

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

<i>Ахмедиева Е.В.</i> Педагогический потенциал музыкального искусства в системе нравственно-эстетического воспитания дошкольников и младших школьников .....	7
<i>Белкина В.В.</i> Обеспечение психологической безопасности подростков в образовательной организации: ресурсы групповой работы .....	11
<i>Богданова Е.В.</i> Геймификация современного образования: анализ педагогической практики.....	15
<i>Быков С.А., Волкова Н.А., Медяник Н.П.</i> Применение педагогических инструментов формирования профессиональной идентичности: на примере студентов-первокурсников отраслевых вузов .....	20
<i>Циндяйкина К.Е., Губанова Е.В.</i> Мониторинг стратегических документов развития образования в России.....	26
<i>Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Крушанова Р.Р.</i> Организационно-управленческие возможности муниципальной методической службы в реализации государственной политики инновационного развития образовательных организаций .....	32
<i>Крылова О.Н.</i> Взаимодействие теории и практики образования в аспекте обновления профессионального тезауруса педагогов .....	35
<i>Кузьмина Л.Я., Бочарова Е.В.</i> К вопросу о формировании читательской деятельности учащихся с дислексией .....	38
<i>Осипов М.В.</i> Этапно-последовательная технология формирования метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе .....	42
<i>Скрипник Г.М., Зяблова Е.Ю.</i> Реализация воспитательного процесса в вузе на основании творческого подхода: обобщение опыта Дальневосточной государственной академии физической культуры .....	46
<i>Суховская Д.Н., Ермакова Л.И.</i> Реализация образовательного потенциала креативных пространств города .....	50
<i>Степанченко И.В., Тараторин Е.В.</i> Внедрение грантовой политики в популяризацию русского народного танца.....	54
<i>Дорджиева А.Э., Козенцева Е.А., Утнасунова А.Г., Цавдырова Н.Х.</i> Взаимодействие семьи и ДОШ в процессе перехода к обучению в школе: аспекты инклюзивного образования .....	61
<b>МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ</b>	
<i>Емельянова О.Б.</i> Развитие когнитивного компонента языковой личности в аграрном вузе .....	64

Учредитель: Компания «КноРус»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016  
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2

E-mail: [s.p.o@list.ru](mailto:s.p.o@list.ru)

Сайт: [www.spo.expert](http://www.spo.expert)

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджияв Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБГНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бенин Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акимулы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Сибирского государственного технологического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАЕН, д-р псих. наук, д-р пед. наук, проф., Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мысин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

#### Главный редактор:

**Гладилина Ирина Петровна**, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Стромынка Принт», Москва, ул. Стромынка, д. 18

Тираж 300 экз. Формат А4. Подписано в печать: 30.12.2022 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию.

Издание не подлежит маркировке согласно п. 2 ст. 1 Федерального закона от 29.12.2010 № 436-ФЗ «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию».

<i>Ипполитова Л.В., Мухаммад Л.П., Кажуро Д.В.</i> Моделирование цифровой образовательной среды в поликультурном академическом контексте: на примере целевой аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык.....	70
<i>Касарова В.Г.</i> Возможности и ограничения применения языка-посредника при обучении на русском языке иностранцев ..... 77	77
<i>Емельянова О.Б.</i> Совершенствование языковой личности в ходе обучения русскому языку и культуре речи в неязыковом вузе ..... 81	81
<i>Федюковский А.А., Набирухина А.В., Гуль Н.В.</i> Проблемы обучения иноязычному академическому дискурсу в экономическом вузе ..... 87	87
<i>Овчинникова Л.И.</i> Мультимедийные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «английский язык»..... 93	93
<i>Касарова В.Г., Кременецкая Л.С.</i> Учет национальных особенностей при обучении РКИ: на примере факультета довузовской подготовки..... 99	99
<i>Потёмкина В.Р.</i> Использование проектной методики при обучении русскому языку польских студентов (уровень В1) ..... 103	103
<i>Рябина Е.С.</i> Художественный текст как компонент учебника удмуртского языка: к проблеме формирования читательской грамотности обучающихся ... 107	107
<i>Сидорова Л.Е.</i> Мифология эвенков как инструмент этнокультурного воспитания студентов на примере художественно-прикладного творчества ..... 112	112
<i>Мамлеева А.Ф., Орлова О.Н., Поповцева М.В., Санникова О.И., Спиридонова Н.С.</i> Особенности обучения переводу французской фразеологической топонимики с помощью денотатного графа..... 116	116
<i>Потёмкина В.Р.</i> Эволюция научно-методических подходов к обучению русскому языку в системе образования Польши ..... 121	121

## СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

<i>Абдуев М.Х.</i> Возможности имитационной игры в формировании умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления..... 126	126
<i>Кулагина И.И., Астафурова О.А.</i> Организационные аспекты реализации проектной деятельности в дополнительном профессиональном образовании: на примере нацпроекта «Демография» ..... 130	130
<i>Глазкова Т.В., Глазков А.В.</i> Формирование методики диагностики индивидуального стиля деятельности: на примере педагогических работников ..... 134	134
<i>Петрищев В.И., Грасс Т.П.</i> Формирование предпринимательских компетенций через реализацию проектов старшеклассниками в средней школе Новой Зеландии ..... 139	139
<i>Похорукова М.Ю., Лиманов А.Е.</i> Особенности организации учебной практики будущих программистов..... 144	144
<i>Фаргиева З.С.</i> Формирование компетенции культуры профессиональной коммуникации у студентов в условиях виртуального пространства..... 148	148

## ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Атласова М.М.</i> Реализация педагогического потенциала культуры и истории региона при воспитании патриотизма у молодежи ..... 153	153
<i>Белова С.В., Ботова С.Н., Турдуматов Б.М., Манджиева А.О.</i> Развитие методологии формирования гуманитарного мышления выпускника вуза с позиции постнеклассицизма и гуманитарно- антропологического подхода ..... 157	157
<i>Викторова Т.В.</i> Развитие нормативности и волевых качеств как базового элемента профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России ..... 161	161
<i>Коноплянский Д.А.</i> Разработка педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза с учетом спроса на региональном рынке труда..... 165	165
<i>Атласова М.М.</i> Этнопедагогические основы патриотического воспитания в условиях современного профессионального образования ..... 172	172
<i>Полякова А.И., Котова Е.В.</i> Разработка системы корпоративного обучения в условиях цифровизации..... 175	175
<i>Исаев М.С., Ситникова С.Ю., Фалеев М.Д.</i> Развитие познавательной самостоятельности обучающихся технического вуза в системе дополнительного образования как педагогическая проблема ..... 182	182
<i>Слепак Е.В.</i> Возможности и ограничения применения педагогических инструментов формирования компетенций креативности ..... 187	187
<i>Титова С.С., Кучер Н.Ю., Морозова О.П.</i> Информационное свертывание и семантическая интерпретация в процессе ретрансляции образцов мировой музыкальной классики в медиаконтенте: на примере кинофильмов ..... 191	191
<i>Филимонова Е.Ю.</i> Формирование компетенций развития системного и критического мышления при иноязычной подготовке будущих экономистов: обобщение зарубежного опыта ..... 197	197
<i>Лянцэнь Ван, Бубенчикова А.В., Фоминых Н.Ю., Андреева Т.А., Колода С.А.</i> Классификация видов образования на основании уровня их институционализации ..... 203	203
<i>Харисова И.Г.</i> Разработка системы мониторинга оценки готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков ..... 209	209
<i>Чёрный С.П., Савин А.П.</i> Реализация педагогического потенциала проявлений патриотизма при воспитании личности курсантов вузов МЧС России ..... 215	215

## СПЕЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Шнейдер О.С., Ключникова А.Н., Войтова А.В.</i> Взаимосвязь показателей физического состояния возрастных групп детей 6–10 лет с различной двигательной активностью: на основании исследований в школах г. Хабаровска ..... 219	219
---	-----

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Агержанова С.Р.</i> Отображение взаимодействия культур и особенности построения образа главной героини в романе И. Машбаша «Графиня Аиссе» ..... 223	223
---	-----

<i>Аникина Э.М., Быкадорова Е.С., Степачкова И.И.</i> Определение взаимосвязи интертекстуальности с герменевтикой: междисциплинарный подход .....	226
<i>Асриева С.В.</i> Публичное искусство как форма творческой самореализации горожан в общественном пространстве города .....	230
<i>Бальбурова Л.К.</i> Культурно-детерминированные особенности языковой личности (на материале российских и американских развлекательных ток-шоу) .....	233
<i>Агержанова С.Р.</i> Фольклорные истоки в исторической повести И. Машбаша «Лаго и Наки» .....	238
<i>Безземельная О.А.</i> Лингвистические особенности построения политических текстов: аспекты воздействия на позицию адресата .....	241
<i>Бочарова А.А.</i> Бедна ли Лиза? О сентиментальных традициях изображения героини в повести Ф.М. Достоевского «Слабое сердце» .....	246
<i>Бритаева А.Б.</i> Познавательный аспект современной осетинской детской прозы .....	249
<i>Волошинова Т.Ю.</i> Литературоведческая терминология в отзывах читателей книжных рекомендательных сервисов .....	253
<i>Габышева Л.Л.</i> Трофонимы как социумно-прецедентные феномены в рекламе полиэтнического региона РС(Я): семантика и функции .....	259
<i>Горбачева Е.Н., Прокофьева А.С.</i> Языковые средства реализации идей альтруизма в волонтерском дискурсе: прагмалингвистический подход .....	263
<i>Горбушина М.М.</i> Ономастопея как мотивирующий признак в процессе терминологической номинации в английском языке .....	268
<i>Грищук А.В.</i> Семантико-стилистические особенности текстов английских и русских песен периода Второй мировой войны .....	272
<i>Волошинова Т.Ю., Волошинова А.Д.</i> Теория литературы как основа для анализа и разработки концепции литературно-художественного издания .....	277
<i>Загоруйко И.Н., Краснова Т.А.</i> Репрезентация передачи сложного дополнения с английского на удмуртский язык: на примере романа Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах» .....	283
<i>Иманалиева Г.А.</i> Формирование фонетической компетенции. Обучение фонетической стороне иностранной речи как важный фактор формирования коммуникативных навыков .....	289
<i>Карпучина Т.П., Квачук К.Д.</i> Лексико-семантическая группа глаголов движения и ее функционирование в тексте романа Герберта Уэллса «Машина времени» .....	293
<i>Киршинова О.В.</i> Определение эмоционального состояния в речи: междисциплинарный поход .....	296
<i>Князев Н.А.</i> Лингвопрагматические особенности цитат в конфликтогенных поликодовых текстах .....	302
<i>Колиева И.Г., Ловяникова В.В.</i> Сравнительный анализ семантики цветообозначений в русском, немецком и осетинском языках (на материале лексикографических источников) .....	306
<i>Шнякина Н.Ю., Лопатина М.В., Жилиякова С.А.</i> Способы выражения субъективности в высказывании: на примере вербализованной ситуации ольфакторного восприятия .....	312

<i>Лукина М.П.</i> Традиционные праздники и обряды коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) – как фактор сохранности языков .....	319
<i>Мамиева И.В.</i> Литературный таураг как тип повествования в осетинской прозе .....	324
<i>Бежиашвили М.Л., Павлова М.Н.</i> Образы животных в колыбельных песнях (на материале русских и английских текстов) .....	330
<i>Кушнарёва Т.В., Прибыткова В.И.</i> Стратегии перевода акронимов в устной и письменной речи .....	335
<i>Фу Ямэй.</i> Глаголы речевого воздействия, обозначающие понятие «Укор» и их китайские аналоги .....	339
<i>Фунтова И.Л.</i> Практическое использование высокой ровной шкалы в эмфатической речи современного британского варианта английского языка (на материале художественных фильмов) .....	345
<i>Цзи Луяо.</i> Анализ образа «безумца» в фильме «Человек дождя» в контексте теории языковых игр Витгенштейна .....	351
<i>Шестакова Е.В., Исаева Л.Р.</i> Роль уроков русского языка как иностранного в процессе социокультурной адаптации иностранных военнослужащих .....	357

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Рощина Г.О., Русанова Л.С., Ермолина А.А., Быковская А.А.</i> Включение имитационной практики в систему профессиональной подготовки по обеспечению раннего вмешательства для детей с ограниченными возможностями и их семей .....	361
<i>Килина О.А.</i> Формирование лингвопрофессиональной иноязычной компетенции в условиях заочного обучения: на примере ведомственного ВУЗа .....	367
<i>Курашова С.А., Зубок Д.А.</i> Формирование критериев оценки качества дистанционного образования .....	371
<i>Литвяк О.В.</i> Лингвокультурная коннотация цветового кода в фольклорных единицах немецкого, французского и английского языков .....	378
<i>Ли Дуншен, Давыденко В.А., Мартынова Н.В.</i> Педагогические инструменты формирования национальной идентичности обучающихся изобразительному искусству в условиях авторских мастерских .....	383
<i>Семенова Н.В., Мурая Е.Н., Перцев В.В.</i> Актуальные проблемы развития системы преподавания в современном вузе .....	388
<i>Чжан Лу.</i> Реализация содержания образовательного стандарта при воспитательном процессе студентов-дизайнеров: на примере дисциплины «История искусств» .....	392
<i>Юданова В.В.</i> Содержание профессиональной компетентности бакалавра IT-направления в области анализа больших данных .....	398
<i>Юй Хуацзюнь, Давыденко В.А., Мартынова Н.В.</i> Эмпатия как инструмент обеспечения результативности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения художников-станковистов и педагогов .....	402

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Akhmedieva E.V.</i> The pedagogical potential of musical art in the system of moral and aesthetic education of preschoolers and primary schoolchildren.....	7
<i>Belkina V.V.</i> Conditions and means of ensuring the psychological safety of adolescents in an educational organization.....	11
<i>Bogdanova E.V.</i> Gamification of modern education: analysis of pedagogical practice.....	15
<i>Bykov S.A., Volkova N.A., Medyanik N.P.</i> The use of pedagogical tools for the formation of professional identity: on the example of first-year students of industry universities.....	20
<i>Tsindyaykina K. Ye., Gubanova E.V.</i> Monitoring of strategic documents for the development of education in Russia.....	26
<i>Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Krushanova R.R.</i> Organizational and managerial capabilities of the municipal methodological service in the implementation of the state policy of innovative development of educational organizations.....	32
<i>Krylova O.N.</i> Interaction of the theory and practice of education in the aspect of updating of teacher's professional thesaurus.....	35
<i>Kuzmina L. Ya., Bocharova E.V.</i> The issue of the formation of the reading activity of students with dyslexia....	38
<i>Osipov M.V.</i> Step-by-step technology of formation of media competence of students in the educational process ...	42
<i>Skripnik G.M., Zyablova E. Yu.</i> Implementation of the educational process in the university based on a creative approach: generalization of the experience of the Far Eastern State Academy of Physical Culture.....	46
<i>Sukhovskaya D.N., Ermakova L.I.</i> Implementation of the educational potential of the creative spaces of the city....	50
<i>Stepanchenko I.V., Taratorin E.V.</i> Introduction of grant policy in popularization of Russian folk dance.....	54
<i>Dordzhieva A.E., Kozentseva E.A., Utnasunova A.G., Tsavdyrova N. Kh.</i> Interaction of the family and preschool education in the process of transition to schooling: aspects of inclusive education.....	61
<b>TEACHING AND UPBRINGING METHODS</b>	
<i>Emelyanova O.B.</i> Development of the cognitive component of a linguistic personality in an agricultural university.....	64
<i>Ippolitova L.V., Muhammad L.P., Kazhuro D.V.</i> Modeling a digital educational environment in a multicultural academic context: on the example of the target audience of foreign students studying the Russian language.....	70

<i>Kasarova V.G.</i> Possibilities and limitations of the use of an intermediary language in teaching foreign students in Russian.....	77
<i>Emelyanova O.B.</i> Improving the linguistic personality during the teaching of the Russian language and the culture of speech in a non-linguistic university.....	81
<i>Fedyukovsky A.A., Nabirukhina A.V., Gul N.V.</i> Issues of Teaching Foreign-Language Academic Discourse at Universities of Economics.....	87
<i>Ovchinnikova L.I.</i> Media technologies as a means for forming communicative competence of students in the process of studying the discipline "English".....	93
<i>Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S.</i> Accounting for national characteristics in teaching Russian as a foreign language: on the example of the faculty of pre-university training.....	99
<i>Potemkina V.R.</i> Using project methodology in teaching Russian to polish students (level B1).....	103
<i>Ryabina E.S.</i> Literary text as a component of the Udmurt language textbook: on the problem of the formation of students' reading literacy.....	107
<i>Sidorova L.E.</i> Mythology of the Evenks as a tool of ethno-cultural education of students on the example of art and applied creativity.....	112
<i>Mamleeva A.F., Orlova O.N., Popovtseva M.V., Sannikova O.I., Spiridonova N.S.</i> On some peculiarities of teaching the translation of French phraseological Toponymy with the help of a Denotate graph.....	116
<i>Potemkina V.R.</i> Evolution of scientific methodological approaches to teaching the Russian Language in the education system of Poland.....	121
<b>MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES</b>	
<i>Abdudev M. Kh.</i> Possibilities of simulation game in the formation of business communication skills in future bachelors of state and municipal management.....	126
<i>Kulagina I.I., Astafurova O.A.</i> Organizational aspects of the implementation of project activities in additional vocational education: on the example of the national project "Demography".....	130
<i>Glazkova T.V., Glazkov A.V.</i> Formation of a methodology for diagnosing an individual style of activity: on the example of pedagogical workers.....	134
<i>Petrishchev V.I., Grass T.P.</i> The formation of entrepreneurial competencies through the implementation of projects by high school students in a New Zealand high school.....	139
<i>Pokhorukova M. Yu., Pimanov A.E.</i> The features of the educational practice organization for future programmers.....	144
<i>Fargieva Z.S.</i> Formation of the competence of the culture of professional communication among students in the virtual space.....	148



## PROFESSIONAL EDUCATION

- Atlasova M.M.* Implementation of the pedagogical potential of the culture and history of the region in the education of patriotism among young people..... 153
- Belova S.V., Botova S.N., Turdumatov B.M., Mandzhiyeva A.O.* Development of the methodology for the formation of humanitarian thinking of a university graduate from the position of post-non-classicism and the humanitarian-anthropological approach ..... 157
- Viktorova T.V.* Development of normativity and volitional qualities as a basic element of professional competence of employees of the Federal Penitentiary Service of Russia ..... 161
- Konoplyansky D.A.* Development of a pedagogical model for the formation of the competitiveness of university graduates, taking into account the demand in the regional labor market..... 165
- Atlasova M.M.* Ethnopedagogical Foundations of Patriotic Education in the Conditions of Modern Vocational Education ..... 172
- Polyakova A.I., Kotova E.V.* Development of a corporate training system in the context of digitalization..... 175
- Isaev M.S., Sitnikova S. Yu., Faleev M.D.* The development of cognitive independence of students of a technical university in the system of additional education as a pedagogical problem ..... 182
- Slepak E.V.* Possibilities and limitations of the use of pedagogical tools for the formation of creativity competencies..... 187
- Titova S.S., Kucher N. Yu., Morozova O.P.* Information conduction and semantic interpretation in the process of relaying samples of world musical classics in media content: on the example of movies..... 191
- Filimonova E. Yu.* Formation of competencies for the development of systemic and critical thinking in the foreign language training of future economists: generalization of foreign experience ..... 197
- Liancen Wang, Bubenchikova A.V., Fominykh N. Yu., Andreeva T.F., Koloda S.A.* Classification of types of education based on the level of their institutionalization ..... 203
- Kharisova I.G.* Development of a monitoring system for assessing teachers' readiness to ensure the social and psychological safety of adolescents ..... 209
- Cherny S.P., Savin A.P.* Realization of the pedagogical potential of patriotism manifestations in the upbringing of the personality of cadets of universities of the Ministry of Emergency Situations ..... 215

