунь
ТЕМА БЕГСТВА И САМОПОЗНАНИЯ В ПРОИЗВЕДЕНИИ Р. СЕНЧИНА «РУССКАЯ ЗИМА»....422

Лю Яньдун, Цао Иньфэй, Чэнь Ниюй
ВЛИЯНИЕ НОВЫХ МЕДИА НА РЕЧЕВУЮ ЗОНУ И ЛИТЕРАТУРНУЮ ПОЛИТИКУ США: ТИКТОК В КОНТЕКСТЕ МИРОВОЙ ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИИ....425

Т.Э. Гаджимурадова, Р.Н. Абубакарова
ЖЕНСКИЕ ОБРАЗЫ В РАННЕЙ НОВЕЛЛИСТИКЕ МИХАИЛА НУАЙМЕ....428

Т.Э. Гаджимурадова, К.М. Магомедерова
ПОВЕСТЬ-СКАЗКА АБДУЛА РАДЖАБОВА «ХУРДЖИНЫ ФУНДУХБЕКА»: СИНТЕЗ ФОЛЬКЛОРНОЙ И ЛИТЕРАТУРНОЙ ТРАДИЦИЙ....430

Т.Э. Гаджимурадова, Р.Д. Примов
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЙ ТЕАТР ТАУФИКА АЛЬ-ХАКИМА: ПОИСК ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ФОРМЫ И СОДЕРЖАНИЯ....433

М.Н. Дробышева
ТВОРЧЕСТВО МАРИНА ДРЖИЧА В СИСТЕМЕ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ....435

Ф.А. Кусегенова
ДЕТСКАЯ ИГРОВАЯ ПОЭЗИЯ НОГАЙЦЕВ КАК СРЕДСТВО СОХРАНЕНИЯ ЯЗЫКА....438

Л.А. Шабаева, И.А. Халипаева, З.Н. Чукуева
ЖИЗНЬ И ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕРВОГО ПРЕДСЕДАТЕЛЯ СОЮЗА ПИСАТЕЛЕЙ ДАГЕСТАНА – БАГАУДИНА АСТЕМИРОВА....440

Сун Даньо
ТИПЫ ЖЕНСКИХ ОБРАЗОВ В КИТАЙСКОЙ И РУССКОЙ КУЛЬТУРАХ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ «СОН В КРАСНОМ ТЕРЕМЕ» ЦАО СЮЭЦИНЯ И «ВОЙНА И МИР» Л.Н. ТОЛСТОГО)....443

Г.Р. Абдуллина, Г.Г. Алимбаева
ФОНЕТИЧЕСКИЕ И ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКА ГАЙНИНСКИХ БАШКИР....445

Г.И. Алиомарова
АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА....448

Юй Фэнли, Чжан Бэньсян
СЛОЖНОСТЬ ГЕНЕТИЧЕСКИХ КОНЦЕПТОВ И СЕТЕЙ В ФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ....450

Юйчжи Ван
МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ЭПОХУ СОЦИАЛЬНЫХ МЕДИА: СТРАТЕГИИ АДАПТАЦИИ КИТАЙСКОГО КУЛЬТУРНОГО КОНТЕНТА ДЛЯ РОССИЙСКОЙ АУДИТОРИИ....453

Л.Р. Велилаева
ШОТЛАНДСКАЯ БАЛЛАДА: КОМПАРАТИВНЫЙ АСПЕКТ....456

А.С. Власова
ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ВОЗДЕЙСТВИЯ В ПЕРЕГОВОРНОМ ПРОЦЕССЕ НА ПРИМЕРЕ РУССКОЯЗЫЧНОЙ И АНГЛОЯЗЫЧНОЙ КУЛЬТУР....458

И.Д. Генделев
КОРРЕЛЯЦИЯ ТЕРМИНАЛЬНЫХ ТОНОВ И КИНЕСИЧЕСКИХ СРЕДСТВ В ПОЛИМОДАЛЬНОМ ДИСКУРСЕ....461

И.Г. Казачук, Н.В. Глухих, Г.А. Шиганова
ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ ПО ФРАЗЕОЛОГИИ: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ....463

И.И. Горина, Я.С. Никульникова, Л.В. Чернова
ТРАНСФОРМАЦИИ В СИСТЕМЕ ЧАСТЕЙ РЕЧИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ПРОБЛЕМЫ ИХ ИЗУЧЕНИЯ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ....466

М.А. Дубова, В.О. Вахрамеева
ШКОЛЬНОЕ ЛИНГВОКРАЕВЕДЕНИЕ: РЕЦЕПЦИЯ ПРОЗЫ Б.А. ПИЛЬНЯКА....470

М.А. Кайгородова
ПРЕСТУПЛЕНИЕ И САМОНАКАЗАНИЕ: К АВТОРСКОМУ ЗАМЫСЛУ РОМАНА А. МЁРДОК «ДИТЯ СЛОВА»....473

А.М. Каликова
ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАСПОЗНАВАНИЯ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМИ НАВЫКАМИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА....475

А.Д. Корнилова
ТИПОВОЕ РАЗНООБРАЗИЕ РЕМАРОК В СТРУКТУРЕ ПЬЕС А.П. ЧЕХОВА (НА МАТЕРИАЛЕ ПЬЕС «ЧАЙКА», «ВИШНЕВЫЙ САД» И АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ВЕРСИЙ ИХ ПЕРЕВОДА)....478

С.В. Кудрицкая
ВАРИАЦИИ СИМВОЛИЗМА: А. МИРЭ И Н. ПЕТРОВСКАЯ (НА ПРИМЕРЕ СБОРНИКОВ «ЧЕРНАЯ ПАНТЕРА» И «SANCTUS AMOR»)....480

А.А. Кукуева, Г.Ш. Чамсединова
ТИП «ЛИШНЕГО ЧЕЛОВЕКА» В РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ В УСЛОВИЯХ «НОВОГО ВРЕМЕНИ» В КОНТЕКСТЕ ПОЭТИКИ РОМАНОВ ТУРГЕНЕВА....483

Лу Юйся
РУССКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С РЕЛИГИОЗНЫМ КОДОМ В АСПЕКТЕ КИТАЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СО СЛОВОМ «КРЕСТ»)....485