## SPECIAL PEDAGOGY

- Shneider O.S., Klyuchnikova A.N., Voitova A.V.* Correlation of indicators of the physical state of age groups of children aged 6–10 years with different physical activity: based on studies in schools in Khabarovsk..... 219

## LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

- Agerzhanokova S.R.* Displaying the interaction of cultures and features of building the image of the main character in the novel by I. Mashbash "Countess Aisse" ..... 223
- Anikina E.M., Bykadorova E.S., Stepachkova I.I.* Determining the relationship of intertextuality with hermeneutics: an interdisciplinary approach ..... 226
- Asrieva S.V.* Public art as a form of creative self-realization of citizens in the public space of the city..... 230
- Balburova L.K.* Culturally determined features of linguistic personality (based on the material of Russian and American entertainment talk shows) ..... 233
- Agerzhanokova S.R.* Folklore origins I. Mashbash's historical story«Lago and Naki» ..... 238
- Bezzemel'naya O.A.* Linguistic features of the construction of political texts: aspects of the impact on the position of the addressee..... 241
- Bocharova A.A.* Is poor Lisa? About sentimental traditions of the heroine design in F.M. Dostoyevsky «Weak Heart» ..... 246
- Britaeva A.B.* The cognitive aspect of modern Ossetian children's prose ..... 249
- Voloshinova T. Yu.* Literary terminology in the reviews of readers of book recommendation services..... 253
- Gabysheva L.L.* Troponyms as Social Precedent Phenomena in Advertising of the Polyethnic Region of the Republic of Sakha (Yakutia): Semantics and Functions ..... 259
- Gorbacheva E.N., Prokofieva A.S.* Language Means of Implementing Altruism Ideas in Volunteer Discourse: Pragmalinguistic Approach..... 263
- Gorbushina M.M.* Onomatopoeia as a motivating feature in the process of terminological nomination in the English language..... 268
- Grischuk A.V.* Semantic and stylistic features of the texts of English and Russian songs of the period of the Second World War ..... 272
- Voloshinova T. Yu., Voloshinova A.D.* The theory of literature as a basis for the analysis and development of the concept of literary and artistic publication..... 277
- Zagoruiko I.N., Krasnova T.A.* Representation of a complex object transfer from English to Udmurt by the example of John Galsworthy's novel "The Forsyte Saga" .... 283
- Imanaliyeva G.A.* Formation of phonetic competence. Teaching the phonetic side of foreign speech as an important factor in the formation of communication skills.. 289
- Karpukhina T.P., Kvachuk K.D.* Lexico-semantic verb groups of movement and its functioning in the text of the novel H.G. Wells "The Time Machine" ..... 293
- Kirshinova O.V.* Determining the emotional state in speech: an interdisciplinary approach..... 296
- Knyazev N.A.* Linguistic and pragmatic features of quotations in conflictogenic polycode texts..... 302

<i>Kolieva I.G., Lovyannikova V.V.</i> Comparative semantic analysis of colour terms in the German, Russian and Ossetia languages (based on lexicographic sources) .....	306
<i>Shnjakina N. Ju., Lopatina M.V., Zhiljakova S.A.</i> Ways of expressing subjectivity in a statement: on the example of a verbalized situation of olfactory perception ....	312
<i>Lukina M.P.</i> Traditional Holidays and Ceremonies of the Indigenous Peoples of the Republic of Sakha (Yakutia) as a Factor in the Preservation of Languages .....	319
<i>Mamieva I.V.</i> Literary taurag as a type of narration in Ossetian prose .....	324
<i>Bezhiashvili M.L., Pavlova M.N.</i> Images of animals in lullabies (by the material of Russian and English texts).....	330
<i>Kushnareva T.V., Pribytkova V.I.</i> Strategies for translating acronyms in speech and writing .....	335
<i>Fu Yamei.</i> Verbs of speech impact designating the concept of «Replease» and their Chinese analogues .....	339
<i>Funtova I.L.</i> The practical use of the high level scale in emphatic speech of modern british english (based on feature films) .....	345
<i>Ji Luyao.</i> Analysis of the image of the “madman” in the film “Rain Man” in the context of Wittgenstein’s theory of language games.....	351
<i>Shestakhova E.V., Isaeva L.R.</i> Lessons of Russian as a second language and their role in social and cultural accomodation of international servicemen .....	357

## DISCUSSION TOPICS

<i>Roschina G.O., Rusanova L.S., Ermolina A.A., Bykovskaya A.A.</i> Inclusion of simulation practice in the system of vocational training to ensure early intervention for children with disabilities and their families .....	361
<i>Kilina O.A.</i> Formation of linguoprofessional foreign language competence in the conditions of distance learning: on the example of a departmental university .....	367
<i>Kurashova S.A., Zubok D.A.</i> Formation of criteria for evaluating the quality of distance education .....	371
<i>Litvyak O.V.</i> Linguistic and cultural connotation of the color code in folklore units of German, French and English .....	378
<i>Li Dongshen, Davydenko V.A., Martynova N.V.</i> Pedagogical tools for the formation of the national identity of students in the visual arts in the conditions of author’s workshops .....	383
<i>Semenova N.V., Muraya E.N., Pertsev V.V.</i> Actual problems of development of the teaching system in a modern university .....	388
<i>Zhang Lu.</i> Implementation of the content of the educational standard in the educational process of design students: on the example of the discipline “History of Art” .....	392
<i>Yudanova V.V.</i> Content of the professional competence of the Bachelor of IT in the field of big data analysis .....	398
<i>Yu Huajun, Davydenko V.A., Martynova N.V.</i> Empathy as a tool to ensure the efficiency of the educational process in the conditions of distance learning for easel artists and teachers .....	402

## Педагогический потенциал музыкального искусства в системе нравственно-эстетического воспитания дошкольников и младших школьников

**Ахмедиева Елена Владимировна,**

аспирант, Автономная некоммерческая организация высшего образования «Институт современного искусства»  
E-mail: elena.axmedieva@mail.ru

Нравственно-этическое воспитание детей играет огромное значение для общества, поскольку именно дети являются продолжением рода, нации и человечества в целом. Нравственно-эстетическое воспитание предполагает воспитание у детей моральных качеств и этического восприятия музыкальных произведений, которые принимают непосредственное участие в комплексном формировании личностных качеств детей. Поскольку в настоящее время занижается уровень значимости, а, соответственно, и необходимости музыкального искусства в системе нравственно-эстетического воспитания детей, можно утверждать, что тема данной статьи является актуальной. В современном мире оказывается недостаточно внимания включению детей в эстетическое освоение мира, что является одной из причин дефицита духовности и воспитанности у детей всех возрастов, юношеском и в последствии зрелом возрасте. Цель, которая ставилась перед написанием статьи, состояла в обосновании необходимости изучения теоретических положений применения музыкального искусства в системе нравственно-эстетического воспитания детей. По итогу изученного теоретического материала удалось обосновать необходимость применения музыкального искусства в системе нравственно-эстетического воспитания детей. Данный факт объясняется тем, что нравственно-эстетическое воспитание детей наиболее системно можно реализовать путем использования музыкальных произведений, дающих возможность постигнуть все тонкости окружающего мира, повысить уровень стремления к созданию прекрасного.

**Ключевые слова:** музыкального искусство, нравственно-эстетическое воспитание, воспитание детей, формирование личностных качеств детей.

Наличие нравственного кризиса является характерной особенностью современного общества. Более старшее поколение констатирует, что в настоящее время наступила эпоха цинизма и эгоизма, которую можно охарактеризовать наличием отчужденности общественности накоплением, хранения и передачи культурных ценностей. В результате наблюдается разрушение ранее сформировавшихся культурных связей и последующее формирование разрыва духовно-нравственных связей между поколениями, после чего актуализируется проблема целостной и последовательно сформированной нравственной культуры личности современного человека, проявляемые в наличии сложностей социализации и занижении воспитательной роли семьи.

Для того чтобы этого не происходило нравственно-культурные и этические нормы должны прививаться личности ещё в детском возрасте, наряду с нравственными качествами, приобретением субъективного опыта последствий реализации собственных поступков и непосредственного поведения. Именно все указанные моменты обосновывают важность ещё в детские годы прививание и воспитание положений и нормативов нравственности, моральных представлений и существующем материальном мире и непосредственному отношению к материальным благам. Именно это позволяет подрастающему человеку становиться полноценным участником общественных процессов, а также создает основу для формирования развитого общества. Оценивая значимость уровня актуальности проблематики восприятия нравственной культуры отдельно взятой личностью, можно констатировать факт, что решение этого вопроса относится к одному из наиболее важных и представляет собой проблематику, относящуюся к социально-педагогической сфере.

Ребенок, проходящий обучение должен уметь успешно социализироваться в обществе, которое постоянно развивается и трансформируется, помочь ему в этом призваны педагоги, занятые в проведении дополнительного образования в процессе которого решаются задачи по формированию нравственно-этических представлений ребенка. Следует указать, что дополнительное образование как отдельно взятая система является процессом целенаправленных воспитательных и обучающих действий, через использование разного рода дополнительных образовательных

программ в основу разработки которых положены представления и процессы, дающие возможность развить личностные характеристики воспитанника. Историческое развитие самой системы дополнительного образования свидетельствует о том, что в основу его развития многолетний опыт работы с воспитанниками на базе традиций и морально-нравственных ценностей человечества, сформировавшихся к настоящему времени.

Рассматривая формирование духовно-нравственной сферы личности путем задействования средств наследия искусства, то приоритетное значение тут принадлежит музыкальным произведениям [1]. Такое положение вещей объясняется тем, что они принадлежат к наиболее широкодоступным проявлениям нравственно-этического выражения человеческих переживаний, а соответственно, позволяют влиять на эмоционально-чувствительное восприятие обучающихся, выступая проявлением доброты, воспитания эстетики и гармоничности передачи человеческого естества. Непосредственное восприятие музыкальных произведений ребенком наделен некоторыми особенностями, которые оставляют собственный отпечаток в процессе формирования личностных качеств и восприятия окружающего мира ребенком. Наиболее важную роль в формировании творческой направленности личностных характеристик нравственно-этической направленности ребенка играют музыкальные произведения. «Музыка, как и любое другое искусство, способно воздействовать на всестороннее развитие ребенка, побуждать к нравственно – эстетическим переживаниям, к активному мышлению» [1].

Отдельно в системе нравственно-этического воспитания детей следует выделить патриотическую направленность воспитания и прививание гражданской позиции. В совокупности эти два определения можно рассматривать как целенаправленную деятельность, носящую систематический характер и реализуемая с целью определения устойчивых параметров патриотического сознания, верности и преданности своей Отчизне, готовности защиты её целостности, неприкосновенности и других конституционных гарантий [2].

По своей сути музыкальное искусство ложится в основу зарождения человеческой доброты, которые формируются в детском возрасте, усиливают высшие чувства сознательности, обогащают внутренний мир, позволяют ребенку эмоционально развиваться, расти и возвышаться над собой, бороться с предрассудками и преодолевать возникающие комплексы. Музыкальные произведения можно рассматривать как мощный механизм, который задействуется в процессе интеллектуального формирования ребенка, определения параметров эмоциональной культуры, порядка выражения чувств и определения параметров нравственности.

В процессе становления личностных характеристик ребенка с позиции эстетического и нравственного развития музыкальное воспитание при-

обретает наиболее весомое значение. Путем прослушивания музыкальных произведений и эмоционального переживания передаваемых композитором и исполнителями событий, детям удается постичь важнейшие параметры человеческого бытия. В результате чего происходит развитие интереса к познанию мира и мироощущения, формируется эстетический вкус, детский кругозор становится шире.

Необходимо отметить, что использование музыкального искусства в процессе воспитания нравственно-этического воспитания детей не предполагает исключение иных воспитательных методов. При этом, применяя какие-либо приемы формирования нравственно-этических принципов у детей необходимо помнить, что детское сознание обладает малым опытом представлений о чувствах, которые может переживать человек. Путем прослушивания произведений музыкального искусства детям удастся расширить свои представления о возможной гамме человеческих чувств и их оттенков.

Отдельно следует отметить, что кроме понятий нравственного подхода воспитания детей, воспитание по средствам использования музыкального искусства позволяет сформировать ряд эстетических подходов, в число которых входят: исследование культурного наследия музыкальных произведений, познание эталонов прекрасного и красоты в целом, ознакомление и осваивание культурного опыта, выстраданного поколениями. Использование музыкального искусства в процессе воспитания детей позволяет в значительной степени развить интеллект ребенка [5].

В определении значимости и роли использования музыкального искусства в процессе нравственно-эстетического воспитания детей, необходимо указать, что использовать его необходимо с самого раннего детского возраста. При этом условия удастся достичь максимально результативного эффекта, поскольку именно ранняя стадия развития ребенка характеризуется началом положения основ расширения знания, которые можно расширить через способность восприятия произведений музыкального искусства.

Нравственно-эстетическое воспитание ребенка необходимо реализовывать верно, поэтому изначально нужно сформулировать решаемые задачи и поставить цели осуществления таких воспитательных мероприятий. В противном случае можно достичь противоположного эффекта, либо столкнуться с полным непониманием музыкальных произведений со стороны ребенка. Как пример, положительного использования музыкального искусства в процессе формирования нравственно-эстетического воспитания детей, можно указать, что музыкальные произведения способствуют повышению уровня дисциплины у ребенка, стимулируют его стремиться к повышению качества своих личностных показателей, а также научиться получать эмоциональное удовольствие от проделанной работы, в том числе и над личностным разви-

тием. Ещё один немаловажный момент, который необходимо отметить – это тот факт, что при использовании музыкальных произведений в процессе формирования нравственно-эстетических качеств у ребенка удается достичь стимулирующего эффекта развития интеллектуальных способностей ребенка к научным дисциплинам. Кроме указанных характеристик использования музыкальных произведений в процессе формирования нравственно-эстетических качеств у ребенка является эмоциональное воспитание, по средствам которого ребенок достигает полноценного развития, после чего его можно охарактеризовать как полнозрелого.

Задача формирования собственного духовного мира, возрождения и расцвета культурных традиций народов России особенно актуальна для современников. Общеизвестным является факт того, что Россия страдает от образовательного кризиса среди молодого поколения. Происходит разрушение традиций, в результате разрываются связи поколений. Это поднимает вопрос о восстановлении преемственности поколений, о том, чтобы дать детям те нравственные основы и патриотическое воспитание, которые были заложены в предыдущем поколении. Закон Российской Федерации «Об образовании» гласит, что суть образовательного процесса состоит в обеспечении социализации личности в культурную систему как национального, так и мирового формата. Деятельность Правительства РФ направлена на поддержку национальных традиций и культуры российских народов. Это не только условие укрепления Федеративных основ, но и условие согласия в нашем обществе. [1]

В основу эстетического воспитания положено познание ценностей культуры, что является особенно важным для верного формирования детской личности, происходящего в раннем возрасте дошкольного периода. Каждый человек и каждый народ, чтобы жить осмысленной и достойной жизнью и пользоваться уважением окружающих, должен знать себя и понимать свое место в природе, в других людях и в других народах.

Духовно-нравственное воспитание – один из самых актуальных и сложных вопросов. Это вопрос, которым могут и должны заниматься все, кто имеет дело с детьми.

То, что закладывается в душу ребенка по мере его взросления, впоследствии станет его жизнью и нашей жизнью. Во время дошкольного детства ребенок ведет активное познание окружающего его мира, вникает в особенности формирования и течения отношений между людьми, по итогу происходит формирование личной гражданской позиции ребенка. Перед взрослым населением поставлена сложнейшая задача воссоединения со временем и возвращения утраченных ценностей.

В последние годы обращение к народным корням и народному творчеству привлекает пристальное внимание учителей и воспитателей детских садов, становится традицией, используемой

в практике нравственно-патриотического воспитания детей дошкольного возраста. [2]

Детство – это время расцвета в человеческой жизни человека. В это время ребенка можно сравнить с растущим ростком цветочного растения, которое постоянно тянется к солнечным лучам. Дети очень чувствительны к каждому слову, сказанному взрослыми. Поэтому задача взрослых – привить им любовь к прекрасному, научить играть в команде, развить доброту, дух товарищества и благородства, патриотические чувства к своей стране и дому. [4]

Музыкальные произведения как инструмент проявления чувств, которые переживает человек, является инструментом предварительного формирования и дальнейшего развития личности ребенка. Нельзя, правильнее сказать невозможно привить патриотическое сознание учащимся, без использования богатого потенциала музыки для воспитания интереса к культуре, традициям, языку и истории страны, для развития нравственной, духовной и эмоциональной отзывчивости.

Для налаживания патриотического воспитания подрастающих граждан средствами музыки и искусства, в обязательном порядке нужно создать эффективные педагогические условия. Анализ научно-методической литературы, в совокупности с личным опытом работы с подрастающим поколением на уроках музыки, удалось прийти к заключению, что наиболее высокие показатели эффективности результатов патриотического воспитания наблюдался при реализации таких педагогических условий как:

1. Использование на практике репертуара музыкальных произведений, основанного на лучших образцах народной, духовной и композиторской музыки.

Так, программа «Современная музыка» (Е.Д. Критская, Г.П. Сергеева, Т.С. Шмагина; В.О. Учачева, Л.В. Школяр; В.В. Алеева, Т.Н. Кичак) и рекомендации к ней содержат значительный богатый музыкальный материал, позволяющий педагогам проводить урочную и внеурочную работу по воспитанию у молодежи патриотических чувств. В основе программ – русская народная музыка, духовная музыка П. Чайковского, С. Рахманинова и др. музыка, связанная с историей Родины (опера М.И. Глинки «Иван Сусанин», Д.Д. Шостаковича), произведения, показывающие красоту родной природы (П.И. Чайковский «Времена года», песни Д. Тухманова, Ю. Чичкова), драмы и симфонии русских и зарубежных композиторов.

2. Реализация практики проведения мероприятий внеурочной работы, основанной на патриотическом воспитании.

Внеклассная работа – это образовательная и творческая деятельность, направленная на развитие личности, саморазвитие, образование и самовоспитание.

Вид внеклассной работы следует выбирать с учетом интересов личности, применяя методы и формы, соответствующие содержанию патриотического воспитания.

тического воспитания. Воспитательная деятельность характеризуется мобильностью, динамичностью и добровольным характером, в которой реализуется опыт коллективного взаимодействия [2].

Хотелось бы отметить, что подростки участвуют в таких мероприятиях с большим интересом, выполняя все поставленные перед ними задачи, проявляя инициативу и свои творческие способности. Внеклассные мероприятия дают возможность каждому молодому человеку осознать уникальность своей личности, выявить свои личные способности и определить для себя принципы, интересы и жизненные ценности.

3. Включение в учебную программу специально разработанных методов и методик, которые направленных на осмысление и эмоциональную интеграцию патриотической составляющей музыкальных произведений. К таким методам относят, в частности, эмоционально-драматический метод, разработанный Д.Б. Кавалевским и Э.Б. Абдуллиним. Суть метода отражена в его названии: занятия выстраиваются педагогом таким образом, что постепенное нарастание эмоционального фона заранее подобранных музыкальных произведений, завершением которых является наиболее драматическая и яркая музыкальная композиция, создает эмоциональное и эстетическое настроение учащихся. Получается, что урок выстроен по принципу самого музыкального произведения: со вступительной частью, кульминационным моментом и логическим завершением композиции (урока). Разработанная по этой методике программа уроков способствует эмоциональной включенности, а значит ведет к эмоционально-чувственному восприятию идейного содержания музыки.

Следует отметить также эмпатический подход, разработанный в трудах Н.А. Витрухиной и А.А. Мелик-Пашаевым. Основной концептуальной идеей подхода является «со-чувствование» музыкальному произведению посредством понимания аналогии культурного музыкального наследия с личным опытом. Эмпатия в данном случае представляется как процесс сопереживания, понимания связи общечеловеческих ценностей, культуры и ценностей личной жизни, собственного опыта.

## Литература

1. Бабаян А.В. О нравственности и нравственном воспитании / А.В. Бабаян // Педагогика – 2021 – № 2 – С. 67–68

2. Буткевич, В.В. Гражданское воспитание детей и учащейся молодежи / В.В. Буткевич. – Минск: Нац. ин-т образования (НИО), – 2021. – С. 6–20
3. Жук, В.И. Духовное наследие – основа самосохранения народа / В.И. Жук // Наука и инновации. – 2020. – № 10. – С. 7–9.
4. Жарковская Т.Г. Возможные пути организации духовно-нравственного образования в современных условиях / Т.Г. Жарковская // Стандарты и мониторинг в образовании – 2020 – № 3 – С. 9–12
5. Леднев В.С. Духовно-нравственная культура в образовании человека / В.С. Леднев // Стандарты и мониторинг в образовании – 2021 – № 6 – С. 3–6

## THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF MUSICAL ART IN THE SYSTEM OF MORAL AND AESTHETIC EDUCATION OF PRESCHOOLERS AND PRIMARY SCHOOLCHILDREN

Akhmedieva E.V.

Autonomous non-profit organization of higher Education "Institute of modern Art"

The moral and ethical education of children is of great importance for society, because children incur the continuation of human kind, nations and humanity as a whole. Moral and aesthetic children education involves the moral focused musician education, while ethic perception of musical composition is a significant part of the complex character features development. Currently the role of musical art in education is underestimated, and, consequently, the need of musical art in relation to the moral and aesthetic children education is also underestimated, so it can be argued that this topic of the article is of fundamental importance. In the modern world, there is insufficient attention to the inclusion of children in the aesthetic perception of the world, and this is the reason of the lack of spirituality among children of all ages, youth and later among adults. The main aim of the article is postulating of musical education and its role in moral and aesthetic development theoretical study importance. On the basis of theoretical research we proved the importance and need of musical art inclusion in moral and aesthetic children education. This may be substantiated because musical compositions give children an opportunity to percept worldwide aesthetic and increase ethical capacity.

**Keywords:** musical art, moral and aesthetic education, children education, formation of children personal qualities.

## References

1. Babayan A.V. On morality and moral education / A.V. Babayan // Pedagogy – 2021 – № 2 – P. 67–68
2. Butkevich, V.V. Civil education of children and youth / V.V. Butkevich. – Minsk: Nat. Institute of Education (NIO), – 2021. – P. 6–20
3. Zhuk, V.I. Spiritual heritage – the basis of self-preservation of the people / V.I. Beetle // Science and innovations. – 2020. – No. 10. – P. 7–9.
4. Zharkovskaya T.G. Possible ways of organizing spiritual and moral education in modern conditions / T.G. Zharkovskaya // Standards and monitoring in education – 2020 – No. 3 – P. 9–12
5. Lednev V.S. Spiritual and moral culture in human education / V.S. Lednev // Standards and monitoring in education – 2021 – No. 6 – P. 3–6

# Обеспечение психологической безопасности подростков в образовательной организации: ресурсы групповой работы

**Белкина Вера Валентиновна,**

доктор педагогических наук, доцент, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
E-mail: verabelkina@mail.ru

В современных условиях (информационная война, ненормированное и приоритетное общение в социальных сетях, снижение роли семьи и школы) важно говорить о безопасности подрастающего поколения, особенно в подростковый период, который является решающим для развития самосознания, рефлексии, навыков общения, приобретения разнообразного коммуникативного опыта, когда происходят процессы личностной и групповой идентификации. Особую важность в этой связи приобретает понимание и владение педагогами средствами, обеспечивающими психологическое благополучие и комфортность детей в образовательной организации. Статья посвящена характеристике особенностей организации групповой работы, как одной из эффективных форм деятельности детей, рассматриваются особенности данного педагогического средства, обосновывается его применимость в работе с современным поколением подростков, определяются правила организации групповой работы в залоге идей обеспечения психологической безопасности.

**Ключевые слова:** психологическая безопасность, подростковый возраст, групповая работа.

*Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Механизмы оценки и сопровождения процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации» (073–00109–22–02).*

## Введение

Обеспечение социальной и психологической безопасности подростков является важной задачей современной школы и всех субъектов образовательного процесса. В условиях многополярности окружающего мира и противоречивости социальных идеалов проблема самоощущения подростка себя как социально адекватного члена современного общества становится значимой как на уровне самосознания личности, так и на уровне взаимодействия с социумом.

Подростковый возраст традиционно характеризуется следующими особенностями [4; 6]: формирование «Я-концепции» и самоидентификации, стремление к самостоятельности, смена авторитетов, и, как следствие, подверженность негативному влиянию социума и восприимчивость к делинквентному поведению, категоричность в суждениях, ранимость, частая смена настроений и др.

С другой стороны, как показали результаты нашего исследования, современные подростки обладают рядом особенностей, появление которых обусловлено определенными социальными факторами, среди которых динамичность и разнообразие социальных ситуаций, противоречивость происходящих политических событий, разрозненность общественного мнения, деформация семьи как института воспитания и др. «Стремление обрести себя как личность порождает потребность в отчуждении от всех тех, кто привычно, из года в год оказывал на него влияние, и в первую очередь это относится к родительской семье. Это период, когда подросток начинает ценить свои отношения со сверстниками. Стремление идентифицировать себя с себе подобными порождает столь ценную в общечеловеческой культуре потребность в другом. Именно через дружбу, общение подросток усваивает черты высокого взаимодействия людей: сотрудничество, взаимопомощь, взаимовыручка, риск ради другого и т.д.» [10, с. 345]. Все эти процессы обуславливают следующие отличия в социальном портрете современного подростка [2; 7; 8; 10]:

- неустойчивость социальной ситуации в современном обществе приводит к повышению уровня тревожности и неуверенности в будущем, при этом проблемы общественной жизни занимают первые места в рейтинге проблемной озабоченности обучающихся средней и старшей школы;
- погруженность в интернет-пространство обеспечивает быстроту работы с большими объ-

емами информации, но при этом формирует клиповое мышление, затрудняет развитие рефлексии и адекватность интерпретации действительности;

- ситуация нарастания социального расслоения населения, изменения института семьи приводит к неустойчивости системы ценностных ориентаций подростков.

Данные особенности в купе с подростковым кризисом определяют необходимость поиска средств и создания условий для обеспечения психологической безопасности детей данной возрастной группы.

### Изложение основного материала

Мы, вслед за И.А. Бaeвой рассматриваем психологическую безопасность как интегративную категорию:

- «...как процесс (психологическая безопасность создается фактически каждый раз заново, когда встречаются субъекты);
- как состояние, обеспечивающее базовую защищенность личности и общества;
- как свойство личности, характеризующее ее защищенность от деструктивных воздействий и внутренний ресурс противостояния (сопротивляемости) деструктивным воздействиям» [1; с. 59].

Опираясь на выбранную нами трактовку исследуемой категории, можно сделать вывод о бинарном характере процесса: с одной стороны, психологическая безопасность обеспечивается благодаря «внешним» обстоятельствам, а с другой, – проявляется как чувство защищенности от негативных воздействий окружающей среды. Безусловно, в условиях конкретной образовательной организации, психологическая безопасность среды создается, в первую очередь, педагогическими работниками через комфортность окружающего ребенка пространства, ненасильственный характер взаимодействия субъектов образовательных отношений, наличие норм и правил, регламентирующих их деятельность, а также теми педагогическими средствами, которые используются в процессе обучения, воспитания и развития подростков в школе.

Исходя из особенностей современного поколения детей, связанных с погруженностью в виртуальное пространство и низким уровнем сформированности навыков непосредственного взаимодействия с друг с другом, одним из универсальных педагогических средств, обеспечивающим создание условий для формирования психологической безопасности, является **групповая работа**, предполагающая равноправное и ответственное взаимодействие детей и сопровождающую позицию педагога. Именно работа в группе, на наш взгляд, позволяет ощущать себя каждому ребенку комфортно и безопасно за счет равенства позиции всех участников, совокупной ответственности за результат и возможности свободно высказывать свое мнение в коллективе сверстников.

Среди правил, благодаря которым групповая работа станет эффективным средством формирования психологической безопасности, можно назвать следующие ориентиры. Во-первых, необходимо обеспечить самостоятельность детей в ходе решения задач, педагог при этом должен выполнять роль помощника-фасилитатора, это касается выбора содержания, форматов работы, оформления выводов и представления результатов работы микрогруппы. Такой подход позволяет избежать давления авторитетного мнения педагога, формирует солидарность и ответственность участников группы.

Во-вторых, важно совместно с детьми предварительно обсудить и неукоснительно соблюдать общие принципы работы группе: важность мнения каждого, равенство всех членов группы, уважительное отношение друг к другу, ответственность каждого за общий результат групповой работы, возможность выбора ребенком собственной роли (тайм-кипер, оформитель идей, критик, спикер и др.). Эти принципы позволяют чувствовать каждому обучающемуся себя комфортно и защищено.

Во-третьих, для обеспечения комфортности важно правильно организовать пространство детей, чтобы они могли иметь свободный доступ к необходимому для работы оборудованию и другим ресурсам.

В-четвертых, на этапе анализа результатов групповой работы важно обратить внимание на включение в систему критериев оценивания и проявления психологической комфортности занятия, таких как «опора в процессе работы на жизненный опыт детей», «проявление межличностной толерантности в процессе обсуждения», «самостоятельность детей», «рефлексивный характер деятельности» и др.

Важным правилом групповой работы является также позитивный настрой всех её участников, который обеспечивается за счет положительного стимулирования совместной деятельности, веры в успешное выполнение заданий группой в целом и каждым её участником по-отдельности. «Содержание деятельности ребенка в ходе групповой работы должно быть связано с присвоением ценностей заботы и взаимной поддержки в процессе освоения опыта взаимодействия, основанного на свободе выбора способов деятельности и ответственности за реализацию ролевой позиции в группе. Содержание деятельности педагога связано с выполнением функции *педагогического сопровождения*, предоставления возможностей для самореализации ребенка и осуществления экзистенциального выбора, при этом педагогу важно создавать условия для эффективного взаимодействия в детей группе, с одной стороны, а с другой, – обеспечивать развитие индивидуальности и реализацию субъектной позиции каждого ребенка. В связи с этим, ориентиром для педагога являются средства сопровождения процессов обучения и воспитания, предполагающие партнерство



с обучающимися, возможность учиться у детей, ориентироваться на их образовательные и социальные запросы» [2, с. 241].

В мировом образовательном пространстве в последние годы появляются новые форматы и технологии совместной деятельности обучающихся, многие из которых основаны на идеях групповой работы и развитии взаимодействия субъектов образовательных отношений.

Одной из таких технологий является **краудсорсинг**, отличительной особенностью которой является нацеленность на создание коллективного, общественно значимого продукта силами группы людей, осуществляющих непосредственное или онлайн взаимодействие. Важно, чтобы данный продукт имел реальную практическую значимость (создание информационной базы, разработка программы, проведение исследования и т.п.), а также соответствовал интересам и запросам самих участников деятельности. По мнению исследователей [9], данная технология интегрирует идеи проектной деятельности и технологий интерактивного обучения. Целям и критериям обеспечения психологической комфортности образования при использовании краудсорсинга служит принцип коллаборации, предполагающий совместную деятельность участников взаимодействия для достижения общих целей, в процессе которой происходит обмен знаниями, опытом и формируется способность приходить к согласию цивилизованными способами.

Созвучной идеям комфортности и психологического благополучия является **Edutainment (Эдьютейнмент)** – педагогическая технология, «...рассматриваемая как совокупность современных технических и дидактических средств обучения, которая основана на концепции обучения через развлечение, смысл которой заключается в том, что знания должны передаваться в понятной, простой и интересной форме, а также в комфортных условиях» [5, с. 193]. Важное значение для исследуемого нами процесса имеет включенность ребенка, реально или виртуально, в организуемую деятельность, проживание им задаваемой ситуации, которая основывается на визуальном материале, современных психологических приёмах, игровом формате, информационных и коммуникационных технологиях, целью которых является максимальное облегчение анализа событий, поддержание эмоциональной связи с объектом обучения, привлечение и длительное удерживание внимания обучающихся. Все это создает чувство безопасности и соответствует особенностям восприятия информации современными подростками.

Актуальным и востребованным средством, максимально соответствующим критериям психологической комфортности и отвечающим правилам групповой работы является такая форма организации образовательного процесса как **образовательное событие**, которое определяется нами как «форма субъект-субъектного взаимодействия участников образовательных отношений, предпо-

лагающая совместное определение ценностно-ориентированного содержания деятельности и отсутствие организационной определенности, результатом которого являются личностно-значимые изменения субъектов деятельности» [2; с. 35].

Образовательное событие не имеет жесткого алгоритма организации, но должно соответствовать следующим общим характеристикам:

- наличие значимого для участников ценностно-смыслового ядра будущей совместной деятельности;
- присутствие смыслового дефицита, проблемы, которую невозможно разрешить известными большинству, традиционными способами;
- совместное определение формата будущего события, его организационной рамки (занятие, проект, хакатон и т.п.);
- наличие ситуаций для совместных социальных проб, включения подростков в новые для себя виды деятельности и ролевые позиции;
- существование возможности для проявления собственной индивидуальности и самовыражения за счет комфортных и безопасных условий, благоприятной психологической обстановки;
- аналитичность и рефлексивность деятельности, обеспечивающие понимание целей и смыслов происходящего для всех участников.

Все эти характеристики максимально соответствуют смысловым ориентирам и критериям сформированности психологически комфортной и безопасной образовательной среды.

Помимо обозначенных выше педагогических средств современная педагогика содержит как теоретическое описание, так и методические разработки других форматов совместной деятельности детей, в основе которых лежит групповая работа. Среди таких средств можно выделить различные квесты, хакатоны, дискуссии, мастерские, квизы и др. Многообразие и вариативность существующих средств позволяет обеспечить возможность выбора их детьми, при этом максимальный потенциал для обеспечения психологической безопасности, на наш взгляд, имеют организационные форматы, спроектированные самими обучающимися с учетом их индивидуальных предпочтений и личностных запросов.

## Выводы

Групповая работа как традиционный формат работы с подростками в современных образовательных условиях обогащается новыми смыслами и новыми вариантами. Имеющиеся многочисленные исследования и описания данной технологии стимулируют ее активное использование в практике образовательных организаций, однако с учетом особенностей современного поколения подростков и новых требований к обеспечению психологической безопасности образовательного процесса имеются ресурсы для её репозиционирования. Групповая работа способствует восполнению дефицита непосредственного общения подростков за счет необхо-

димости тесного взаимодействия в ходе решения общих задач. Групповая работа стимулирует свободное самовыражение обучающихся благодаря высокой самостоятельности в выборе содержания и способов выполнения заданий. Работа в группе предполагает соблюдение определенных правил и норм общения, что способствует формированию ценностных ориентаций подростков и их социализации. Вариативность организационных форматов групповой работы обеспечивает интерес к ней со стороны обучающихся и возможности совместного проектирования новых образовательных решений субъектами процесса. Таким образом, групповая работа является эффективным средством формирования психологической безопасности подростков и обеспечивает учет их особенностей в условиях современной школы.

## Литература

1. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации / И.А. Баева // Развитие личности. – 2016. – № 3. – С. 57–74.
2. Белкина В.В. Воспитание демократической культуры подростков как целевая функция образовательной организации: дис. ... докт. пед. наук / В.В. Белкина. – Ярославль, 2021. – 487 с.
3. Белкина В.В. Образовательное событие как средство воспитания демократической культуры подростков / В.В. Белкина // Известия Волгоградского педагогического университета. (Педагогические науки. Филологические науки). – 2020. – № 4. – С. 34–44.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте: монография / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
5. Кобзева Н.А. Edutainment как современная технология обучения / Н.А. Кобзева // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 192–195.
6. Подольский А.И. Психология развития. Психоэмоциональное благополучие детей и подростков: учебное пособие для вузов / А.И. Подольский. – Москва: Издательство Юрайт, 2020. – 124 с.
7. Регуш Л.А. Психологические проблемы подростков: стандартизированная методика [Электронный ресурс] / Л.А. Регуш // Эмиссия. Оффлайн. Электронное научное издание РГПУ им. А.И. Герцена, 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm> (дата обращения: 25.07.22).
8. Регуш Л.А. Самоотношение подростков и переживание проблем школьной жизни [Электронный ресурс] / Л.А. Регуш // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. с. 57–65. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie>-podrozkov-i-perezhivanie problem-shkolnoy-zhizni (дата обращения: 25.07.22).
9. Савина О.Н. Краудсорсинг, как новая форма повышения эффективности современного образовательного процесса / О.Н. Савина, Е.О. Савина // Педагогика и просвещение. – 2012. – № 4. – С.12–17.
10. Хломов К.Д. Подросток на перекрестке жизненных дорог: социализация, анализ факторов изменения среды развития / К.Д. Хломов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 1–9.

## CONDITIONS AND MEANS OF ENSURING THE PSYCHOLOGICAL SAFETY OF ADOLESCENTS IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

Belkina V.V.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

In modern conditions (information war, irregular and priority communication in social networks, reduction of the role of family and school), it is important to talk about the safety of the younger generation, especially in adolescence, which is crucial for the development of self-awareness, reflection, communication skills, acquisition of diverse communicative experience, when the processes of personal and group identification occur. Of particular importance in this regard is the understanding and possession by teachers of the means that ensure the psychological well-being and comfort of children in an educational organization. The article is devoted to the characteristics of the features of the organization of group work, as one of the effective forms of children's activity, the features of this pedagogical tool are considered, its applicability in working with the modern generation of adolescents is substantiated, the rules for organizing group work in the key to the ideas of ensuring psychological safety are determined.