Т.Н. Малиновская, И.Н. Дьяченко
СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИЧЕСКИХ СИНОНИМОВ В СОВРЕМЕННОЙ АНГЛОЯЗЫЧНОЙ ЮРИДИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛО-РУССКИХ СЛОВАРЕЙ, СПРАВОЧНИКОВ И ГЛОССАРИЕВ)....488

Ван Тинянь, И.И. Митрофанова
СОВРЕМЕННЫЕ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЫ: ОТРАЖЕНИЕ ПАНДЕМИИ COVID-19 В ЛЕКСИКЕ....490

Е.А. Морозкина, Чжу Шуан
ИНТЕРПРЕТАЦИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРЕМЫ « 家 ЦЗЯ / СЕМЬЯ» В ТРИЛОГИИ БА ЦЗИНЯ «СТРЕМИТЕЛЬНОЕ ТЕЧЕНИЕ» 493

О.Д. Пастухова, Е.А. Титова
УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ДИСКУРС В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ (НА МАТЕРИАЛЕ САЙТА HARVARD UNIVERSITY)....495

И.В. Пролыгина
ПРИЕМЫ «ПЕРИАВТОЛОГИИ» В ТРАКТАТЕ ГАЛЕНА ПЕРГАМСКОГО «О МЕТОДЕ ЛЕЧЕНИЯ» 498

А.В. Проскурина, А.В. Курасова
КОММУНИКАТИВНЫЙ ПОРТРЕТ СОВРЕМЕННОГО РЕБЕНКА-ДОШКОЛЬНИКА В КОНТЕКСТЕ ГЕНДЕРНОЙ ОБУСЛОВЛЕННОСТИ....500

Н.Ч. Серээдар
ПРОСТРАНСТВЕННАЯ МОДЕЛЬ $\{N_{LOC}\ N_{NOM}\ V_F\}$ В ТУВИНСКОМ ЯЗЫКЕ И ЕЕ СИНОНИМИЯ....503

Л.В. Суслова
ФУНКЦИИ СТИЛИСТИЧЕСКИХ ФИГУР РЕЧИ В АНГЛОЯЗЫЧНЫХ СЛОГАНАХ РЕКЛАМЫ АВТОМОБИЛЕЙ....505

К.Э. Тарасова
КОНЦЕПТЫ «BRITISH» И «SCOTTISH» В РАМКАХ ИНДИВИДУАЛЬНОГО КОГНИТИВНОГО ПОЛЯ АЛАНА ЛИТТЛА 508

С.П. Толкачев
ПОСТКОЛОНИАЛЬНОЕ ОДИНОЧЕСТВО КАК СТИЛЬ ЖИЗНИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОЗАИЧЕСКОГО СБОРНИКА «НА НОВОЙ ЗЕМЛЕ» ДЖУМПЫ ЛАХИРИ)....510

Цао Цзяци, Е.И. Зиновьева
ХЛЕБНЫЕ ЗЛАКИ В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИЧЕСКОЙ КАРТИНЕ МИРА (НА ФОНЕ КИТАЙСКОГО ЯЗЫКА) 513

Д.А. Демидова, А.Л. Четвертакова
ЯЗЫКОВЫЕ СРЕДСТВА В РЕКЛАМЕ КАК СПОСОБ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНЫХ СТЕРЕОТИПОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЗАРУБЕЖНОЙ РЕКЛАМЫ КОСМЕТИЧЕСКИХ СРЕДСТВ) 516

Чжу Цзыцзин
БОЛЕЗНЬ КАК МЕТАФОРА: МОТИВ ПСИХИЧЕСКОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ В РАННИХ РАССКАЗАХ М.А. БУЛГАКОВА....520

Ю.М. Шемчук
НЕОЛОГИЗМЫ КАК ОТРАЖЕНИЕ АМЕРИКАНИЗАЦИИ СОВРЕМЕННОГО НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА 523

Ян Маоюань
ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ЭЛЕМЕНТЫ В ПОЭЗИИ В. ВЫСОЦКОГО 526

С.И. Белкина
ВТОРИЧНАЯ ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ СОВРЕМЕННОГО ЭКОНОМИСТА-МЕЖДУНАРОДНИКА В КОНТЕКСТЕ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ РОССИИ И ИБЕРО-АМЕРИКАНСКИХ СТРАН 530

В.М. Глушак
ДИДАКТИЧЕСКОЕ АКЦЕНТИРОВАНИЕ В РЕЧИ СЛЕДОВАТЕЛЯ (НА МАТЕРИАЛЕ АНГЛИЙСКИХ И РУССКИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ДЕТЕКТИВОВ)....534

Р.Ф. Курбетова, М.М. Гусейнова
УСТОЙЧИВЫЕ СОЧЕТАНИЯ КАК СПОСОБ ЯЗЫКОВОЙ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ЮМОРА И САТИРЫ В РУССКОЙ И НЕМЕЦКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ 537

С.И. Мутаева
ОТРАЖЕНИЕ НАЦИОНАЛЬНОГО МИРОПОНИМАНИЯ В ДАРГИНСКИХ И АНГЛИЙСКИХ УСТОЙЧИВЫХ СОЧЕТАНИЯХ....539

Н.И. Рец, Р.Е. Шкилев
ЛИМИНАЛЬНОСТЬ: АНАЛИЗ КОНЦЕПЦИЙ И УРОВНИ ПРОЯВЛЕНИЯ ЛИМИНАЛЬНОСТИ В ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИИ....541

А.М. Сабитова, В.М. Шаклеин, Т.И. Голубева
ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В МЕДИАПРОСТРАНСТВЕ: ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОДАЮЩИХ ТЕКСТОВ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРИВЛЕЧЕНИЯ АУДИТОРИИ 545

ALPHABETICAL INDEX 3

SOCIO-ECONOMIC AND SOCIAL STUDIES

PEDAGOGICAL STUDIES

Avilova M.S.
OVERCOMING FOSSILIZED GRAMMAR ERRORS IN THE PROCESS OF THE ENGLISH LANGUAGE AQUISITION 5

Anisimova T.V., Kovshikova E.V.
THE PLACE OF THE RHETORICAL COMPONENT IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE 8