**Keywords:** psychological safety, adolescence, group work.

## References

1. Baeva I.A. Psychology of security: the theoretical basis of assistance in an extreme situation, Personality development. 3, 57 (2016).
2. Belkina V.V. Education of democratic culture of teenagers as a target function of an educational organization: dis. ... Doctor of Pedagogical Sciences. (Yaroslavl, 2021). P. 487.
3. Belkina, V.V. Educational event as a means of educating democratic culture of teenagers, Izvestiya Volgogradskogo pedagogicheskogo universiteta (Pedagogical sciences. Philological sciences), 4, 34 (2020).
4. Bozhovich L.I. Personality and its formation in childhood: monograph (Moscow: Enlightenment, 1968). P. 464.
5. Kobzeva N.A. Edutainment as a modern learning technology, Yaroslavl Pedagogical Bulletin, Volume II (Psychological and pedagogical sciences), 4, 192 (2012).
6. Podolsky, A.I. Psychology of development. Psychoemotional well-being of children and adolescents: a textbook for universities. Moscow: Yurayt publishing house, 2020. 124 p.
7. Regush L.A. Psychological problems of adolescents: standardized methodology, Emission. Offline. Electronic scientific publication of A.I. Herzen RSPU, 2013. URL: <http://www.emissia.org/offline/2013/1977.htm> (01.08.2022).
8. Regush L. A. self-Relation of teenagers and experience of problems of school life, Proceedings of the Herzen Russian state pedagogical University, 2009. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samootnoshenie-podrozkov-i-perezhivanie-problem-shkolnoy-zhizni> (01.08.2022).
9. Savina O.N., Savina E.O. Crowdsourcing as a new form of improving the efficiency of the modern educational process, Pedagogy and education, 4, 12 (2020).
10. Khlomov K. D. a Teenager at the crossroads of life roads: socialization, analysis of factors of change in the development environment, Psychological science and education, 6 (1). 1 (2014).

# Геймификация современного образования: анализ педагогической практики

**Богданова Елена Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии детского отдыха, Новосибирский государственный педагогический университет  
E-mail: elbogd@mail.ru

В статье представлен анализ проводимых отечественных и зарубежных исследований по использованию инструментов геймификации в современном образовании с позиции трех ключевых сегментов: игровые развивающие продукты для дошкольников, образовательные инструменты геймификации для школьников и игровые продукты для развития культурных навыков и компетенций. На основании анализа исследовательских данных выявлены основные тенденции развития геймифицированного обучения, выделены основные преимущества применения инструментов геймификации в обучении школьников и студентов. Отдельное место в статье уделено рассмотрению использования инструментов геймификации в онлайн обучении как в образовательной организации под руководством педагогов, так и в рамках дополнительного образования и самостоятельной работы обучающихся за пределами учебного заведения. В заключении автором представлены преимущества геймифицированного обучения: командность, инициативность, вовлеченность, результативность и даны рекомендации по использованию инструментов геймификации в педагогической практике.

**Ключевые слова:** геймификация, современное образование, искусственный интеллект

Зарубежные и отечественные педагоги и психологи ищут приемы и формы, методы и технологии, которые позволят сделать максимально эффективным образовательный процесс. Мировой тенденцией такой оптимизации в современных условиях стала геймификация и применение инструментов геймификации в учебной и внеучебной деятельности. Исследование представлений обучающихся об организационном поведении показало, что применение геймификации в архитектуре образовательного курса мотивировало студентов в целом, а анализ индивидуального образовательного результата показал, что 67,7% участников курса отметили, что геймифицированный курс был более или намного более мотивирующим, чем традиционный курс [1].

Геймификация в современном обществе окружает нас повсюду. Родители при наведении порядка в комнате подростка превращают эту уборку в увлекательную игру в расхламление, руководители кофеен дарят своим постоянным клиентам звезды кофейной карты, авиакомпании начисляют бонусные мили – список бесконечен. Современную геймификацию можно рассматривать как процесс интеграции игровой динамики, такой как конкуренция, правила игры и подсчет очков, для решения проблем и вовлечения пользователей решаем не в игровых ситуациях, можно говорить о том, что это на 75% психология и на 25% техника [2].

Результаты проводимых исследований показывают что геймификация, основанная на вызовах, оказала положительное влияние на обучение обучающихся по сравнению с традиционными методами обучения [3]. Более того, студенты, получившие образование с помощью геймификации на основе испытаний, повысили свою успеваемость на 89,45% по сравнению с теми, кто получал только лекции, помимо этого 67% студентов считают геймифицированное обучение более мотивирующим и увлекательным, чем традиционные курсы [4].

Геймификация входит в топ-10 обязательных функций системы управления обучением [5]. Проводимые зарубежные исследования позволили выделить условия успешного использования симуляторов и игр: специфика игры; интеграция игры в практическую деятельность; роль инструктора или наставника в игре. В своих исследованиях Randel J., Morris B., Wetzel K., Whitehill B. [6] отмечают повышение успеваемости в процессе обучения благодаря игровым технологиям, а также тот факт, что повышение познавательных способностей студентов через реализацию образовательных игр связано с повышенной мотивацией

*Подготовлено и опубликовано в рамках реализации Государственного задания № 073-03-2022-037 на выполнение НИР по проекту «Научно-методическое обоснование геймификации в педагогическом образовании»*

к учебе [7]. Кроме того, Wouters P., Overmans T., Gering J., Peterson Mark пришли к выводу, что студенты считают образовательную среду, в которой используются игровые технологии более мотивационной [8].

В современной практике образования сложились три сегмента использования инструментов геймификации в зависимости от своих целей. Первый сегмент включает в себя игровые продукты, цель которых – развитие знаний и творческих способностей детей до 8 лет. В основном, эти продукты рассчитаны на детское любопытство. В данном случае, субъект плотно вовлечен в созданную ситуацию, где происходит развитие его интуиции и прочих навыков с помощью графической проработки и аудио сопровождением. Второй сегмент – образовательный, рассчитанный уже на школьный возраст, здесь инструменты геймификации выступают как вспомогательный элемент к основной образовательной программе и игровые продукты, в основном, сопровождают процесс обучения школьника, повышая его уровень мотивации и вовлеченность в образовательный процесс. Третий сегмент – искусство. Это сегмент, включающий в себя игровые продукты, которые предоставляют альтернативные пути формирования различных культурных навыков: художественных, литературных (писательских), театральных и т.д. Все эти три сегмента могут быть реализованы не только в офлайн-формате (непосредственно живые игры, когда люди находятся рядом друг с другом), но и посредством специальных видеоигр на компьютерах или консолях, или же через Интернет в режиме онлайн [10].

Тенденции современности, связанные с тем, что образование уверенно переходит в онлайн и это является главным триггером к большому росту геймификации, к тотальной конверсии большей части образовательных материалов и самого процесса обучения в онлайн и здесь большая роль и огромные возможности у инструментов геймификации. Так всегда и бывает, IT-решения слегка запаздывают несмотря на то, что образование уже проходит в онлайн, платформы и игровые решения только начинают свою эволюцию. Основные изменения, в том числе в геймификации образования, ещё впереди, пик будет в ближайшие несколько лет [9]. Согласно прогнозам, обучение детей с помощью игр будет одним из ведущих источников дохода для разработчиков с 2019 по 2024 год, рост составит 21,4%. По прогнозам, доходы от обучающих игр для детей младшего возраста вырастут почти в три раза к 2024 году [5].

Использование технологий в школах по всему миру будет продолжать расти. В настоящее время 55% учащихся используют смартфоны в классах, 64% – смартфоны для выполнения домашних заданий, а 65% – ноутбуки для выполнения домашних заданий [5]. Поскольку преподаватели готовят учащихся к миру, в котором изменения происходят быстрыми темпами, они используют множество инструментов для передачи знаний. Соглас-

но новому отчету Cambridge International, основанному на онлайн-опросе почти 20 000 учителей и учащихся (в возрасте 12–19 лет) из 100 стран, чаще всего новые технологии в классе внедряются в сочетании с более традиционными классными инструментами, а не вместо них. Опрос показал, что использование технологий в школах по всему миру продолжает расти: 48 процентов учащихся сообщили, что они используют настольный компьютер в классе. Сорок два процента используют смартфоны, 33 процента – интерактивные доски и 20 процентов – планшеты [15]. Тем не менее, показатели остаются высокими и для более традиционных способов использования, таких как ручка и бумага (90 процентов) и доски (73 процента).

Использование настольных компьютеров, ноутбуков и планшетов (например, Asus Chromebook и Acer Chromebook) часто поддерживает продолжающуюся тенденцию геймификации в образовании. Геймификация делает обучение более увлекательным, и мы считаем, что она создает среду, в которой учащиеся более склонны общаться и помогать друг другу, отмечено в интервью Нидхи Тассоне, менеджера по коммерческому маркетингу Acer America [4].

Одной из конкретных областей технологий являются смартфоны. Поскольку мобильные технологии становятся все более неотъемлемой частью жизни людей, прогнозируется, что в 2024 году использование смартфонов в классе может достичь 55 процентов во всем мире, однако разрешение использования смартфонов в классе продолжает оставаться предметом дискуссий для многих органов управления образованием. Департамент образования штата Нью-Йорк отменил 10-летний запрет на использование смартфонов в школах в 2015 году, но в правительство Франции, например, в 2020 году ввело запрет на использование этих устройств в средних школах. Опасения оппонентов обычно заключаются в том, что устройства могут отвлекать и препятствовать общению со сверстниками в классе. Однако учителя продолжают находить новые способы использования инструментов, чтобы держать учащихся сосредоточенными на учебе.

Еще одна быстро развивающаяся тенденция в мире технологий и геймификации – это растущая популярность иммерсивных технологий, таких как виртуальная реальность и дополненная реальность. Студенты могут использовать виртуальную реальность и AR для образовательных целей, таких как посещение музеев и исторических мест, которые они обычно не смогли бы увидеть, или проведение химических экспериментов в безопасной, имитируемой лаборатории [4].

Влияние технологий на образование продолжается и для учащихся за пределами классной комнаты. Опрос показал, что 64 процента учащихся используют смартфон для выполнения домашних заданий, а 65 процентов выполняют их на ноутбуке. В конечном счете можно сделать вывод о том, что и учителя, и учащиеся полагаются на техноло-

гии для повышения ценности образования. Ожидается, что в будущем учащиеся будут развивать большую автономию в процессе обучения, выбирая ту технологию, которая лучше всего подходит для них. Смартфоны, ноутбуки и настольные компьютеры, несомненно, будут частью этого сочетания – наряду с ручкой и бумагой [6]. Учебные игры на основе виртуальной реальности имеют самые высокие темпы роста среди всех типов образовательных игр до 2024 года – 51,9%, за ними следуют игры на оценку и анализ – 46,2% и игры на изучение языков – 41,8%. Обучение на основе игр в высшем образовании вырастет на 15,4% с 2019 по 2024 год [5].

По словам аналитиков, в исследовании *Global Game-based Learning Market 2019–2024* Metaari, опубликованном *Serious Play Conference*, отмечается, что рост игрового обучения с использованием искусственного интеллекта также будет стремительно расти. Исследователи отмечают, что обучение на основе игр определяется как метод передачи знаний с использованием «игры», включающей некоторую форму соревнования (против себя или других) и систему вознаграждения/наказания, которая по существу функционирует как метод оценки для количественной оценки мастерства. Однако обучение на основе игр сильно отличается от геймификации. В геймификации игровые функции, такие как значки и баллы, прикрепляются к традиционному образовательному контенту. Геймифицированные курсы – это не игры, а готовые продукты с игровыми артефактами. Искусственный интеллект – это относительно новый тип обучающей игры, который появился на рынке только за последние три года, – говорит Сэм С. Адкинс, генеральный директор и главный исследователь Metaari. Глобальные темпы роста обучающих игр на основе искусственного интеллекта составляют устойчивые 34,6 процента [5].

Спрос на игровое обучение обусловлен данными, показывающими, что игры в дошкольных учреждениях могут ускорить передачу как развивающих способностей, так и основных академических навыков. Также было доказано, что игры весьма эффективны для обучения маленьких детей социальным и эмоциональным навыкам. В отчете отмечается, что типы игр, используемых на начальном и среднем уровнях, сильно различаются. Например, игры STEM чаще встречаются в программах средней и старшей школы. Несколько недавних тенденций могут значительно ускорить внедрение (и доходы) серьезных игр в академических сегментах [13].

Возможно, самым значительным катализатором стал выход Microsoft в индустрию серьезных игр, когда она запустила *Minecraft: Education Edition* в ноябре 2016 года. Всего за один год у компании было более 2 миллионов лицензированных пользователей по всей планете. Microsoft продолжает добавлять пакеты ресурсов, делая платформу более привлекательной для академического сегмента. К июню 2019 года у него было более 40

миллионов лицензий для учителей в 115 странах [5]. Как указано в отчете, существуют и другие основные тенденции, влияющие на распространение игрового обучения на мировом рынке PreK-12: Одним из самых успешных поставщиков игрового обучения в сегментах PreK-12 по всей планете является норвежская компания Kahoot!. В январе 2019 года компания сообщила, что количество ее пользователей превысило 90 миллионов. В нем утверждается, что в эту игру играет 45 миллионов учащихся. Kahoot! утверждает, что является самым быстрорастущим образовательным брендом в мире с темпами роста 75% в годовом исчислении [5].

В июне 2018 года Roblox запустила свою программу Roblox Education, которая представляет собой игровую обучающую платформу. Пакет является бесплатным для образовательных учреждений и включает в себя планы уроков. К июню 2019 года у Roblox было более 90 миллионов активных пользователей. В июне 2019 года компания сообщила, что охватила более 650 000 студентов по всему миру благодаря своим образовательным инициативам в 2018 году, и рассчитывает увеличить это число более чем вдвое в 2019 году [5]. Основной тенденцией, стимулирующей внедрение игр на основе виртуальной реальности является доступность так называемых комплектов для занятий виртуальной реальностью, которые включают в себя гарнитуры, зарядные устройства, маршрутизаторы, тележки и, что наиболее важно, упакованный образовательный контент. Это создало растущий канал сбыта для компаний-разработчиков, которые сотрудничают с производителями комплектов.

Так в чем же преимущества геймифицированного обучения? Во-первых, в превращении «обучение» в веселую игру. Добавленная игровая динамика с помощью очков и значков в качестве призов за пройденное обучение может сделать процесс более увлекательным и вовлекательным. Обучающимся можно назначать поощрительные баллы по результатам работы, чтобы они не только быстро запоминали информацию, но и применяли ее в реальной практике [11]. Во-вторых, геймификация обеспечивает сильную командную работу. Чтобы укрепить командную работу и добиться лучших результатов, важно вознаграждать членов команды на основе их скорости, эффективности и качества поддержки. Это побуждает не только выступать индивидуально, но и бить рекорды в команде. Кроме того, такая сфокусированная игровая тактика также является исключительным вариантом для отличного старта новых членов команды. Многие функции геймификации содержат соревновательный элемент, позволяющий ученикам соревноваться друг с другом и сближаться, изучая важные области своей командной работы, важно при этом чтобы участники команды чувствовали себя частью такой команды. Нет ничего невозможного, когда единомышленники объединяются для достижения общей цели. Геймификация повседневности позволяет это сде-

лать, объединяя людей со схожими идеями и интересами на благо каждого дня [12].

В-третьих, геймификация способствует созданию командного продукта, потому что она может стимулировать дружеские соревнования, которые не только приносят индивидуальные результаты, но и продвигают вперед всю команду. В-четвертых, инновации и нестандартные идеи, будь то представление эффективного плана контента и ведения постов школьного сообщества или разработка проекта для участия в олимпиаде или конкурсе. С помощью геймификации субъективные усилия каждого конкретного участника можно выявить и вознаградить, отделить лучшие идеи и инновации как прообраз качественных будущих результатов. Учащиеся могут быть вынуждены мыслить нестандартно, ставя себя в условия с высокими ставками с помощью геймификации, их можно включить в серьезную игру через различные инструменты геймификации, чтобы познакомить с самыми сложными ситуациями, с которыми они могут столкнуться в реальном мире.

В-пятых, геймификация ускоряет обратную связь и оценку результативности, так если обучающийся набирает меньше баллов, это показатель того, что есть возможности для улучшения. Игровая платформа может отслеживать объем или возможности для улучшения и делать их доступными для учеников, чтобы улучшить их текущий набор навыков. Она также идеально подходит для адаптации новых учеников, которые в процессе геймификации, выполнив ряд игровых действий, которые приведут к мягкому вхождению в образовательный процесс. Геймификация обеспечивает признание друг друга и обратную связь, вознаграждает учеников за их сотрудничество или вклад.

Геймификация может быть пугающим понятием для тех, кто не знаком с ней. Однако, когда вы разберете его, вы обнаружите, что на самом деле он просто делает традиционное обучение более интересным и увлекательным. Возможные приложения геймификации включают широкий спектр возможностей и она как никогда ценна для современной организации учебной и внеучебной деятельности обучающихся. Это один из способов улучшить включенность и вовлеченность как в процесс, так и в полученный результат, независимо от того, ищите ли вы новые способы привлечения учеников при обучении онлайн или офлайн, подбираете лучшую стратегию обучения индивидуальную или командную или просто формируете успешное школьное сообщество.

## Литература

1. Jared R. Chapman, Peter J. Rich Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business* Volume 93, 2018 – Issue 7 DOI 10.1080/08832323.2018.1490687 (дата обращения 21.10.2022)
2. Ji-Won Oak, Jae-Hwan Bae Smart Multiplatform-Based CPR Game App Design Conference: Games and Graphics 2013 December 2013 DOI:10.14257/astl.2013.39.04 (дата обращения 21.10.2022)
3. Nikoletta-Zampeta Legaki, Nannan X Juho Hamar, Kostas KarpouzisaVassilios, Assimakopoulosa The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education *International Journal of Human-Computer Studies*11 Volume 144, December 2020, 102496 doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496 (дата обращения 21.10.2022)
4. Theresa A. Papp's paper 'Gamification Effects on Motivation and Learning: Application to Primary and College Students'. <https://www.intuition.com/learning-via-gamification-latest-data-stats-trends/> The 10 Must-Have LMS Software Features Last modified: May 5, 2022(дата обращения 21.10.2022)
5. The 2019–2024 Global Game-based Learning Market Serious Games Industry in Boom Phase Analysis by: Sam S. Adkins Published August 1, 2019 by the Serious Play Conference [https://www.seriousplayconf.com/wp-content/uploads/2019/11/Metaari\\_2019–2024\\_Global\\_Game-based\\_Learning\\_Market\\_Executive\\_Overview.pdf](https://www.seriousplayconf.com/wp-content/uploads/2019/11/Metaari_2019–2024_Global_Game-based_Learning_Market_Executive_Overview.pdf) (дата обращения 21.10.2022)
6. By Larry Bernstein New Global Survey Offers Snapshot of Technology in
7. the Classroom <https://edtechmagazine.com/k12/article/2019/02/new-global-survey-offers-snapshot-technology-classroom-2019>(дата обращения 21.10.2022)
8. Aaron Clark, Jeremy Ernst. Cyber-supported Professional Learning Experiences that Build Technology and Engineering Educators' Practice / Aaron Clark, Jeremy Ernst. – Текст: непосредственный // *Journal of STEM Education*. 2017. С. 25–30. DOI:10.21061/jots.v43i1.a.
9. Emmanuel Tseklevs, John Kosmas, Amar Aggun Преимущества, препятствия и руководящие рекомендации по реализации серьезных игр в образовании для заинтересованных сторон и политиков // *British Journal of Educational Technologies*. 2014. No. 47(1). pp. 164–183. DOI: 10.1111 / bjet.12223
10. Воутерс П. Аналитический обзор роли учебной поддержки в игровом обучении / П. Воутерс Текст: непосредственный // *Компьютеры и образование*. 2013. № 60(1). С. 412–425.
11. Богданова Е.В., Мусиенко М.С. Использование инструментов геймификации в практике современного образования / Богданова Е.В., Мусиенко М.С. – Текст: непосредственный // *Вестник педагогических инноваций*. 2021. 3 (63). С. 173–183
12. Геймификация в современном педагогическом образовании: атлас лучших практик / Е.В. Богданова, Е.А. Яровая, А.Н. Дахин, Ю.Н. Ковшова, М.Н. Сухоносенко [и др.]; Мин-во просвещения РФ, Новосиб. гос. пед. ун-т. Новосибирск,

2021 – ISBN978–5–604190–22–7 – Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf.: 1,3 Мб; 152 с). – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/91213/read.php> Режим доступа: Электронно-библиотечная система НГПУ. – Текст: электронный.

13. Ковшова Ю.Н., Сухоносенко М.Н. Модель использования геймификации в педагогическом вузе на примере обучения студентов математическим дисциплинам / Ковшова, Ю.Н., Сухоносенко, М.Н. // Вестник педагогических инноваций. 2021. 3 (63). С. 152–162
14. Косарецкий С.Г., Кудрявцева М.А., Фиофанова К.А. Актуальная ситуация развития сектора «Эдьютейнмент» для детей в России / С.Г. Косарецкий, М.А. Кудрявцева, К.А. Фиофанова. – Текст: непосредственный // Факты образования. 2018. № 3(18). – 37 с.

## GAMIFICATION OF MODERN EDUCATION: ANALYSIS OF PEDAGOGICAL PRACTICE

**Bogdanova E.V.**

Novosibirsk State Pedagogical University

The article presents an analysis of ongoing domestic and foreign studies on the use of gamification tools in modern education from the perspective of three key segments: game development products for preschoolers, educational gamification tools for schoolchildren and game products for the development of cultural skills and competencies. Based on the analysis of research data, the main trends in the development of gamified learning are identified, the main advantages of using gamification tools in teaching schoolchildren and students are highlighted. A special place in the article is devoted to the consideration of the use of gamification tools in online learning both in an educational organization under the guidance of teachers, and in the framework of additional education and independent work of students outside the educational institution. In conclusion, the author presents the advantages of gamified learning: teamwork, initiative, involvement, effectiveness and gives recommendations on the use of gamification tools in pedagogical practice.

**Keywords:** gamification, modern education, artificial intelligence

### References

1. Jared R. Chapman, Peter J. Rich Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business* Volume 93, 2018 – Issue 7 DOI 10.1080/08832323.2018.1490687(date of application 21.10.2022)
2. Ji-Won Oak, Jae-Hwan Bae Smart Multiplatform-Based CPR Game App Design Conference: Games and Graphics 2013 December 2013 DOI:10.14257/astl.2013.39.04(date of application 21.10.2022)
3. Nikoletta-Zampeta Legaki, Nannan X Juho Hamar, Kostas KarpouzisaVassilios, Assimakopoulou The effect of challenge-based gamification on learning: An experiment in the context of statistics education *International Journal of Human-Computer Studies*11 Volume 144, December 2020, 102496 doi.org/10.1016/j.ijhcs.2020.102496 (date of application 21.10.2022)
4. Theresa A. Papp's paper 'Gamification Effects on Motivation and Learning: Application to Primary and College Students'. <https://www.intuition.com/learning-via-gamification-latest-data-stats-trends/> The 10 Must-Have LMS Software Features Last modified: May 5, 2022(date of application 21.10.2022)
5. The 2019–2024 Global Game-based Learning Market Serious Games Industry in Boom Phase Analysis by: Sam S. Adkins Published August 1, 2019 by the Serious Play Conference [https://www.seriousplayconf.com/wp-content/uploads/2019/11/Metaari\\_2019–2024\\_Global\\_Game-based\\_Learning\\_Market\\_Executive\\_Overview.pdf](https://www.seriousplayconf.com/wp-content/uploads/2019/11/Metaari_2019–2024_Global_Game-based_Learning_Market_Executive_Overview.pdf) (date of application 21.10.2022)
6. By Larry Bernstein New Global Survey Offers Snapshot of Technology in the Classroom <https://edtechmagazine.com/k12/article/2019/02/new-global-survey-offers-snapshot-technology-classroom-2019>(date of application 21.10.2022)
7. Aaron Clark, Jeremy Ernst. Cyber-supported Professional Learning Experiences that Build Technology and Engineering Educators' Practice / Aaron Clark, Jeremy Ernst. – Текст: непосредственный // *Journal of STEM Education*. – 2017. – С. 25–30. DOI:10.21061/jots.v43i1.a. (date of application 21.10.2022)
8. Emmanuel Tseklevs, John Kosmas, Amar Aggun Advantages, obstacles and guidelines for the implementation of serious games in education for stakeholders and policy makers // *British Journal of Educational Technologies*. 2014. No. 47(1). pp. 164–183. DOI: 10.1111 / bjet.12223
9. Vouters P. Analytical review of the role of educational support in game learning / P. Vouters – Text: direct // *Computers and education*. 2013. No. 60(1). pp. 412–425.
10. Bogdanova E.V., Musienko M.S. The use of gamification tools in the practice of modern education / Bogdanova E.V., Musienko M.S. – Text: direct // *Bulletin of Pedagogical Innovations*. 2021 3 (63). pp. 173–183
11. Gamification in modern pedagogical education: Atlas of best practices / E.V. Bogdanova, E.A. Yarovaya, A.N. Dakhin, Yu.N. Kovshova, M.N. Sukhonosenko [et al.]; Ministry of Education of the Russian Federation, Novosibirsk State Pedagogical University. un-T. Novosibirsk, 2021 – ISBN978–5–604190–22–7 – Electron. text data. (1 pdf file.: 1.3 MB; 152 s). – URL: <https://lib.nspu.ru/views/library/91213/read.php> – Access mode: NSPU Electronic Library system. Text: electronic.
12. Kovshova Yu.N., Sukhonosenko M.N. The model of using gamification in a pedagogical university on the example of teaching students mathematical disciplines / Kovshova, Yu.N., Sukhonosenko, M.N. // *Bulletin of Pedagogical innovations*. 2021 3 (63). pp. 152–162
13. Kosaretsky S.G., Kudryavtseva M.A., Fiofanova K.A. The current situation of the development of the Edutainment sector for children in Russia / S.G. Kosaretsky, M.A. Kudryavtseva, K.A. Fiofanova. – Text: direct // *Facts of education*. 2018. № 3(18). – 37 p.

# Применение педагогических инструментов формирования профессиональной идентичности: на примере студентов-первокурсников отраслевых вузов

## **Быков Сергей Александрович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики Института психологии и педагогики, ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет»  
E-mail: s.a.bykov@utmn.ru

## **Волкова Наталья Алексеевна,**

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент кафедры общей химии им. И.Д. Комиссарова Агротехнологического института, ФГБОУ ВО «Государственный аграрный университет Северного Зауралья»  
E-mail: volkovana@gausz.ru

## **Медяник Надежда Петровна,**

кандидат химических наук, доцент, доцент кафедры химии и фармакогнозии Института фармации ФГБОУ ВО «Тюменский государственный медицинский университет» Минздрава России  
E-mail: nadegda1012@yandex.ru

Статья посвящена проблеме становления профессиональной идентичности в период обучения в вузе. Профессиональная идентичность рассматривается как интегративный результат профессионального самоопределения и профессионально-личностного развития студентов в процессе освоения профессиональной образовательной программы, в достижении которого ведущая роль отводится самоидентификации в контексте будущей профессиональной деятельности, а также как процессуальная характеристика, изменяющаяся в процессе осмысления нового опыта и возникновения новых контекстов профессионального саморазвития. В основе гипотезы, проверяемой авторами эмпирическим путем, лежит положение о том, что существующие в обществе представления о престижности, статусности и перспективности определенных профессий оказывают влияние на профессиональный выбор, что отражается на различии показателей сформированности компонентов профессиональной идентичности у студентов вузов, ведущих подготовку специалистов для различных отраслей экономики.

**Ключевые слова:** профессиональное образование; профессиональное самоопределение; профессиональная идентичность; статус профессиональной идентичности; компоненты профессиональной идентичности.

Сегодня все более актуальным становится вопрос о качестве профессионального образования. С одной стороны, в постиндустриальную эпоху на первый план выходят требования относительно формирования в процессе освоения будущими специалистами профессиональных образовательных программ надпрофессиональных компетенций, готовности и способности к работе в условиях неопределенности и многозадачности, к освоению новых профессиональных функций, образованию на протяжении всей жизни. При этом функционирующая система профессионального образования ориентирована, прежде всего, на удовлетворение «заказа» конкретных отраслей экономики, что обуславливает спрос на рынке труда на специалистов с вполне конкретными профессиональными навыками и профессионально значимыми личностными характеристиками (что, однако, не умаляет значения «ключевых навыков XXI века»). Под решение этой задачи выстроена и система профессионального образования, и система профориентации в общем образовании.

Начиная подготовку будущих специалистов, вузы сталкиваются, помимо низкого уровня базовой подготовки вчерашних школьников, с негативными проявлениями, затрудняющими процесс профессиональной подготовки: «случайность» поступления на конкретное направление, отсутствие интереса к выбранной сфере профессиональной деятельности, и, соответственно, полное отсутствие или низкая мотивация к освоению будущей профессии, искаженный образ профессии и профессионала, неадекватное восприятие собственного потенциала для освоения профессии и дальнейшего развития в избранной профессиональной сфере и т.п.

Все эти проявления свидетельствуют о несформированности у определенной части студентов такой важной для формирования профессионала характеристики, как профессиональная идентичность, которую Л.Б. Шнейдер понимает как «результат процессов профессионального самоопределения, персонализации и самоорганизации, проявляющийся в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества» [1, с. 54].

Профессиональная идентичность должна рассматриваться как постоянно формирующееся, проектирующееся, достраивающееся явление, обеспечивающее смысловое единство личности в контексте профессиональной деятельности [2], как интегративный результат профессио-



нального самоопределения и профессионально-личностного развития студентов в процессе освоения профессиональной образовательной программы, в достижении которого ведущая роль отводится самоидентификации в контексте будущей профессиональной деятельности, в процессе которой будущий специалист соотносит себя и свою квазипрофессиональную и профессиональную деятельность с другими видами деятельности, себя как будущего специалиста – с «идеальным» образом профессионала в конкретной профессиональной области и с другими специалистами и студентами [3, с. 111].

Чтобы стать профессионалом, сегодняшнему студенту необходимо (наряду с накоплением совокупности знаний, освоением профессиональной терминологии, формированием умений, навыков, компетенций, приобретением и накоплением опыта) интегрироваться в профессиональную общность путем освоения и «присвоения» определенных установок, взглядов, идей, убеждений, правил поведения и проч., т.е. идентифицировать себя с представителями данной профессиональной общности, что является достаточно сложным и длительным процессом.

Профессиональная идентичность может рассматриваться как не столько результативная, сколько процессуальная характеристика с относительно стабильными состояниями, «открытая» для нового опыта, доступная для переосмысления на каждом новом этапе профессионального пути. Изменения в идентичность могут вноситься по мере осмысления нового опыта и возникновения новых контекстов профессионального саморазвития. При этом существует возможность возникновения не только позитивной, но и «кризисной», «негативной» профессиональной самоидентификации, что может являться следствием определенных способов самопонимания и интерпретации опыта в контексте профессиональной деятельности [4, с. 61].

Однако следует учесть, что осмысление нового опыта и возникновение новых контекстов профессионального саморазвития накладывается на уже имеющийся «фундамент» в виде базовых представлений о сфере профессиональной деятельности и о себе как потенциальном компоненте данной профессиональной среды. Многие авторы, исследовавшие аспекты профессионального выбора (И.Н. Галасюк, 2007), (И.О. Бугаева с соавт., 2016), (О.В. Кожевникова, Т.В. Шрейбер, 2017), (Ю.Ю. Раянова, Я.А. Бредихина, 2017), (Е.Г. Антиперович, 2018), (М.Е. Литвиненко, А.Г. Миронов, 2018), (М.Ю. Кузьмин с соавт., 2020), (А.И. Евдокимова, Н.А. Евдокимов, 2021), (Д.В. Лубовский, 2021), (И.А. Ставицкая, 2021) и др., отмечают, что существующие в обществе представления о престижности, статусности и перспективности определенных профессий, безусловно, способны оказать решающее влияние на выбор абитуриентов, а чаще – родителей, которые создают и культивируют соответствующее информационное поле либо принимают окончательное решение. Это, без-

условно, создает определенные сложности как для самих обучающихся (прежде всего – в виде отсутствия внутренней мотивации и «разочарования» в профессии уже на этапе ее освоения), так и для образовательных организаций, системы профессионального образования в целом и «рынка труда» (начиная с неравномерного распределения абитуриентских потоков и заканчивая «пустыми» выпусками, когда значительная часть выпускников либо не приступает к профессиональной деятельности по направлению подготовки, либо уходит в другие сферы в первые годы после выпуска).

Исследование проведено в октябре 2022 года. Выборку составили студенты первого курса Государственного аграрного университета Северного Зауралья (52 человека) и Тюменского государственного медицинского университета (59 человек).

При проведении исследования использовалась методика А.А. Озеринной «Опросник профессиональной идентичности» [15]. Статус профессиональной идентичности определялся по сочетанию показателей сформированности и зрелости профессиональной идентичности.

Респонденты со статусом «диффузный» характеризуются тем, что они еще не сделали выбор своего дальнейшего профессионального пути (часто – даже не задумывались об этом), у них не сформированы представления о том, в какой профессиональной сфере им предстоит трудиться, что для этого требуется, каковы возможности построения собственной карьеры.

Для респондентов со статусом «мораторий» характерен так называемый «кризис выбора»: с одной стороны, есть осознание необходимости выбора профессионального пути, идет поиск возможного профессионального применения и реализации – с другой стороны, выбор в пользу одного из нескольких альтернативных вариантов еще не сделан, и респондент не готов его сделать в данный момент, позволяет себе сделать отсрочку в принятии решения.

Респонденты со статусом «предрешенный» характеризуются тем, что представления о своем профессиональном будущем у них сформированы, но они являются результатом выбора не самого респондента, а представителей внешнего (часто близкого) окружения в лице родственников, знакомых, друзей.

Для респондентов со статусом «достигнутый» характерно наличие достаточно четко определенных профессиональных планов, причем это является результатом самостоятельного осмысленного решения.

Также методика позволяет определить сформированность отдельных компонентов профессиональной идентичности: учебно-профессиональные планы: определенные / неопределенные (субшкала 3.1.), собственные / заимствованные (субшкала 3.2.); отношение к профессии: эмоциональное принятие / отвержение (субшкала 4.1.), рациональное принятие / отвержение (субшкала 4.2.); образ

профессии: внутренний / поверхностный (субшкала 5.1.), целостный / фрагментарный (субшкала 5.2.); образ профессионала: четкий / размытый (субшкала 6.1.), осознанный / стереотипный (субшкала 6.2.); профессиональная позиция: активная / пассивная (субшкала 7.1.), автономная / зависимая (субшкала 7.2.); профессиональная самооценка: адекватная / неадекватная (субшкала 8.1.), как результат собственной рефлексии / как

результат оценки других (субшкала 8.2.); профессиональная мотивация: положительная / отрицательная (субшкала 9.1.), интринсивная / экстринсивная (субшкала 9.2.).

Респондентам предлагалось выразить свое согласие / несогласие с каждым из 56 утверждений. Распределение по статусам профессиональной идентичности представлены в Таблице 1.

Таблица 1. Распределение по статусам профессиональной идентичности студентов-первокурсников аграрного и медицинского вузов

Статус профессиональной идентичности	Общее (n=111)		Выборка 1 (n=52)		Выборка 2 (n=59)	
	чел.	доля	чел.	доля	чел.	доля
диффузный	48	43,24%	30	57,69%	18	30,51%
мораторий	24	21,62%	7	13,46%	17	28,81%
предрешенный	7	6,31%	2	3,85%	5	8,47%
достигнутый	32	28,83%	13	25%	19	32,2%

Можно констатировать, что большая часть студентов первого курса, принявших участие в исследовании, респондентов имеет диффузный статус профессиональной идентичности (48 чел. / 43,24% от общей совокупности выборки). У таких студентов отсутствует определенный хотя бы в общих чертах профессиональный план, представление о сфере профессиональной деятельности поверхностно и размыто, мотивация к овладению профессией практически отсутствует. Следует обратить внимание на то, что доля респондентов с данным статусом профессиональной идентичности существенно выше у респондентов из первой группы (студенты аграрного вуза), чем у респондентов из второй группы (студенты медицинского вуза): 57,69% и 30,51% соответственно.

Чуть меньше 1/3 респондентов имеет достигнутый статус профессиональной идентичности (32 чел. / 28,83%). У таких студентов профессиональный план определен, они связывают свое будущее с выбранными для обучения сферой и направлением профессиональной подготовки, считают имеющиеся у них личностные качества и знания подходящей основой для реализации и развития в профессиональной сфере, мотивированы на профессиональную трудовую деятельность в избранной сфере профессионального образования. Доля респондентов с данным статусом профессиональной идентичности несколько выше у респондентов из второй группы (студенты медицинского вуза), чем у респондентов из первой группы (студенты аграрного вуза): 32,2% и 25,0% соответственно.

Около 1/5 респондентов имеет статус профессиональной идентичности «мораторий» (24 чел. / 21,62%). Такие студенты еще не определились, подходит ли им та сфера, профессиональную деятельность в которой предполагает осваиваемая ими профессиональная программа высшего образования, хотя они осознают необходимость и важность выбора профессионального пути. Доля респондентов с данным статусом профессиональной идентичности существенно выше у респондентов

из второй группы (студенты медицинского вуза), чем у респондентов из первой группы (студенты аграрного вуза): 28,81% и 13,46% соответственно.

Менее остальных представлен предрешенный статус профессиональной идентичности (7 чел. / 6,31%). Для таких студентов характерна низкая внутренняя мотивация на получение профессиональных знаний и развитие в качестве профессионала. Доля респондентов с данным статусом профессиональной идентичности существенно выше у респондентов из второй группы (студенты медицинского вуза), чем у респондентов из первой группы (студенты аграрного вуза): 8,47% и 3,85% соответственно.