Bugaeva A.P., Skryabina D.D.
PATRIOTIC EDUCATION OF YOUNGER STUDENTS THROUGH VIRTUAL EXCURSIONS TO MUSEUMS 12

Vasileva M.I., Kopeikina Ya.A.
THE "PRINT-RICH" EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION TO FORM LITERACY PREREQUISITES IN OLDER PRESCHOOL CHILDREN 15

Vorobyova S.M., Donskikh V.V.
ABOUT UNIVERSITY SPORT SECTION ACTIVITY EXPERIENCE AND DEVELOPMENT OF METHODS OF STUDENT EDUCATION IN IT 20

Vorontsova A.S.
MANAGERIAL ASPECTS IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL TRAINING OF A PHYSICAL EDUCATION INSTRUCTOR IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION 22

Nikitina G.A.
USING FILM-PEDAGOGY IN PRACTICAL TRAINING OF INTENDING TEACHERS 26

Danilova M.V.
MENTORING AS A TOOL FOR IMPROVING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF A YOUNG SPECIALIST IN THE CONTEXT OF THE DYNAMIC DEVELOPMENT OF THE EDUCATION SYSTEM 28

Distenfeld E.V., Paletskaya T.V.
PROJECT ACTIVITY AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL INITIATIVE OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS 31

Zubkov A.D.
ORGANISATION OF PERSONALISED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN HIGHER EDUCATION WITH THE HELP OF MOOCS 34

Kamerilova G.S., Kartavykh M.A., Prokhorova I.V.
SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROJECTS IN PROFESSIONAL TRAINING OF MASTERS IN THE FIELD OF SECURITY OF EDUCATIONAL SYSTEMS 36

Kirk Ya.G.
THE USE OF COMPARATIVE THEMATIC TABLES WHEN STUDYING A PHYSICS COURSE AT A TECHNICAL UNIVERSITY 39

Kolobov A.N.
SOLVING PROBLEMS OF INCREASED DIFFICULTY IN A SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS COURSE 44

Kuznetsova N.V.
METHODOLOGY OF LEARNING VOCABULARY WITH A REGIONAL COMPONENT IN ENGLISH LESSONS 46

Lamzina A.V., Silcheva A.G., Pavlova T.L.
PREVENTING THE MASSIVE USE OF NEURAL NETWORKS IN THE PRACTICE OF TEACHING HUMANITIES DISCIPLINES 48

Magomedova Z.Sh., Hasanova D.I.
HEROISM OF SVO PARTICIPANTS AS A MEANS OF FORMING PATRIOTIC IDENTITY OF STUDENTS 52

Konkol M.M., Ignatieva I.G., Marjina E.D., Chernaya S.N.
STUDY OF THE FUNCTIONAL POTENTIAL OF AI TOOLS IN THE MODERN EDUCATIONAL PROCESS 55

Naturkach M.V., Markosian E.I.
ADAPTATION OF EDUCATIONAL MATERIALS THROUGH IDEOLOGICAL AND SOCIO-POLITICAL CONTEXT IN ENGLISH STUDIES FOR INTERNATIONAL RELATIONS STUDENTS 61

Naumova Yu.O.
THE INCLUSION OF SPECIAL METHODS OF MASTERING RUSSIAN SACRED MUSIC USING POLY-ARTISTIC TECHNOLOGIES IN MUSIC LESSONS 66

Nechina E.N.
MICRO-LEARNING AS A WAY TO INCREASE STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN AND A MEANS TO INCREASE EFFECTIVENESS OF HIGHER EDUCATION 68

Ivanova A.V., Olesova M.D.
MODEL OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' VALUE ORIENTATION 70

Pogodina Yu.Yu., Drozdova E.A.
STUDYING A FOREIGN LANGUAGE AT A HIGHER EDUCATION INSTITUTION IN THE CONTEXT OF THE SEMIOSPHERE OF "IMAGINARY ENGLAND" (NEUROMODELLING METHOD) 73

Semenchina E.N., Semkina A.V.
TECHNIQUES FOR FORMING READING LITERACY AND TEXT-FORMING POTENTIAL OF CAUSE-AND-EFFECT RELATIONSHIPS 77

Bystray E.B., Skorobrenko I.A., Shtykova T.V.
IMPLEMENTATION OF SCAFFOLDING TECHNOLOGY IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS: FROM MICROTEACHING TO METHODOLOGICAL AND LANGUAGE MENTORING 79

Slepkina Yu.V.
MUSICAL-EDUCATIONAL QUEST AS AN INNOVATIVE FORM OF EXTRACURRICULAR WORK IN CHILDREN'S MUSIC SCHOOL 83

Suleimanova R.V., Salmanova D.A.
FORMATION OF PATRIOTIC VALUES OF FUTURE TEACHERS IN CONDITIONS OF A SPECIAL MILITARY OPERATION 86

Chudinsky R.M., Malev V.V., Maleva A.A.
THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE SYSTEMS AND NEURAL NETWORKS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY: THE RESULTS OF THE UNIVERSITY RESEARCH 89

Shamigulova O.A.
"IT CANNOT BE FORBIDDEN SECURE": IS THE FUTURE TEACHER READY TO FORM INFORMATION IMMUNITY IN THE YOUNGER GENERATION? 95

Atalaeva N.-P.G., Rubanova E.I., Yavbatyrova B.G.
FORMATION OF THE PROFESSION IMAGE AMONG PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS AT THE EDUCATION INITIAL STAGES 98

Bazaeva F.U., Emelyanova I.E., Zhdanova S.N.
FEATURES OF THE PROCESS OF ONLINE COMMUNICATION IN THE "STUDENT–TEACHER" SYSTEM IN HIGHER EDUCATION 101

Burina E.V.
PRINCIPLES OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE PROCESS OF APPLYING ARTIFICIAL INTELLIGENCE TECHNOLOGIES 104

Ganieva A.I., Guseynova S.T., Azizova N.I.
FORMATION OF STUDENTS' PROFESSIONAL MOTIVATION IN THE LEARNING PROCESS 106