Сравнивая показатели сформированности компонентов профессиональной идентичности у студентов двух вузов, следует отметить, что показатели у студентов медицинского вуза в целом несколько выше, чем у студентов аграрного вуза (см. табл. 2).

Таблица 2. Показатели сформированности компонентов профессиональной идентичности студентов-первокурсников аграрного и медицинского вузов

Шкалы и субшкалы	Относительный показатель (от 0 до 1)		
	Общее (n=111)	Выборка 1 (n=52)	Выборка 2 (n=59)
1.	0,63	0,57	0,69
2.	0,61	0,57	0,64
3.	3.1.	0,67	0,62
	3.2.	0,63	0,57
4.	4.1.	0,64	0,58
	4.2.	0,69	0,69
5.	5.1.	0,68	0,59
	5.2.	0,66	0,63
6.	6.1.	0,62	0,51
	6.2.	0,50	0,46
7.	7.1.	0,62	0,59
	7.2.	0,58	0,51

Шкалы и субшкалы	Относительный показатель (от 0 до 1)			
	Общее (n=111)	Выборка 1 (n=52)	Выборка 2 (n=59)	
8.	8.1.	0,69	0,63	0,75
	8.2.	0,63	0,63	0,62
9.	9.1.	0,51	0,45	0,56
	9.2.	0,55	0,51	0,59

Исключение составляют показатели по субшкалам 4.2. рациональное принятие / отвержение профессии (относительные показатели в двух выборках одинаковы) и 8.2. профессиональная самооценка как результат собственной рефлексии / как результат оценки других (относительный показатель в первой выборке незначительно выше).

Статистическая значимость различий в двух выборках проверена с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Проверяемые гипотезы:

$H_0$  – показатели сформированности компонентов профессиональной идентичности в двух выборках не отличаются.

$H_1$  – показатели сформированности компонентов профессиональной идентичности в двух выборках отличаются.

Различия статистически значимы, если  $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{крит.}}$

Если  $U_{\text{эмп}} < U_{\text{крит.}}$  для  $p \leq 0.05$ , то  $H_0$  принимается,  $H_1$  отклоняется, т.е. различия статистически не значимы.

Если  $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{крит.}}$  (для  $p \leq 0.05$ ), то  $H_0$  отклоняется, но  $H_1$  не принимается («зона неопределенности» – необходимо сравнение с  $U_{\text{крит.}}$  для  $p \leq 0.01$ ).

Если  $U_{\text{эмп}} \geq U_{\text{крит.}}$  (для  $p \leq 0.01$ ), то  $H_0$  отклоняется и принимается  $H_1$ .

Эмпирическое значение критерия рассчитывалось по формуле:

$$U_{\text{эмп}} = n_x \cdot n_y + \frac{n(n+1)}{2} - T,$$

где  $n_x$  и  $n_y$  – объем выборок,  $n$  – объем выборки, имеющей большую ранговую сумму,  $T$  – большая сумма рангов из выборок X и Y.

$U_{\text{крит.}}$  для данных выборок: 1139 (для  $p \leq 0.01$ ) и 1255 (для  $p \leq 0.05$ ).

Результаты расчета U-критерия в двух выборках представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты расчета U-критерия Манна-Уитни по шкалам и субшкалам профессиональной идентичности в двух выборках

Код шкал / субшкал	Σ рангов		$U_{\text{эмп}}$
	Выборка 1	Выборка 2	
1	2382	3834	1004
2	2577	3639	1199
3.1.	2602	3614	1224
3.2.	2484	3732	1106

Код шкал / субшкал	Σ рангов		$U_{\text{эмп}}$
	Выборка 1	Выборка 2	
4.1.	2622	3594	1244
4.2.	2928	3288	1518
5.1.	2537,5	3678,5	1159,5
5.2.	2844	3372	1466
6.1.	2323	3893	945
6.2.	2636,5	3579,5	1258,5
7.1.	2715,5	3500,5	1337,5
7.2.	2516	3700	1138
8.1.	2552,5	3663,5	1174,5
8.2.	2875	3341	1497
9.1.	2613	3603	1235
9.2.	2683	3533	1305

В зоне незначимости находятся эмпирические значения по субшкалам 4.2., 5.2., 6.2., 7.1., 8.2. и 9.2.

В зоне значимости находятся эмпирические значения по шкале 1, субшкалам 3.2., 6.1. и 7.2.

В зоне неопределенности находятся эмпирические значения по шкале 2, субшкалам 3.1., 4.1., 5.1., 8.1. и 9.1.

Таким образом, статистически не значимы различия показателей по рационального принятия профессии, целостности образа профессии, осознанности образа профессионала, активности профессиональной позиции, профессиональной самооценки как результат собственной рефлексии, интринсивности профессиональной мотивации.

С вероятностью 95% респонденты из двух выборок отличаются по сформированности профессиональной идентичности, собственных учебно-профессиональных планов, четкости образа профессионала, автономности профессиональной позиции.

С вероятностью 90% респонденты из двух выборок отличаются по зрелости профессиональной идентичности, определенности учебно-профессиональных планов, эмоциональному принятию профессии, сформированности внутреннего образа профессии, адекватности профессиональной самооценки, положительной профессиональной мотивации.

Полученные результаты будут использованы для дальнейших исследований по проблеме формирования профессиональной идентичности студентов в период обучения в вузе.

## Литература

- Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: опыт теоретико-экспериментального исследования: [монография] / Л.Б. Шнейдер. – М.: Прометей, 2004. – 334 с.
- Белякова Е.Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – бу-

- дущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. 2018. № 4 (58). С. 64–72.
3. Волкова Н.А., Быков С.А. Становление профессиональной идентичности студентов аграрного направления в процессе проектно-исследовательской деятельности // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 111–115.
  4. Белякова Е.Г. Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: монография / Е.Г. Белякова; Министерство науки и высшего образования РФ, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. – Тюмень: Издательство Тюменского государственного университета, 2020. – 144 с.
  5. Галасюк И.Н. Особенности профессиональной идентичности руководителя на разных этапах профессионального и возрастного развития: специальность 19.00.13 Психология развития, акмеология: автореф. дис. канд. психол. наук. Москва, 2007. 22 с.
  6. Бугаева И.О., Клоктунова Н.А., Кулигин А.В., Магомедова М.С., Дзукаев Г.Н., Соловьева В.А. Стереотипы восприятия медицинских профессий. Саратовский научно-медицинский журнал. 2016. Т. 12. № 4. С. 602–605.
  7. Кожевникова О. В., Шрейбер Т.В. Несформированная профессиональная идентичность абитуриента как предиктор «кризиса второго курса» // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2017. – № 3(31). – С. 381–395.
  8. Раянова Ю.Ю., Бредихина Я.А. Типы социальных установок и мотивы выбора профессии старшеклассников. Вестник Омского университета. Серия: Психология. 2017. № 1. С. 52–57.
  9. Антиперович Е.Г. Престиж как критерий признания профессий в массовом сознании // Перспективы науки и общества в условиях инновационного развития: сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. Саратов, 03 ноября 2018 г. Уфа: Агентство международных исследований, 2018. 203 с. С. 62–64.
  10. Литвиненко М.Е., Миронов А.Г. Стереотипы старшеклассников в отношении профессий аграрного сектора // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы. Сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Красноярск, 14 октября 2017 г. Красноярск: Красноярский государственный аграрный университет, 2018. 292 с. С. 149–151.
  11. Кузьмин М.Ю., Конопак И.А., Миронова Е.И., Осипенок О.А. Особенности профессиональной идентичности студентов-первокурсников гуманитарных направлений. Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2020. Т. 31. С. 56–65.
  12. Евдокимова А.И., Евдокимов Н.А. Некоторые аспекты профессионального самоопределения студентов медицинского суза в условиях непрерывного образования. Философия образования. 2021. Т. 21. № 2. С. 41–52.
  13. Лубовский Д.В. Профессиональное самоопределение выпускников полной средней школы и студентов-первокурсников бакалавриата. Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 4 (57). С. 164–173.
  14. Ставицкая И.А. Профессиональная идентичность курсантов ведомственных вузов: понятие и условия формирования // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Белгород, 2021. С. 162–166.
  15. Озерина А.А. Разработка опросника профессиональной идентичности студентов. Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2011. № 2 (15). С. 15–22.

#### THE USE OF PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL IDENTITY: ON THE EXAMPLE OF FIRST-YEAR STUDENTS OF INDUSTRY UNIVERSITIES

Bykov S.A., Volkova N.A., Medyanik N.P.

Tyumen State University, Trans-Ural State Agricultural University, Tyumen State Medical University of the Ministry of Health of Russia

The article is devoted to the problem of the formation of professional identity during the period of study at the university. Professional identity is considered as an integrative result of professional self-determination and professional and personal development of students in the process of mastering a professional educational program, in achieving which the leading role is given to self-identification in the context of future professional activity, as well as as a procedural characteristic that changes in the process of understanding new experiences and the emergence of new contexts of professional self-development. The hypothesis tested by the authors empirically is based on the position that the existing ideas in society about the prestige, status and prospects of certain professions influence professional choice, which is reflected in the difference in the indicators of the formation of components of professional identity among university students who train specialists for various sectors of the economy.

**Keywords:** professional education; professional self-determination; professional identity; status of professional identity; components of professional identity.

#### References

1. Schneider L.B. Professional identity: experience of theoretical and experimental research: [monograph] / L.B. Schneider. – M.: Prometheus, 2004. – 334 p.
2. Belyakova E.G. Accompaniment of professional self-determination of students – future teachers: value-semantic approach // Innovative projects and programs in education. 2018. No. 4 (58). pp. 64–72.
3. Volkova N.A., Bykov S.A. Formation of professional identity of students of the agrarian direction in the process of design and research activities // Modern Pedagogical Education. – 2020. – No. 1. – P. 111–115.
4. Belyakova E.G. Semantic mechanisms of professional self-determination of students – future teachers: monograph / E.G. Belyakova; Ministry of Science and Higher Education of the Rus-

- sian Federation, Tyumen State University, Institute of Psychology and Pedagogy. – Tyumen: Tyumen State University Publishing House, 2020. – 144 p.
5. Galasyuk I.N. Features of the professional identity of the leader at different stages of professional and age development: specialty 19.00.13 Developmental psychology, acmeology: author. dis. cand. psychol. Sciences. Moscow, 2007. 22 p.
  6. Bugaeva I.O., Kloktunova N.A., Kuligin A.V., Magomedova M.S., Dzukaev G.N., Solovieva V.A. Stereotypes of perception of medical professions. *Saratov Scientific Medical Journal*. 2016. V. 12. No. 4. S. 602–605.
  7. Kozhevnikova O. V., Shreiber T.V. Unformed professional identity of an applicant as a predictor of the sophomore crisis // *Bulletin of the Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology*. – 2017. – No. 3 (31). – S. 381–395.
  8. Rayanova Yu. Yu., Bredikhina Ya.A. Types of social attitudes and motives for choosing a profession among high school students. *Bulletin of Omsk University. Series: Psychology*. 2017. No. 1. S. 52–57.
  9. Antiperovich E.G. Prestige as a criterion for the recognition of professions in the mass consciousness // *Prospects for science and society in the context of innovative development: a collection of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference*. Saratov, November 03, 2018. Ufa: International Research Agency, 2018. 203 p. pp. 62–64.
  10. Litvinenko M.E., Mironov A.G. Stereotypes of high school students in relation to the professions of the agrarian sector // *Professional self-determination of the youth of the innovation region: problems and prospects. Collection of articles based on the materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation*. Krasnoyarsk, October 14, 2017. Krasnoyarsk: Krasnoyarsk State Agrarian University, 2018. 292 p. pp. 149–151.
  11. Kuzmin M. Yu., Konopak I.A., Mironova E.I., Osipenok O.A. Features of the professional identity of first-year students in the humanities. *News of the Irkutsk State University. Series: Psychology*. 2020. V. 31. S. 56–65.
  12. Evdokimova A.I., Evdokimov N.A. Some aspects of professional self-determination of medical students in the context of continuing education. *Philosophy of education*. 2021. V. 21. No. 2. S. 41–52.
  13. Lubovsky D.V. Professional self-determination of high school graduates and first-year undergraduate students. *Actual problems of psychological knowledge*. 2021. No. 4 (57). pp. 164–173.
  14. Stavitskaya I.A. Professional identity of cadets of departmental universities: the concept and conditions of formation // *Cultural and educational environment: modern trends and prospects for research: collection of materials of the III International scientific and practical conference*. Belgorod, 2021, pp. 162–166.
  15. Ozerina A.A. Development of a questionnaire of professional identity of students. *News of the Dagestan State Pedagogical University. Psychological and pedagogical sciences*. 2011. No. 2 (15). pp. 15–22.

## Циндяйкина Ксения Евгеньевна,

магистрант кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой в Московском педагогическом государственном университете, учитель английского языка в ГБОУ «Школа 2065» г. Москвы  
E-mail: kseniiatsin@mail.ru

## Губанова Елена Владимировна,

к.п.н., доцент, профессор кафедры управления образовательными системами им. Т.И. Шамовой в Московском педагогическом государственном университете  
E-mail: ev.gubanova@mpgu.su

В данной статье рассмотрено современное положение документов стратегического планирования в области образования, проведён анализ региональных стратегий в области развития образования, которые являются неотъемлемыми частями стратегий социально-экономического развития региона. Целью исследования было обобщить основные этапы развития образовательной системы в контексте Новейшей истории России, а также определить общую направленность программ и стратегий по улучшению качества образования. Данное исследование позволяет выявить значимость развития образовательной сферы в политике России, которые претерпевают изменения под воздействием процессов глобализации и увеличения уровня конкурентоспособности на мировом рынке труда. Также была изучена нормативная правовая база в области образования Российской Федерации с конца XX века до настоящего времени и рассмотрены программы и стратегии по улучшению качества образования в России.

**Ключевые слова:** стратегия развития образования, стратегии субъекта РФ, программы развития образовательных организаций прогнозы, стратегические задачи, отраслевые стратегии.

## Введение

В современных реалиях не представляется возможным обществу жить исключительно сегодняшним днём. Чтобы достичь эффективного решения задач и амбициозных целей, необходимы решительные действия, чётко выстроенная стратегия долгосрочного планирования. На сегодняшний день стратегическое планирование применяется почти во всех сферах общественной жизни и государственного управления. Исходя из этого, можно прийти к выводу, что стратегия есть комплексный, мультидисциплинарный феномен, представляющий собой определённый синтез национальных, региональных, отраслевых и корпоративных стратегий. Стратегию в свою очередь можно применить не только к решению какой-либо одной задачи, но и с помощью нее решить глобальные проблемы, для чего применяются особые виды стратегий, направленные на определённые социальные группы и даже отдельные индивиды.

Минувя общие определения и рассматривая концепцию стратегического развития государства, можно отметить, что в рамках общей стратегии развития есть также и подсистемы, которые в свою очередь представляют единую, общегосударственную стратегию. Для наглядности данного тезиса, стоит отметить, что целостная национальная стратегия идет прежде всего от международной стратегии, которая в свою очередь берет начало от глобальной стратегии. Сама же национальная стратегия подразделяется на национальную отраслевую стратегию и региональную внутреннюю стратегию. Далее идут корпоративные стратегии и стратегии подразделения, как более мелкие элементы национальной и тем более глобальной стратегии [3].

Стратегическое планирование является неотъемлемой базой для развития любого социально-экономического объекта. Сфера образования является ключевой отраслью народного хозяйства, поэтому можно выделить ряд стратегических документов разного уровня применительно к ней. Для этого был проведен мониторинг стратегических документов развития образования в России.

В настоящее время невозможно себе представить ни одно муниципальное образование, которое бы не проводило мониторинг реализации стратегических программ развития своего муниципалитета. Важность мониторинга стратегических документов нашла широкое отражение в работах известных ученых-экономистов, таких как Дэвид Осборн, Тед Геблер, Томас Дж. Петерс, Роберт Вортман, Джозефа Хоули, Гарри П. Хатри, Эдвард Деминг, Харри Хартли и другие. Под мониторинг

гом понимают «специально созданную и постоянно функционирующую систему по наблюдению, сбору данных, анализу, оценке <...> информации об исследуемом явлении» [11]. В развитых экономиках: США, Австралии, Великобритании, Канаде и Новой Зеландии – уделяется большое внимание мониторингу результативности программ. Результаты мониторинга представляют собой важную основу для принятия решений, связанных с реализацией программ стратегического развития муниципалитета, а также увеличением эффективности деятельности органов местного самоуправления.

Решение проблемы эффективной организации мониторинга программ стратегического развития имеет ключевое значение как для развития регионов, так и для муниципальных образований.

## Материалы и методы

Анализ был проведён на базе отечественных и зарубежных авторов в области стратегий развития образования. Основными методами исследования являются: исторический анализ, сравнительный анализ, дедукция, индукция, синтез, правовой анализ. Целью исследования является анализ развития образовательных стратегий в РФ.

## Результаты

В системе основных прав и свобод гражданина и человека право на образование является одним из основных, что подтверждается Всеобщей декларацией прав человека 1948 года. Позднее право на образование было также задекларировано в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах 1966 года. Вместе с этим в Российской Федерации право на получение образования закреплено в Конституции РФ (статья 43)- основном законе государства.

Более подробная регламентация образовательной деятельности установлена Федеральным законом от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Несмотря на приведенные аспекты, путь становления и развития российского образования в контексте новейшей истории России видится не вполне очевидным. В связи с этим, представляется необходимым рассмотреть основные направления развития системы образования РФ до настоящего времени.

В данной работе речь пойдет, прежде всего, о национальной и региональной стратегии важнейшей отрасли каждого государства – образовании. Под понятием «образование» в данной статье понимается исключительно школьное образование. Государство обеспечивает успешное функционирование всех важнейших структур, развивая сферу образования. Это становится возможным посредством притока новых, квалифицированных кадров. Исходя из этого, образовательная отрасль представляет собой важнейший, стратегический элемент формирования будущего в искомом госу-

дарстве и его регионах. Несмотря на то, что образование – это целостный процесс, оно подразделяется на ступени [4].

Условно этот процесс делится на две ступени – школьное и высшее образование.

Высшее образование сегодня развивается вполне динамично. По стране была выстроена сеть национальных, исследовательских и опорных ВУЗов регионов, а в 2003 году вступила в так называемый Болонский процесс и присоединилась к Болонской декларации. Несмотря на то, что вопрос Болонской системы в Российской Федерации достаточно спорный и дискуссионный, тем не менее, он давал положительные результаты на определённом этапе своего развития, его основные положения проецируются на систему высшего образования по сей день. Что касается системы школьного образования, то можно отметить, что уровень её развития во многом варьируется в зависимости от региона. Чтобы разрешить данную проблему, государство вырабатывает целый комплекс мер.

Концепт развития образовательной системы задан федеральными документами по стратегическому планированию, такими как Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Стратегия национальной безопасности Российской Федерации, Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, а также Стратегия пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года, которая ежегодно уточняется посланиями Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации [5].