Zakharova D.S.
THE DEVELOPMENT OF LINGUISTIC CREATIVITY AMONG UNDERGRADUATE STUDENTS OF FOREIGN LANGUAGE MAJOR IN THE COURSE OF ENGLISH 109

Kondrakhina N.G., Yuzhakova N.E.
THE STUDY OF THE SPECIFICS OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL CREATIVITY OF A FOREIGN LANGUAGE TEACHER WITHIN THE FRAMEWORK OF HIGHER EDUCATION 112

Kotieva F.R.
ORGANIZATION OF INTERACTION BETWEEN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND PARENTS OF PRESCHOOL CHILDREN 116

Magomedova Kh.M., Zerbalieva N.F., Radjabova G.S.
METHODOLOGY FOR TEACHING RUSSIAN WORD COMBINATIONS IN A DAGESTAN SCHOOL 118

Khamzatova M.Sh.
APPROBATION OF THE AUTHOR'S COURSE "ORGANIZATIONAL FOUNDATIONS OF EXTRACURRICULAR WORK IN MATHEMATICS" IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A UNIVERSITY 121

Makashina I.I.
PEDAGOGICAL SUPPORT OF STUDENTS' INDEPENDENT WORK IN THE ERGATIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT 124

Tenisheva V.F., Balyaeva S.A., Kuznecova Yu.S.
STCW CONVENTION AS A SYSTEM-FORMING FACTOR OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT A MARITIME UNIVERSITY 127

Tomilin A.N., Tomilina S.N., Tuktarov R.R.
THE ESSENTIAL FOUNDATIONS IN FORMING PATRIOTISM AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY IN THE PROCESS OF CONVENTIONAL TRAINING 131

Tomilina S.N., Tomilin A.N.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING PATRIOTISM AMONG CADETS OF A MARITIME UNIVERSITY WITH REFERENCE TO HEROISM OF ITS PARTICIPANTS 134

Romanova S.E.
THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES OF PERSONNEL RECORDS MANAGEMENT AND ACCOUNTING IN THE EDUCATIONAL PROCESS: FEATURES AND PROBLEMS 138

Lazarev M.L.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING READINESS FOR LEARNING IN PRENATAL ONTOGENESIS THROUGH THE APPLICATION OF THE "SONATAL" METHOD 140

Antifeeva E.L., Petrova D.G.
THE POSSIBILITIES OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN TEACHING PHYSICS 143

Anyushenkova O.N.
FACTORS INFLUENCING TEACHERS' CAREER SATISFACTION 146

Bazelyuk V.V., Popova E.A., Romanova A.V.
FORMATION AND ASSESSMENT OF THE LEADERSHIP POTENTIAL OF A SPORTS MANAGER IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING 148

Bekoeva M.I.
MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF CREATIVE THINKING OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN IN MODERN CONDITIONS 152

Blok O.A.
INDIVIDUAL APPROACH TO MUSICAL PERFORMANCE PEDAGOGY: ANALYSIS ASPECTS 154

Vasil'eva M.V.
ANALYSIS OF FEATURES OF BUILDING CHOREOGRAPHIC PREPARATION IN RHYTHMIC GYMNASTICS BASED ON A CLASSICAL DANCE LESSON 157

Ganina E.V., Gilovaia E.A.
IMPLEMENTATION OF THE COMMUNICATIVE APPROACH TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE CREATION OF A PROFESSIONALLY ORIENTED MANUAL FOR STUDENTS OF ECONOMICS UNIVERSITIES 159

Digtyar O.Yu.
ON THE ISSUE OF USING MULTIMEDIA PRESENTATIONS IN A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF DEVELOPING SPEECH ACTIVITY IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY 162

Druzhinina A.A.
PROJECT WORK BASED ON SPRE-MODEL IN THE FORMATION OF THE INTERACTIONAL COMPETENCE 165

Eseshkin K.I.
USING AN INTEGRATED MODEL OF MEDIA EDUCATION IN MASTERING THE DISCIPLINE "FUNDAMENTALS OF RUSSIAN STATEHOOD" 168

Ilyin S.S., Bobryshov S.V.
PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS AND FACTORS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF A STUDENT AS A CREATIVE PERSONALITY 172

Kazaeva E.A., Lashkova L.L., Savva L.I.
FORMATION OF IDEAS ABOUT THE NATURE OF RUSSIA IN PRESCHOOL CHILDREN BY MEANS OF FICTION 175

Kasimova N.S.
PEDAGOGICAL CONDITIONS REQUIRED TO FORM SPIRITUAL AND MORAL CULTURE OF STUDENTS 179

Krivykh S.V., Shepel S.M.
A STUDY OF THE SOCIAL ADAPTATION OF ORPHANED GRADUATES OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS 183

Kuznetsov A.A.
INTEGRATION OF UNIVERSITY RESOURCE CENTERS AND DIGITAL TECHNOLOGIES TO BUILD YOUR OWN PROFESSIONAL PORTRAIT OF HIGH SCHOOL STUDENTS 188

Kagakina E.A., Lesnikova S.L.
THE STUDY OF THE PERSONAL STRONG-WILLED QUALITIES OF TEENAGERS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A SPORTS AND PATRIOTIC CLUB 190

Manuilova L.M., Kulcheyko O.V., Maksimov A.S.
THE USE OF CASE TECHNOLOGY IN TRAINING FUTURE SOCIAL EDUCATORS TO SOLVE SCHOOL BULLYING PROBLEM 193

Mu Shuo
INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN UNIVERSITIES 196

Safontseva N.Yu.
AXIOLOGICAL PROFILE OF A MARINE UNIVERSITY CADET 199

Parnikova G.M., Dyachkovskaya V.G.
MODERN APPROACHES TO TEACHING TRANSLATION TO LINGUISTIC UNIVERSITY STUDENTS 203

Vinokurova M.A., Parkhomenko E.A.
FOREIGN LANGUAGE ANXIETY AND THE WAYS TO OVERCOME IT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO CHINESE STUDENTS 206

Petrusevich A.A.
THE PEDAGOGICAL CAPITAL OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION AS A CONDITION FOR ITS DEVELOPMENT 210

Pomortseva N.V., Kunovski M.N., Korovyakovskiy D.G.
SUBJECT-LANGUAGE INTEGRATED TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN RUSSIAN UNIVERSITIES: CURRENT STATE AND DEVELOPMENT PROSPECTS 213

Rodina N.M.
FORMATION OF NATURAL-SCIENTIFIC CONCEPTS IN CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM 217

Tkachenko A.V.
POSSIBILITIES OF IMPLEMENTING DIGITAL TOOLS IN TEACHING ENGLISH TO MODERN SPECIALISTS IN THE CUSTOMS SPHERE 219

Usmanova E.F.
BUSINESS GAME AS A MEANS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF HIGHER LEGAL EDUCATION 221

Ogoev A.U., Khablieva S.R.
THE ROLE OF MEDIA AND INFORMATION TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF NATIONAL AND CULTURAL IDENTITY 224

Kholmogorova V.E.
IDENTIFYING THE DOMINANTS OF THE OUTLINES OF LITERATURE DISCIPLINE IN AN INSTITUTE OF CULTURE AND ARTS 226

Khoroshunova A.S.
INTERRELATION OF FAMILY LIFESTYLE AND SOCIALIZATION OF YOUNG CHILDREN 229

Chesnokova N.E.
COACHING INSTRUMENTS FOR PREPARING POSTGRADUATE STUDENTS FOR THE CANDIDATE EXAM IN A FOREIGN LANGUAGE 231

Shatalov M.A., Levkin D.M.
ABOUT SOME ASPECTS OF THE STATE OF THE PRACTICE OF FORMING STUDENTS' NATURAL SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD 233

Qin Shichu
THE MUSICALITY OF CHAMBER MUSIC IN THE CONTEXT OF MODERN MUSIC EDUCATION: INNOVATIVE APPROACHES TO PROCESSING AND ANALYSIS 236

Achmizova S.Ya.
ENGLISH SCHOLARLY INTERNET RESOURCES AS A COMPONENT OF TECHNOLOGY FOR TEACHING ESP STUDENTS TO WRITE ESSAYS IN ENGLISH 238

Baryaeva L.B., Gazieva M.Z., Zeynalova N.E.
ANALYSIS OF THE SEVERITY OF EMOTIONAL INTELLIGENCE, STYLES OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION, READINESS FOR INCLUSIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY AMONG STUDENTS, DEPENDING ON GENDER AND SOCIO-ENVIRONMENTAL FACTORS 240

Vezetiu E.V.
FORMATION OF RESEARCH SKILLS IN THE COURSE OF PROJECT ACTIVITIES IN GENERAL AND ADDITIONAL EDUCATION 245

Vishnevsky V.A.
FEATURES OF THE USE OF PROJECT-BASED LEARNING TECHNOLOGIES AT A UNIVERSITY 247

Vovk E.V.
THE ROLE OF STUDENTS' SCIENTIFIC ACTIVITY IN IMPROVING THE FUNCTIONALITY OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION 249

Vysotskaya T.P.
THE POTENTIAL OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN TEACHING PHYSICAL EDUCATION TO NON-CORE UNIVERSITY STUDENTS 251

Gagiev T.A., Kokaeva I.Yu., Saidov Z.A.
WAYS TO ENSURE STUDENT CYBERSECURITY IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE 253

Gorbunova N.V.
CONTINUING PROFESSIONAL EDUCATION OF A HIGHER SCHOOL TEACHER AS A PEDAGOGICAL SYSTEM 255

Gorobets D.V.
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A TEACHER AS A COMPONENT OF THE SYSTEM OF CONTINUOUS PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION 257

Gracheva O.A., Maslova I.B., Kitanina E.A.
LINGUODIDACTIC FOUNDATIONS OF EFFECTIVE TEACHING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE 259

Guseva N.V.
THE SPECIFICS OF THE DIAGNOSIS OF LEXICAL SKILLS IN FOREIGN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS OF NON-LINGUISTIC UNIVERSITIES 264

Djovthanova Kh.Kh.
THE BACHELOR'S WILLINGNESS TO IMPROVE THE INFORMATION LITERACY OF THE POPULATION 266

Episheva O.S.
THE NECESSITY OF FOLLOWING READING PRINCIPLES IN TEACHING A SPECIALITY LANGUAGE AT NON-LANGUAGE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS 269

Zainullin L.I., Zadimidchenko A.M., Tagibova A.A.
POSSIBLE DIRECTIONS OF OPTIMIZATION AND REGULATION OF RELATIONS OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL ACADEMIC ENVIRONMENT TO INCREASE THE EFFICIENCY OF THE LEARNING PROCESS 271

Zarutsky D.L., Gozhikov V.Ya.
ACTUAL PROBLEMS OF STATE-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS (FUTURE OFFICERS) MILITARY TRAINING CENTERS, TAKING INTO ACCOUNT THE MENTAL (COGNITIVE) WARS AGAINST RUSSIA 275

Kozachek A.V., Peshekhonov A.M., Zainullin L.I.
METHODS OF SIMULATION TRAINING IN THE FRAMEWORK OF PROFESSIONAL EDUCATION 278

Kalinina N.V., Tikhonova M.K.
FORMATION OF DIGITAL LITERACY AMONG OLDER ADOLESCENTS IN EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF A GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATION 282

Kartushina N.V.
ON THE FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCE DURING EXTRACURRICULAR ACTIVITIES OF STUDENTS OF NON-LINGUISTIC SPECIALTIES....284

Kirikova M.I.
FEATURES OF PLANNING THE EDUCATIONAL PROCESS IN MODERN CONDITIONS USING A DISTANCE LEARNING SYSTEM....287

Klevitskaya M.S., Serih A.B.
CONCEPTUAL MODEL OF A HYBRID EDUCATIONAL ENVIRONMENT FOR STUDENTS OF A TOURIST UNIVERSITY....290

Komkova A.S., Morozova N.M., Kruglikova A.V.
ENHANCING ENGLISH ACADEMIC WRITING SKILLS IN GRADUATE SCHOOL AT A TECHNICAL UNIVERSITY....292