Основные положения данных нормативных правовых документов рассматривают образование как стратегический национальный приоритет, а повышение доступности качественного образования, которое соответствовало бы требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина – стратегической целью государственной политики в сфере образования.

Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» задает ориентир среднесрочного планирования во всех сферах экономики, в том числе образовании. Приоритеты образовательной деятельности на данный период определены и осуществляются в рамках Национального проекта «Образование», государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» и государственной программы Российской Федерации «Научно-технологическое развитие Российской Федерации» [7]. А сама стратегия развития российской системы образования начала обсуждаться непосредственно с 1998 года.

В 2000 году была принята Национальная доктрина развития российского образования, которая являла собой декларативный правовой акт, отражающий основные направления государственной

политики в сфере образования. Данный документ разрабатывала группа экспертов из Комитета по образованию и науке в Государственной Думе, Комитета по образовательным и экологическим вопросам в Совете Федерации, а также Министерства образования и Российской образовательной академии. В результате ее одобрили в январе 2000 года Всероссийским съездом работников сферы образования.

В день открытия Года учителя в России, в 2010 году, Президент РФ Д.А. Медведев утвердил Национальную образовательную инициативу «Наша новая школа», а также поручил правительству представлять ежегодный сводный доклад о реализации инициативы на заседании совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике. Основными направлениями инициативы по развитию общего образования явились: совершенствование учительского корпуса, развитие системы поддержки талантливых детей, переход на новые образовательные стандарты, а также изменение школьной инфраструктуры и расширение самостоятельности школ [10].

## Обсуждение

В 2008 г. был подготовлен доклад «Российское образование 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» рабочей группой ГУ-ВШЭ, основные положения которого были включены в виде раздела 3.3 «Развитие образования» в проект Минэкономразвития России «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации». К основным тезисам данного документа можно отнести: развитие сферы образования должно быть ориентировано на увеличение доступности и качества образования, подготовку квалифицированных кадров всех уровней профессионального образования, способных оперативно реагировать на меняющиеся запросы рынка труда, повышать уровень своей квалификации в течение всей профессиональной деятельности, а также использовать свои знания, навыки и компетенции, полученные в процессе обучения.

С 2010 года в стратегическом прогнозировании стали применять технологии форсайта, которые наиболее успешно применяются в странах Евросоюза. В 2010 году разработали форсайт «Детство 2030», который был неоднозначно воспринят российской общественностью. С 2012 года рассматривались такие форсайт-проекты, как «Образование 2030». Данные проекты были разработаны под руководством Агентства стратегических инициатив по продвижению новых проектов, Московской Школы Управления Сколково и НИУ «Высшей школы экономики». Основные положения представлены в докладе «Будущее образования: глобальная повестка» [3].

В программе форсайт «Образование 2030» была разработана карта последовательных изменений российского образования в рамках между-

народных трендов. В апреле 2018 года НИУ ВШЭ опубликовала доклад центра стратегических разработок и высшей школы экономики «Двенадцать решений для нового образования», в котором подробно проанализированы проблемы современной российской системы образования. Так, выделили растущую образовательную неуспешность, недостаточный масштаб поддержки талантов, разрывы в качестве профессионального образования и растущее неравенство в результате низкой вовлеченности обучающихся и существенного недофинансирования образования из федерального и регионального бюджетов.

Было предложено двенадцать проектных решений, которые представляют собой идеологическое и экономическое обоснование для нивелирования негативных трендов и обеспечения конкурентоспособным образованием население России. Среди них:

- система поддержки раннего развития;
- материальная инфраструктура школы;
- равные образовательные возможности и успех каждого;
- школа цифрового века;
- новое технологическое образование в школе и СПО;
- экспорт образования; современное содержание школьного образования: грамотность, воспитание и универсальные навыки для всех; кадры для развития проекта;
- развитие и поддержка талантов; запуск системы непрерывного образования; вузы как центры инноваций в регионах и отраслях; фундаментальные и поисковые исследования в высшей школе, глобальные университеты, РАН [4].

После того, как произошла реорганизация Министерства образования, работа по разработке стратегии разделилась по направлениям каждого министерства. В 2019 году Министерству Просвещения РФ было предложено разработать проект отраслевой стратегии развития образования в Российской Федерации. В помощь была создана Межведомственная рабочая группа по разработке отраслевой стратегии, которую составили представители федеральных органов исполнительной власти, а именно Минобрнауки России, образовательные и научные организации, Профессиональный союз работников народного образования и науки Российской Федерации, а также профессиональные и экспертные сообщества.

Позже было принято решение разработать в дальнейшем проект стратегии развития образования детей в Российской Федерации, который бы включал в себя положения Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, а также учитывал национальные цели, обозначенные в Указе № 204, и положения цели в области устойчивого развития на период до 2030 года («Обеспечение всеохватного и справедливого качественного образования и поощрение возможности обучения на протяжении всей жизни для всех»)[7].



При избылии стратегических документов разного уровня и отсутствии отраслевой стратегии в области образования возникает проблема координации: ориентир для регионов при разработке своих стратегических документов в области образования. Субъекты берут за основу весь комплекс стратегических документов федерального уровня, работа с указанными в них приоритетами носит вариативный характер, тогда как муниципальные образования не обязаны принимать стратегии развития в соответствии с Федеральным законом № 172ФЗ.

Органы местного самоуправления руководствуются региональными стратегиями, поэтому реализуют свои стратегические цели через муниципальные программы. Регионы же в свою очередь принимают стратегии социально-экономического развития, куда предусматривают включить раздел «образование» и отраслевой блок. Эти концептуальные документы берут за основу муниципалитеты и образовательные организации при составлении своих собственных программ развития.

Растущий тренд на образование в мире представляется понятным государственным органам власти и первым лицам российского государства, в частности, в 2019 году в послании Совету Федерации Президент РФ подчеркнул необходимость детального поступательного развития образовательной сферы, вследствие которой был спроектирован Национальный проект «Образование» на 2019–2025 годы [8].

Данный проект разработан с целью роста мировой конкурентоспособности российского образования и вхождения РФ в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, а также направлен на воспитание всесторонне развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов РФ, исторических и национально-культурных традиций.

На реализацию данных целей власти планируют потратить 784,4 млрд руб. Однако проблема образования в Российской Федерации затрагивалась и ранее. Данный факт можно отметить в ряде нормативных правовых документов: в 2001 году была принята федеральная целевая программа «Развитие единой образовательной информационной среды (2001–2005 годы)»; в 2005 и 2011 годах приняты постановления Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2006–2010 и 2011–2015 годы соответственно, акцент в которых сделан на развитии в России информационной среды и повышении качества образования. Постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 года № 295 была принята «Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы», целями которой явились: «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики; повышение эффективности ре-

ализации молодежной политики в интересах инновационного социально-ориентированного развития страны» [10].

Тем не менее, уже в 2017 году Правительство РФ принимает распоряжение, утверждающее «Стратегию развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», где основной акцент делается на воспитании детей как основного приоритета государства, требующего скоординированных действий различных общественных институтов и федеральных ведомств. В указанном документе уже упоминаются в качестве основных целей рост престижа российского государства в международных рейтингах оценки качества образования: международном исследовании качества чтения и понимания текста (PIRLS), международном исследовании качества математического и естественно-научного образования (TIMSS) и международной программе по оценке образовательных достижений учащихся (PISA) [3].

Данное положение дел показывает, как Российская Федерация улучшает качество образования с течением времени в сравнении с другими странами и демонстрирует переход собственной образовательной системы от стадии становления к стадии совершенствования. В современной истории Российской Федерации вместе с приведенными выше нормативными правовыми актами были приняты другие касающиеся развития образования документы, например, федеральная целевая программа «Государственная поддержка интеграции высшего образования и фундаментальной науки на 1997–2000 годы», с целями: повышение качества фундаментального образования; подготовка и издание учебников, аккумулирующих новые достижения науки; поддержка различных форм научного творчества молодежи.

Немаловажным является факт принятия Закона Российской Федерации № 3266–1 «Об образовании в Российской Федерации» на ранней стадии становления вновь образованного российского государства 10 июля 1992 года. Принятие нового федерального закона обуславливалось необходимостью отвечать на вызов современных требований, принимая во внимание тот факт, что еще в 1992 году Российская Федерация была молодым, до конца не сформировавшимся государством с большим количеством социальных и иных проблем, а уже в 2012 году выступает совершенно в другом амплуа [4].

Одним из важнейших принципов социальной политики российского государства является доступность образования, что объясняется фактом закрепления права на образование в Конституции РФ 1991 года как одного из основных. С течением времени был утвержден ряд нормативных правовых актов, которые были направлены на улучшение качества образования, увеличение количества образовательных пособий, а также создание благоприятных условий для обучения студентов и создание баз данных фундаментальных исследований в вузах в 1990-е годы.

Затем в 2000-е направленность правовых актов сменяется развитием в России информационной среды в образовании, а затем, в 2010-е годы, обеспечением высокого качества российского образования в соответствии со стремительно меняющимися запросами населения. В настоящее время ставятся задачи вступления России в ряд ведущих государств по качеству образования и повсеместной цифровизации образования [5]. Примечательно, что многие нормативные правовые акты были утверждены тогда, когда еще предшествующие им не успевали закончить свое действие. Данное обстоятельство хорошо прослеживается в цикле программ «Развития образования». Данный факт можно объяснить динамическими изменениями в социальных реалиях и стремительно нарастающей глобализацией.

Важнейшей мерой по развитию стратегически важной системы школьного образования в России сегодня является национальный проект «Образование», рассчитанный до 2024 года. В основу данной стратегии положено две главенствующих цели: обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования с дальнейшим входением Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования, с одной стороны, и воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций, с другой [3].

С точки зрения концепции стратегического прогнозирования, данный национальный проект выстроен правильно – структурно, последовательно и логично. Он касается всего комплекса системы образования и затрагивает всех субъектов в данном процессе. Стоит отметить, что кроме национальной стратегии развития образования в рамках изложенного национального проекта, регионы разрабатывают собственные стратегии развития данной отрасли. Стратегии развития регионов транслируют основные положения общенациональной стратегии, которые являются лишь малой частью, подсистемой глобальной национальной стратегии, призванной решать точечные задачи, «болевы точки» системы образования регионов.

Так, например, в Москве на сегодняшний день осуществляется комплексная стратегия развития школьного образования «Стратегия 2025» Реализация этой стратегии осуществляется при помощи 9 федеральных проектов, направленных на развитие детей, совершенствование качества образования, цифровизации учебного процесса и развитие индивидуальных качеств и талантов обучающихся [4]. В Кузбассе также реализуется собственная стратегия развития образования под эгидой национального проекта «Образование». Школьное образование является лишь частью общей стратегии развития образования конкретного региона. На территории Кузбасса осуществляют свою деятельность 1983 образовательных организаций, 661 из которых, – школы.

Чтобы данная стратегия была сработала максимально эффективно, местное правительство Кузбасса утвердило стратегию социально-экономического развития региона и муниципалитетов в области образования. В рамках этой стратегии осуществляется оснащение школ электроникой, поддерживается цифровизация, повышается уровень профессиональной подготовки педагогических кадров, проводится капитальный ремонт школьных учреждений и других муниципальных организаций. Ключевая цель проекта на территории Кузбасса заключается в воспитании подрастающего поколения в русле любви к Родине и Отечеству, то есть властями делается ставка на патриотический компонент в образовательной деятельности педагогов.

Так, например, для реализации данной цели в области Кузбасса приобретает популярность Российское движение школьников – общественно-государственная детско-юношеская организация, деятельность которой целиком сосредоточена на развитии и воспитании школьников. За два года с момента создания членами регионального отделения РДШ проведено более трехсот мероприятий, участниками которых стали 190 тысяч активных школьников Кузбасса. Одно из направлений деятельности РДШ – военно-патриотическое, и в его рамках действует Всероссийское детско-юношеское военно-патриотическое общественное движение «Юнармия». За два года в ряды Юнармии вступили 6 тысяч юных кузбассовцев. На сегодняшний день это самое большое региональное отделение в Сибирском федеральном округе [7].

## Заключение

Российская Федерация находится на пути непрерывного развития сферы образования, повышая конкурентоспособность и престиж своего национального образования. Стратегическое видение развития такой большой и важной отрасли является важным документом.

Проведя мониторинг по нормативной правовой базе субъектов РФ по стратегическому прогнозированию в сфере образования, можно прийти к следующим выводам: из всех рассмотренных регионов стратегия развития образования разработана только у Республики Саха (Якутия), Республики Татарстан, Ставропольского края, Свердловской области и Ростовской области (у последней – концепция развития). У Москвы есть проект стратегии, ориентированной на инновационное развитие и общемировые вызовы. Самарская область, Санкт-Петербург, Ленинградская и Калининградская области, Республики Северная Осетия-Алания, Омская область, а также Челябинская область имеют отраслевую стратегию развития образования в качестве составной части стратегии социально-экономического развития субъекта. Некоторые муниципалитеты имеют свои стратегии образования, на которые ориентируют-

ся руководители образовательных организаций при разработке программ развития организаций.

## Литература

1. Постановление Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642 (ред. от 04.06.2020) «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования». Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/)
2. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. № 16)). Режим доступа: <https://base.garant.ru/72192486/>
3. Андреева Т.А. Модернизация системы образования в России // Вестник факультета управления СПбГЭУ, 2020. № 1–2. С. 438–444.
4. Галактионова Ю.Ю. Состояние системы образования в современной России и прогнозирование ее дальнейшего развития // Аллея науки, 2021. Т. 4. № 1 (17). С. 795–797.
5. Доклад Пахомовой Е.А. «Стратегические направления развития образования Кузбасса» // URL: <https://xn-42-6kcadhwnl3cfdx.xn-p1ai/documents/968/>.
6. Квинт, В. Л. Концепция стратегирования: монография / В.Л. Квинт. – Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2020. – 170 с.
7. Мамяченков В.Н. Возникновение и развитие системы высшего образования в России: проблема периодизации // Научный диалог, 2021. № 2. -С. 243–251.
8. Национальный проект «Образование» // Режим доступа: <https://edu.gov.ru/nationalproject/>.
9. Национальный проект «Образование» и московская «Стратегия-2025» // Режим доступа: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/nacionalnyy-proekt>.
10. Пашенцев Д.А., Залоило М.В. Влияние цифровых технологий на развитие образования и его правовое регулирование // Право и образование. 2020. № 8. С. 29–34.
11. Рисин, И.Е. Сущность мониторинга социально-экономического развития региона и принципы его организации / И.Е. Рисин, И.А. Шлеките // Проблемы регион. экономики. – 2018. – № 18. URL: <http://www.lerc.ru/?art=18&page=12&part=bulletin> (дата обращения: 24.07.2018).

## MONITORING OF STRATEGIC DOCUMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF EDUCATION IN RUSSIA

Tsindyaykina K. Ye., Gubanova E.V.  
Moscow Pedagogical State University

In this article, we examined the current situation of strategic planning documents in the field of education, analyzed regional strategies in the field of education development, which are integral parts of the socio-economic development strategies of the region. The purpose of the study was to summarize the main stages of the development of the educational system in the context of the Recent history of Russia, as well as to determine the general orientation of programs and strategies to improve the quality of education. This study allows us to identify the importance of the development of the educational sphere in Russian politics, which are undergoing changes under the influence of the processes of globalization and an increase in the level of competitiveness in the world labor market. We have studied the regulatory legal framework in the field of education of the Russian Federation from the end of the XX century to the present, and also reviewed programs and strategies to improve the quality of education in Russia.

**Keywords:** education development strategy, strategies of the subject of the Russian Federation, educational organizations development programs forecasts, strategic objectives, industry strategies.

## References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of December 26, 2017 No. 1642 (as amended on June 4, 2020) "On Approval of the State Program of the Russian Federation "Development of Education". Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/cf742885e783e08d9387d7364e34f26f87ec138f/)
2. Passport of the national project "Education" (approved by the Presidium of the Council under the President of the Russian Federation for Strategic Development and National Projects (Minutes of December 24, 2018 No. 16)). Access mode: <https://base.garant.ru/72192486/>
3. Andreeva T.A. (2020) Modernization of the education system in Russia: Bulletin of the Faculty of Management, St. Petersburg State University of Economics. No. 1–2. pp. 438–444.
4. Galaktionova Yu. Yu. (2021) The state of the education system in modern Russia and forecasting its further development: Alley of Science. V. 4. No. 1 (17). pp. 795–797.
5. Report by Pakhomova E.A. "Strategic Directions for the Development of Education in Kuzbass" // URL: <https://xn-42-6kcadhwnl3cfdx.xn-p1ai/documents/968/>.
6. Kvint, V. L. (2020) The concept of strategizing: monograph: V.L. Kvint. – Kemerovo: Kemerovo State University. – 170 p.
7. Mamyachenkov V.N. (2021) The emergence and development of the system of higher education in Russia: the problem of periodization: Scientific dialogue. No. 2. pp. 243–251.
8. National project "Education" // Access mode: <https://edu.gov.ru/nationalproject/>.
9. National project "Education" and the Moscow "Strategy-2025" // Access mode: <https://externat.foxford.ru/polezno-znat/nacionalnyy-proekt>.
10. Pashentsev D.A., Zaloilo M.V. (2020) Influence of digital technologies on the development of education and its legal regulation: Law and education. No. 8. pp. 29–34.
11. Risin, I.E. The essence of monitoring the socio-economic development of the region and the principles of its organization / I.E. Risin, I.A. Shlekite // Problems of the region. economy. – 2018. – No. 18. URL: <http://www.lerc.ru/?art=18&page=12&part=bulletin> (accessed 24.07.2018).

# Организационно-управленческие возможности муниципальной методической службы в реализации государственной политики инновационного развития образовательных организаций

## **Гуров Валерий Николаевич,**

профессор, доктор педагогических наук, лауреат премии Правительства РФ в области образования, почетный работник высшего профессионального образования, отличник просвещения РФ, заведующий кафедрой управления и профессионального образования ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан»  
E-mail: gurovvaleriy@mail.ru

## **Исламов Руслан Рафаэльевич,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры государственного управления института истории и государственного управления, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»  
E-mail: ruslan-islamov@yandex.ru

## **Гурова Елена Валерьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»  
E-mail: gull69@mail.ru

## **Крушанова Раушания Радиковна,**

кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Уфимский университет науки и технологий»  
E-mail: r.krushanova@mail.ru

В данной статье авторы рассматривают возможности муниципальной методической службы в реализации государственной политики в образовании направленной, на инновационное развитие образовательных организаций и на более высокую качественную подготовку обучающихся. Авторы приводят кратко разработанный ими проект опережающего развития научно-методического сопровождения инновационных преобразований в образовательных организациях Республики Башкортостан. Рассматриваются также вопросы активного участия муниципальных методических служб в этих целях в реализации Профстандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организации)», а также роль муниципальных методических служб в реализации профессиональных стандартов и проекта «Школа Минпросвещения России».

**Ключевые слова:** муниципальная методическая служба, опережающее развитие муниципальной методической службы, Профстандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организации)», новые профессиональные стандарты начальной общей и основной общей школы, «Школа Минпросвещения России».