Kurbanova A.M., Ismailova Z.N., Gadzhieva Z.D.
FEATURES OF THE USE OF VIRTUAL AND AUGMENTED REALITY TECHNOLOGIES BY FUTURE BACHELORS OF PEDAGOGICAL EDUCATION IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITIES....296

Alipkhanova F.N.
COGNITIVE CAPABILITIES OF ELECTRONIC ICTS IN THE FORMATION OF ENVIRONMENTAL COMPETENCE AMONG STUDENTS OF THE PEDAGOGICAL COLLEGE....299

Magomedova A.N.
THE FORMATION OF BIOETHICS IN CONDITIONS OF CLASSICAL, NON-CLASSICAL AND POST-NON-CLASSICAL STAGES OF SCIENCE DEVELOPMENT....301

Mamalova Kh.E., Kurbanova A.B., Kimpaeva E.A.
PREVENTION OF CONFLICT BEHAVIOR IN ADOLESCENTS....303

Mirzoeva F.R.
FEATURES OF THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN TEACHING GRADUATE STUDENTS A FOREIGN LANGUAGE....306

Ogoev A.U., Zembatova L.T.
PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF SOCIAL SUCCESS OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE SCHOOL....308

Orekhova O.E., Rumiantseva Z.A.
TANDEM-TECHNOLOGY AS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY OF ENGLISH LANGUAGE TEACHING....311

Ponomareva E.Yu.
PSYCHOLOGICAL RESOURCES IN THE PROCESS OF PREPARING STUDENTS FOR TEACHING ACTIVITIES....313

Rudakova O.A.
AXIOLOGICAL CONTENT OF CONTINUING EDUCATION OF A HIGH SCHOOL TEACHER....315

Smirnova O.I.
THE USE OF CASE TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF FORMING READINESS OF A FUTURE TEACHER TO WORK WITH A DISHARMONIC FAMILY....317

Tarasova A.N., Kozachek A.V., Peshekhonov A.M.
CONDITIONS OF TEACHER-STUDENT INTERACTION IN THE PROCESS OF FORMATION OF SELF-CONCEPT OF STUDENTS....319

Toropova A.A.
ACTUALIZATION OF THE PROCESS OF FORMING A STUDENT'S LINGUISTIC PERSONALITY IN THE CONTEXT OF GLOBAL TRANSFORMATION PROCESSES....323

Uvarova N.N.
PROSPECTS FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES DURING THE IMPLEMENTATION OF THE VFSK GTO....325

Filimonyuk L.A., Zemlyanoi A.I., Omarov O.N.
THE USE OF MODERN TECHNOLOGIES IN ORGANIZING CIVIL AND PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS....328

Jinyu Shang
LINGUOCULTUROLOGICAL ASPECT OF METHODS OF TEACHING RUSSIAN VOCABULARY TO CHINESE PHILOLOGY STUDENTS AT THE VERBAL-SEMANTIC STAGE....331

Shushara T.V., Morozov R.V., Morozov I.R.
THE SPECIFICS OF THE PREPARATORY EDUCATIONAL PROCESS OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY WITH THE USE OF E-LEARNING AND DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES....334

Yurkovskaya I.V., Vaslavskiy Ya.I., Vaslavskaya I.Yu.
IMPROVING THE QUALITY OF TRAINING AND ASSESSMENT OF KNOWLEDGE OF GRADUATE STUDENTS STUDYING IN ECONOMIC SPECIALTIES....337

Chen Chen
A STUDY OF SPANISH-CHINESE BRAND NAME TRANSLATION FROM THE PERSPECTIVE OF ECO-TRANSLATOLOGY....340

THE HUMANITIES

PHILOLOGICAL STUDIES

Abdullina R.E., Demina M.A.
TEMPORAL TACTICS OF ACCOMMODATION IN TALK-IN-INTERRACTION OF THE ENGLISH PEOPLE....348

Alrikabi S.S.G.
SPECIFITY OF MEDIA COVERAGE OF INTERNATIONAL RELATIONS IN THE USSR IN 1960-1990s. 351

Al-Kadhim Mohammed Obaid Hashim, Koshkarova N.N.
MYTHOLOGICAL AND RELIGIOUS PLOTS AS A SOURCE OF PRECEDENT STATEMENTS IN ARAB CULTURE....353

Bagdasarova E.V.
WAYS OF EXPRESSING THE CATEGORY OF EMOTIVITY IN A LITERARY TEXT (BASED ON THE WORKS OF J. HELLER)....355

Borisova I.V.
ACTUALIZATION OF ETHNOCULTURAL STEREOTYPES IN INTERNET MEMES 359

Wan Yanxin
CONCEPTUAL METAPHORS WITH THE MEANING OF "CONSTRUCTION" IN RUSSIAN AND CHINESE POLITICAL DISCOURSE....362

Galieva L.Sh.
POLEMICAL FORMS OF CRITICISM ON THE PAGES OF THE MAGAZINE "KAZAN UTLARY" IN THE 1980S. 364

Ganieva A.F.
ARTISTIC UNDERSTANDING OF MORAL AND PHILOSOPHICAL PROBLEMS IN THE WORKS OF CH. AITMATOV AND A. BAYANOV 366

Danilina O.V.
SASHA PYLNIKOV AND PEREDONOV: THE PHENOMENOLOGY OF ENVY AS A SOURCE OF "PETTY DEMON" ("MELKIY BES") IN PROJECTION ON THE AUTOINTERTEXT OF F. SOLOGUB....368

Zolotareva I.V.
MORPHOLOGICAL FEATURES OF THE PROCESS OF WORD FORMATION IN MODERN NEOLOGY OF THE SPANISH LANGUAGE....370

Ilyina L.E.
TEXT SEGMENT OF THE CACOSPHERE AS A SPACE OF EVIL....373

Kirillova E.O.
TRADITIONAL AXIOLOGY OF THE CULTURE OF THE PEOPLES OF THE FAR EAST (USING THE EXAMPLE OF THE WORK OF EMIGRANT WRITER N.A. BAYKOV)....375

Kondrashova N.V.
TEXT AS AN OBJECT OF LINGUISTIC RESEARCH: AN OVERVIEW OF APPROACHES TO THE STUDY OF TEXT....382

Kuzmenkova V.A.
USING THE TRANSFORMATIONAL PARADIGM OF THE SENTENCE AS A WAY OF SOLVING COMMUNICATIVE TASKS....385

Lukmanova R.R., Lin Pengcheng
RUSSIAN AND CHINESE DIPLOMATIC DISCOURSE: ACTUALIZATION IN TEXTS AND THEIR TRANSLATION FROM ONE LANGUAGE TO ANOTHER....387

Manskov A.A.
WORLD WITHOUT GOD OF S.D. KRZHIZHANOVSKY....390

Melnik N.V., Khmel A.A.
VALUE DOMINANTS OF DIFFERENT LINGUOCULTURES (BASED ON RUSSIAN AND ENGLISH-LANGUAGE INTERNET REVIEWS OF THE FORBIDDEN CITY)....392

Minnullina F.Kh.
MODERN TATAR DRAMA: «NEW DRAMA» 395

Naumchik O.S.
THE MYTHOLOGEME OF THE CENTER OF THE WORLD IN THE WORK OF M. MOORCOCK....397

Soldatova O.B., Atnagulova A.D.
THE PRAGMATICS OF USING CONCEPT "FREEDOM" IN THE INAUGURATION SPEECHES OF G.W. BUSH....399

Starodumova E.A., Voronina O.A.
COMPARISON OF THE LEXEMES "ODNOVREMENNO" AND "EDINOVREMENNO" IN THE ASPECT OF SYNCHRONY AND DIACHRONY....402

Tardybaeva E.V.
THE LINGUISTIC AND CULTURAL REPRESENTATION OF THE LAW FRAME IN L.A. FILATOV'S PLAY "ABOUT FEDOT THE SAGITTARIUS, A DASHING FELLOW"....404

Khantakova V.M., Shvetsova S.V.
THE PRINCIPLE OF COMPLEMENTARITY IN THE INTERPRETATION OF SYNONYMIC RELATIONS IN THE TEXT....407

Tsymbalyuk A.A.
LEXICAL BORROWINGS AS A TOOL FOR RECONSTRUCTING REALITY IN THE WORK OF THE NEW V. PELEVIN....410

Shirokova A.A.
NOMINATIVE FEATURE "THE PLACE OF GROWTH" IN THE FLORONYMS OF MODERN POLISH LANGUAGE (IN THE EAST-SLAVIC BACKGROUND)....413

Shcherbakova N.N.
FEMINITIVES IN RUSSIAN OLD-TIMERS DIALECTS The MIDDLE IRTYSH....416

Yang Jinghong
THE IDEA OF POVERZHENNICHESTVO IN F.M. DOSTOEVSKY'S WORK OF THE 1860S....419

Yan Kun
THE THEME OF ESCAPE AND SELF-DISCOVERY IN R. SENCHIN'S "RUSSIAN WINTER"....422

Liu YanTong, Cao Yinfei, Chen Niyu
THE INFLUENCE OF NEW MEDIA ON THE SPEECH ZONE AND LITERARY POLICY OF THE UNITED STATES: TIKTOK IN THE CONTEXT OF THE WORLD LITERARY TRADITION....425

Gadzhimuradova T.E., Abubakarova R.N.
FEMALE IMAGES IN THE EARLY SHORT STORIES OF MICHAEL NUAYME....428

Gadzhimuradova T.E., Magomederova K.M.
A STORY-TALE BY ABDUL RAJABOV "KHURDJINS OF FUNDUKHBEK": SYNTHESIS OF FOLKLORE AND LITERARY TRADITIONS....430

Gadzhimuradova T.E., Primov R.D.
INTELLECTUAL THEATRE OF TAUFIQ AL-HAKIM: SEARCH FOR ARTISTIC FORM AND CONTENT....433

Drobysheva M.N.
MARIN DRZIC'S CREATIVITY IN THE SYSTEM OF DIGITAL TECHNOLOGIES....435

Kusegenova F.A.
NOGAI CHILDREN'S GAME POETRY AS A LANGUAGE PRESERVATION TOOL....438

Shabaeva L.A., Khalipaeva I.A., Chukueva Z.N.
LIFE AND ACTIVITIES OF THE FIRST CHAIRMAN OF THE UNION OF WRITERS OF DAGESTAN – BAGAUDIN ASTEMIROV....440

Song Dannuo
TYPES OF FEMALE CHARACTERS IN CHINESE AND RUSSIAN CULTURES (BASED ON THE NOVELS "DREAM OF THE RED CHAMBER" BY CAO XUEQIN AND "WAR AND PEACE" BY L.N. TOLSTOY)....443

Abdullina G.R., Alimbayeva G.G.
PHONETIC AND LEXICAL-GRAMMATICAL FEATURES OF THE LANGUAGE OF THE GAININ BASHKIRS....445

Aliomarova G.I.
THE AXIOLOGICAL COMPONENT OF A LITERARY TEXT....448

Yu Fengli, Zhang Benxiang
THE COMPLEXITY OF GENETIC CONCEPTS AND NETWORKS IN PHILOLOGICAL RESEARCH....450

Wang Yuzhi
INTERCULTURAL COMMUNICATION IN THE SOCIAL MEDIA ERA: ADAPTATION STRATEGIES OF CHINESE CULTURAL CONTENT FOR RUSSIAN AUDIENCES....453

Velilaeva L.R.
SCOTTISH BALLAD: COMPARATIVE ASPECT....456

Vlasova A.S.
VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF PERSUASION IN RUSSIAN-SPEAKING AND ENGLISH-SPEAKING NEGOTIATION PROCESSES....458

Gendelev I.D.
CORRELATION BETWEEN TERMINAL TONES AND KINESIC MEANS IN MULTIMODAL DISCOURSE....461

Kazachuk I.G., Glukhikh N.V., Shiganova G.A.
OLYMPIAD TASKS IN PHRASEOLOGY: THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECT....463

Gorina I.I., Nikulnikova Ya.S., Chernova L.V.
TRANSFORMATIONS IN THE SYSTEM OF PARTS OF SPEECH OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE PROBLEMS OF THEIR STUDY IN THE PRACTICE OF TEACHING RFL....466

Dubova M.A., Vakhrameeva V.O
SCHOOL LINGUISTICS: RECEPTION OF PROSE B.A. PILNYAK....470

Kaigorodova M.A.
CRIME AND SELF-PUNISHMENT: TO THE AUTHOR'S CONCEPT OF I. MURDOCH'S NOVEL "A WORD CHILD"....473

Kalikova A.M.
PSYCHODIAGNOSTIC WAY OF RECOGNITION THE LEVEL OF GRAMMAR SKILLS PROFICIENCY IN ENGLISH....475

Kornilova A.D.
THE TYPICAL VARIETY OF STAGE DIRECTIONS IN THE STRUCTURE OF A. CHEKHOV'S PLAYS (BASED ON THE MATERIAL OF "THE SEA-GULL", "THE CHERRY ORCHARD" AND THEIR ENGLISH TRANSLATIONS)....478

Kudritskaya S.V.
VARIATIONS OF SYMBOLISM: A. MIRE AND N. PETROVSKAYA (BASED ON THE COLLECTIONS "BLACK PANTHER" AND "SANCTUS AMOR")....480

Kukueva A.A., Chamsedinova G.Sh.
THE TYPE OF "SUPERFLUOUS PERSON" IN RUSSIAN LITERATURE IN THE CONTEXT OF THE "NEW AGE" IN THE CONTEXT OF THE POETICS OF TURGENEV'S NOVELS....483

Lu Yuxia
RUSSIAN PHRASEOLOGICAL UNITS WITH A RELIGIOUS CODE (ON THE EXAMPLE OF IDIOMS WITH THE WORD "CROSS") IN THE ASPECT OF CHINESE LINGUOCULTURE....485

Malinovskaia T.N., Dyachenko I.N.
STRUCTURAL AND SEMANTIC LEXICAL SYNONYMS IN MODERN ENGLISH-LANGUAGE LEGAL TERMINOLOGY (BASED ON THE MATERIAL OF ENGLISH-RUSSIAN DICTIONARIES, REFERENCE BOOKS AND GLOSSARIES)....488

Wang Tingyan, Mitrofanova I.I.
MODERN INTERNET DISCOURSES: REFLECTION OF THE COVID-19 PANDEMIC IN VOCABULARY....490

Morozkina E.A., Zhu Shuang
INTERPRETATION OF THE LINGUOCULTUREME "家JIA / FAMILY" IN BA JIN'S "TORRENT TRILOGY"....493

Pastukhova O.D., Titova E.A.
UNIVERSITY DISCOURSE IN THE MEDIA SPACE (BASED ON THE WEBSITE OF HARVARD UNIVERSITY)....495

Prolygina I.V.
PERIAUTOLOGY TECHNIQUES IN GALEN'S TREATISE "DE METHODO MEDENDI"....498

Proscurina A.V., Kurasova A.V.
A COMMUNICATIVE PORTRAIT OF A MODERN PRESCHOOL CHILD IN THE CONTEXT OF GENDER CONDITIONING....500

Sereedar N.Ch.
SPATIAL MODEL $\{N_{LOC}\ N_{Nom}\ V_{tr}\}$ IN THE TUVAN LANGUAGE AND THEIR SYNONYMY....503

Suslova L.V.
FUNCTIONS OF STYLISTIC FIGURES OF SPEECH IN ENGLISH CAR ADVERTISING SLOGANS....505

Tarasova K.E.
CONCEPTS "BRITISH" AND "SCOTTISH" WITHIN INDIVIDUAL COGNITIVE FIELD OF ALLAN LITTLE....508

Tolkachev S.P.
POSTCOLONIAL LONELINESS AS A LIFESTYLE (ON THE EXAMPLE OF THE PROSE COLLECTION "UNACCUSTOMED EARTH" BY J. LAHIRI)....510

Cao Jiaqi, Zinovieva E.I.
BREAD GRAINS IN THE RUSSIAN PAREMIOLOGICAL PICTURE OF THE WORLD (AGAINST THE BACKGROUND OF THE CHINESE LANGUAGE)....513

Demidova D.A., Chetvertakova A.L.
LINGUISTIC MEANS IN ADVERTISING AS A WAY TO REPRESENT GENDER STEREOTYPES (BASED ON FOREIGN COSMETICS ADVERTISING)....516

Zhu Zijing
DISEASE AS METAPHOR: THE MOTIF OF MENTAL ILLNESS IN M.A. BULGAKOV'S EARLY STORIES....520

Shemchuk Yu.M.
NEOLOGISMS AS A REFLECTION OF THE AMERICANIZATION OF THE MODERN GERMAN LANGUAGE....523

Yang Maoyuan
THE POST MODERNISM ELEMENTS IN VYSOTSKY'S POEMS....526

Belkina S.I.
EXPERIENCE IN THE IMPLEMENTATION OF DISTANCE TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PRACTICE OF A MODERN UNIVERSITY....530

Glushak V.M.
DIDACTIC EMPHASIS IN THE INVESTIGATOR'S SPEECH (ON THE MATERIAL OF ENGLISH AND RUSSIAN FICTION DETECTIVES)....534

Kurbetova R.F., Guseynova M.M.
STABLE COMBINATIONS AS A WAY OF LINGUISTIC REPRESENTATION OF HUMOR AND SATIRE IN RUSSIAN AND GERMAN LINGUISTIC CULTURE....537

Mutayeva S.I.
REFLECTION OF THE NATIONAL WORLDVIEW IN DARGWA AND ENGLISH STABLE COMBINATIONS....539

Rets N.I., Shkilev R.E.
LIMINALITY: AN ANALYSIS OF CONCEPTS AND LEVELS OF MANIFESTATION OF LIMINALITY IN LITERARY STUDIES....541

Sabitova A.M., Shaklein V.M., Golubeva T.I.
INTEGRATION PROCESSES IN THE MEDIA SPACE: IDEOLOGICAL FEATURES OF SELLING TEXTS AS A TOOL FOR ATTRACTING AN AUDIENCE....545

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