Муниципальная методическая служба является одним из уровней государственной системы повышения квалификации работников образования. Результатом её деятельности является связь с работы педагогов и педагогических коллективов с системой образования государства, с теоретико-методической наукой в этой области и наработанным передовым опытом. В настоящее время повышается роль в целом методических служб, начиная с муниципальной и заканчивая школьной, поскольку именно они осуществляют реализацию государственной политики. Понимается это следующим образом: муниципальная и школьная методическая служба во главе с ИРО РБ осуществляют функции оператора опережающего сопровождения всех системных изменений в образовании и фактически выводят муниципальные образовательные комплексы и отдельные образовательные организации на более высокий уровень функционирования, что повышает качество подготовки обучающихся в образовательных организациях.

Понимание этого актуализировало авторов на разработку проекта модели методической службы Башкортостана: опережающее сопровождение системных изменений в образовании. Проект планировался к запуску в 2020 году, однако ковидные ограничения отодвинули его реализацию. Проект включает в себя: Во первых, по взаимодействию с экспертами, их подготовка которая фактически являются идеологами по сопровождению инновационных изменений как образовательных комплексах муниципалитетов так и в отдельных образовательных организациях; во-вторых в проекте отражены стратегия и «дорожные карты» развития методической службы РБ по годам; в третьих, в проекте намечены меры по подготовке тьюторов–экспертов, представителей методических служб, регламенты деятельности демонстрационных и стажировочных площадок, а также различные виды оценивания – общественная экспертиза и т.д.

В данном проекте особое внимание нами было уделено профстандарту руководителя.

В своем выступлении разрешите обозначить следующие проблемы для рассмотрения: 1). Профстандарт «Руководитель образовательной организации (управление дошкольной образовательной организацией и общеобразовательной организации)» был принят приказом Минтруда РФ от 19.04.2021 № 250Н (вступил с 01 марта 2022 г. И действие его до 01.03. 2028)

Кафедра как структурное подразделение активно занималась работой по профстандарту. Кратко:

- осуществляло обновление программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей данного типа организации; всего программ – 35, обновленных 10. Среди них: «Командная работа в образовательной организации как эффективные ресурсы её развития», «Социальный интеллект руководителя образовательной организации как основа повышения качества её функционирования», «Проектное управление образовательной организацией в контексте её развития» и др.
- в целях повышения и выявления мастерства руководителей мы ввели республиканские конкурсы «Лучший директор Башкортостана» и «Лучший заведующий детского сада Башкортостана».
- была введена всероссийская научно-практическая конференция «Современная эффективная образовательная школа: новый дизайн» (проведены две, изданы сборники РИНЦ, участники – руководители Республики Башкортостан, Москвы, Ставрополя и других регионов). Активно работали члены кафедры в журнале «Учитель Башкортостана», за последние три года

опубликовано свыше 20 статей по вопросам управления образовательных организаций.

2. Работа кафедры по новым стандартам (приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» и приказ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». В рамках выполнения этих приказов кафедрой разработано и издано учебное пособие «Введение образовательных стандартов в начальную и основную общую школу (управленческие аспекты)». Разработаны на кафедре соответствующие модули программ повышения и профессиональной подготовки руководителей образовательных организаций, вебинары, семинары и другие конструкты. Дальнейшая работа кафедры в этом направлении продолжается.

Проект методической службы Башкортостана в своей основе планировал и разработку модели современной инновационной школы. Фактически работа в этом направлении на кафедре началась с 2015 года. Результатом этой работы к 2020 году стало полученная нами модель современной инновационной школы схематично её можно изобразить следующим образом (рис. 1).

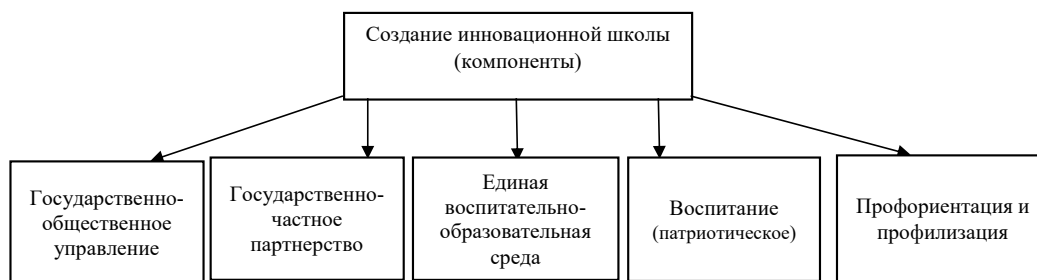


Рис. 1. Современная инновационная школа

Главным направлением в деятельности инновационной школы мы определили патриотическое воспитание обучающихся. Эта работа планировалась и проводилась нами на основе разработанного инновационного проекта «Патриотическое воспитание обучающихся в образовательных организациях». В рамках реализации этого проекта мы развивали следующие направления: «школьные музеи как средство развития патриотического воспитания в образовательной организации»; «Единое образовательное пространство в контексте повышения качества патриотического воспитания обучающихся и др.»

Выводы. В научном плане: авторами с новых позиций разработаны методологические и теоретико-методические аспекты функционирования муниципальных методических служб в современных условиях. В практическом плане: авторами разработана к внедрению программа опережающего научно-методического сопровождения инновационных процессов в организациях со стороны муниципальных методических служб.

Общий вывод: проведенная авторами работа в целом способствует повышению роли муни-

ципальных методических служб в качественном функционировании образовательных организаций республики.

## Литература

1. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Дата обращения: 02.05.2022).
2. Гуров В.Н. Опыт организации педагогической работы. Педагогика, 1993, № 4, с. 95–103.
3. Гуров В.Н. «Открытая» школа и социально-педагогическая работа с детьми // Воспитание школьников. 1994. № 4. С. 4–11.
4. Гуров В.Н., Вишняков В.Ф. Реформирование системы обеспечения жизнедеятельности, воспитания и обучения деятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Ставрополь, 2003.
5. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гулова Е.В., Гуров Д.В. Инновационная сетевая кластерная

педагогическая лаборатория: опыт работы с муниципалитетами по патриотическому воспитанию // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3 (76). С. 159–160.

6. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Сетевая инновационная кластерная педагогическая лаборатория в контексте патриотического воспитания обучающихся молодежи // Инновации в образовании. 2019. № 2. С. 107–114.
7. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Государственно-общественное управление в общей школе как фактор повышения качества патриотического воспитания обучающихся // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 3 (82). С. 303–305.
8. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гуров Д.В. О некоторых направлениях работы образовательных организаций по патриотическому воспитанию // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 69–1. С. 173–176.
9. Гуров В.Н., Исламов Р.Р. Управление повышением качества патриотического воспитания обучающихся в образовательных комплексах муниципалитетов: монография / В.Н. Гуров, Р.Р. Исламов. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2020. – 168 с.
10. Гуров В.Н., Исламов Р.Р., Гурова Е.В. Инновационная деятельность образовательных комплексов муниципалитетов и отдельных образовательных организаций: практика работы // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 3 (88). С. 238–241.
11. Общ. Ред. Гуров В.Н./ авт. Янгиров А.В., Гуров В.Н., Левина И.Р., Баталова Г.Т., Исламов Р.Р., Гурова Е.В., Каримов Ф.Ф., Халитова А.С., Малышко С.В., Миннихметов А.Р., Введение образовательных стандартов в начальную и основную общую школу (управленческие аспекты): методическое пособие. – Уфа: ИРО РБ, 2021. – 83 с.

## ORGANIZATIONAL AND MANAGERIAL CAPABILITIES OF THE MUNICIPAL METHODOLOGICAL SERVICE IN THE IMPLEMENTATION OF THE STATE POLICY OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Krushanova R.R.

Institute of Educational Development of the Republic of Bashkortostan; Ufa University of Science and Technology

In this article, the authors consider the possibilities of the municipal methodological service in the implementation of state policy in education aimed at the innovative development of educational organizations and higher quality training of students. The authors briefly present a project they developed for the advanced development of scientific and methodological support for innovative transformations in educational organizations of the Republic of Bashkortostan. The issues of active participation of municipal methodological services for these purposes in the implementation of the Professional Standard «Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general education organization)», as well as the role of municipal methodological services in the implementation of professional standards and the project «School of the Ministry of Education of Russia» are also considered.

**Keywords:** municipal methodological service., advanced development of municipal methodological service., Professional standard «Head of an educational organization (management of a preschool educational organization and a general educational organization)», new professional standards of primary school and basic general school., «School of the Ministry of Education of Russia».

### References

1. Federal Law «On Education in the Russian Federation» of December 29, 2012 N273-FZ (last edition) [Electronic resource]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Date of access: 05/02/2022).
2. Gurov V.N. Experience in the organization of pedagogical work. Pedagogy, 1993, No. 4, p. 95–103.
3. Gurov V.N. «Open» school and socio-pedagogical work with children // Education of schoolchildren. 1994. No. 4. S. 4–11.
4. Gurov V.N., Vishnyakov V.F. Reforming the system of life support, education and training of orphans and children left without parental care. Stavropol, 2003.
5. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V., Gurov D.V. Innovative Network Cluster Pedagogical Laboratory: Experience of Working with Municipalities on Patriotic Education // World of Science, Culture, Education. 2019. No. 3 (76). pp. 159–160.
6. Gurov V.N., Islamov R.R. Network innovative cluster pedagogical laboratory in the context of patriotic education of students // Innovations in education. 2019. No. 2. S. 107–114.
7. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. Public administration in a general school as a factor in improving the quality of patriotic education of students // World of Science, Culture, Education. 2020. No. 3 (82). pp. 303–305.
8. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurov D.V. On some areas of work of educational organizations for patriotic education // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 69–1. pp. 173–176.
9. Gurov V.N., Islamov R.R. Management of improving the quality of patriotic education of students in the educational complexes of municipalities: monograph / V.N. Gurov, R.R. Islamov. – Ufa: RIC BashGU, 2020. – 168 p.
10. Gurov V.N., Islamov R.R., Gurova E.V. Innovative activity of educational complexes of municipalities and individual educational organizations: work practice // World of science, culture, education. 2021. No. 3 (88). pp. 238–241.
11. Common Ed. Gurov V.N. / ed. Yangirov A.V., Gurov V.N., Levina I.R., Batalova G.T., Islamov R.R., Gurova E.V., Karimov F.F., Khalitova A.S., Malyshko S.V., Minniakhmetov A.R., Introduction of educational standards in elementary and basic general schools (management aspects): a methodological guide. – Ufa: IRO RB, 2021. – 83 p.

# Взаимодействие теории и практики образования в аспекте обновления профессионального тезауруса педагогов

**Крылова Ольга Николаевна,**

доктор педагогических наук, доцент, СПб АППО  
E-mail: krylovaon@mail.ru

В статье рассматривается проблема влияния взаимодействия теории и практики на обновление профессионального тезауруса педагогов. Обосновывается тенденция вариативной активности науки и практики в ситуациях взаимодействия и тенденция актуализации механизмов «трансформации» и «традициогенеза» во взаимодействии науки на уровне теории и практики через ускорение обновления теории и усиление влияния практики.

Первая тенденция вариативной активности науки и практики проявляется в различных ситуациях взаимодействия, которые соотносятся с определенными уровнями практики и распространяются на все уровни науки.

Это такие ситуации, как: ситуация «обобщения» характерная для практики на уровне авторской методики (технологии) и всех уровней науки, ситуация «взаимообогащение» – где практика рассматривается на уровне инновационных разработок и всех уровней науки и ситуация «внедрение», проявляющаяся в практике на уровне рекомендаций, пособий, разработок и всех уровней науки.

Вторая тенденция – это тенденция актуализации механизмов «трансформации» и «традициогенеза» во взаимодействии науки на уровне теории и практики. Механизм «трансформации» представляет собой обновление традиций, которое происходит через проявление их новых характеристик при соприкосновении с инновациями. Механизм «традициогенеза» проявляется во возникновении новой традиции при затухании старой, посредством сотрудничества традиций и инноваций. Эти механизмы актуализируются на фоне еще одного механизма «поглощения», при котором сотрудничество инновации и традиции приводит к умиранию исходной и возникновению новой традиции.

В статье рассматриваются появления этих тенденций при обновлении профессионального тезауруса педагогов.

**Ключевые слова:** профессиональный тезаурус педагогов, взаимодействие теории и практики, тенденции, механизм «традициогенеза», механизм «трансформации».

Проблема обновления профессионального тезауруса педагогов является актуальной для современного образования. Активные изменения, происходящие в науке и практике, влияют на свод понятий, которые осмысливает и применяет педагог. Различные модели взаимодействия теории и практики образования по-разному влияют на профессиональный тезаурус педагогов.

Каковы же современные подходы ко взаимодействию теории и практики образования? Дж. Бигсом [3] сформулирована, например, родительская и параллельная модель взаимодействия. При родительской модели научно-педагогический тезаурус постепенно внедряется в образовательную практику. А при параллельной – практика и теория образования развиваются параллельно и независимо. В целом ряде работ отмечены некоторые причины дистанцирования образовательной практики от теории, предложены стратегии усиления их взаимодействия: создание сети научных школ по профессиональному развитию педагогов, организация исследовательской деятельности педагогов-практиков и др.; выделен парадигмальный характер взаимодействия теории и практики.

Среди современных отечественных исследований следует отметить подход омского научного центра РАО [2] к классификации ситуаций взаимодействия науки и практики, рассматривающий уровневую модель взаимодействия, выделившей среди уровней науки наивысший – уровень методологического знания – уровень теории. В рамках этой модели, теория взаимодействует с разными уровнями практики: от уровня использования имеющихся рекомендаций, пособий, через использование элементов нововведения, через создание инновационных разработок к созданию авторской методики (технологии). В результате которых, складываются «три группы ситуаций взаимодействия, которые соотносятся с определенными уровнями практики и распространяются на все уровни науки:

- ситуации «обобщения» характерны для уровня практики по созданию авторской методики (технологии) и всех уровней теории;
- ситуации «взаимообогащение» – для уровня создания инновационных разработок практиками и всех уровней науки;
- ситуации «внедрение» – для уровней использования элементов нововведений и образцов имеющихся рекомендаций, пособий, разработок и всех уровней науки.

Таким образом, была сформулирована тенденция вариативной активности науки и практи-

ки в ситуациях взаимодействия. Согласно этой тенденции, в зависимости от уровней, задач взаимодействия, активность науки и практики может быть выражена в различных ситуациях: «обобщения», «внедрения», «взаимообогащения».

Также, нами была зафиксирована тенденция актуализации механизмов «трансформации» и «традициогенеза», во взаимодействии теории, с присущими чертами традиции и практики, содержащей черты инновации, через ускорение обновления теории и усиление влияния практики.

Механизм «трансформации» представляет собой обновление традиций, которое происходит через проявление их новых характеристик при соприкосновении с инновациями. Механизм «традициогенеза» проявляется в возникновении новой традиции при затухании старой, посредством сотрудничества традиций и инноваций.

Данные тенденции можно наблюдать, исследуя влияние взаимодействие педагогической теории и практики на обновление профессионального тезауруса педагогов. Для этого, в рамках выполнения гранта РФФИ, был использован метод анкетирования и использовались следующие диагностические методики:

- методика «54 понятия» (2 вопроса, 278 ответов);
- методика «Близкое понятие» (7 вопросов, 202 ответа);
- методика «Купюры» (4 вопроса, 202 ответа).

Был проведен сбор мнений учителей в апреле-мае 2021 года на базе государственных общеобразовательных школ Российской Федерации и Республики Беларусь. В опросе приняли участие 278 человек. Из них, граждане Российской Федерации – 83,8% и граждане Республики Беларусь – 16,2%.

В данной работе подробнее остановимся на результатах, полученных в ходе анализа методики «54 понятия» (автор Крылова О.Н.). Педагогам было предложено 54 педагогических понятия, входящих в разные кластеры педагогического словаря [1].

Учителям предлагалось отнестись к данным понятиям, определив, степень владения ими, предлагая 3 варианта ответа:

- использую термин;
- использую и понимаю смысл;
- использую и могу объяснить своими словами.

Понятиями-лидерами, которые педагоги считают, что могут объяснить, стали: групповая работа (57,7%), учебный материал (53,5%), воспитание (50,7%), учебная мотивация (49,6%), образование (48,2%), ответственность (47,8%), социализация (47,1%), качество образования (46%).

Данные понятия, в целом, можно отнести к «традиционным» понятиям. Они входят, в так называемое ядро терминосистемы педагогической науки – круг понятий, закрепленных в базовых научных источниках – монографиях, научных статьях, учениках и учебных пособиях.

Лидерами понятий, про которые педагоги считают, что используют и понимают их смысл, но по-

скольку не вывели другой ответ, можно предположить, что не могут объяснить их смысл, стали: цифровая трансформация образования 24,8%, образовательный контент 25,1%, образовательная коммуникация 25,5%, индивидуализация 25,1%, цифровая образовательная среда 29,8%, смешанное обучение 25,5%, инновационные технологии 26,7%, гуманитарные технологии 26,7%, электронное обучение 26,9%.

Однозначного объяснения этого результата нет, но можно предположить, что относительно данных понятий не сформировался еще глубокий уровень их осмысления, при том, что в практику образования, особенно в период пандемии, они массово вошли очень внезапно, для многих состоялось очень быстрое погружение. Но требуется время, чтобы пришло истинное осмысление понятий.

Методика «54 понятия» предполагала, также, то, что педагоги дадут определения ряда понятий, выбрав их самостоятельно, из предложенного списка.

Интересным моментом в ходе исследования следует отметить готовность педагогов давать определения ряда понятий, характеризовать их сущность, при этом значительная часть учителей, на фоне интереса к выбранным понятиям, демонстрирует неумение вычлнить сущностные характеристики понятий, испытывает серьезные затруднения при формулировке определений.

К часто формулируемым педагогами определений понятий, можно отнести следующие: универсальные учебные действия, тьютор, цифровая трансформация образования, перевернутый класс, педагогическое взаимодействие, образовательная коммуникация, индивидуальный образовательный маршрут, педагогическое мастерство и т.п.

Проведенный анализ показал, что педагоги выбирают понятия для определения, которые имеют непосредственное отношение к их деятельности, формам, приемам обучения: групповая работа, перевернутый класс; понятия, которые используются в последние годы в документах федерального, регионального уровня: универсальные учебные действия, тьютор, смешанное обучение.

Некоторые из них достаточно давно присутствуют в педагогическом обиходе, но в настоящее время приобрели новое звучание, наполнились новыми конкретными смыслами: групповая работа, индивидуальный образовательный маршрут, педагогическое взаимодействие, педагогическое мастерство, что соответствует тенденции актуализации механизма «трансформации» во взаимодействии теории и практики.

Ряд этих понятий недавно вошли в педагогический обиход, и имеют нарастающую частотность употребления в последнее время – цифровая трансформация образования, образовательная коммуникация и т.п.

Из этого следует, что практика быстро откликается на новые идеи теории, которые еще не разработаны, но активно используются педагогами



в последнее время, однако педагоги ориентированы на те понятия, которые касаются непосредственно их деятельности, на активность включения этих понятий в профессиональный тезаурус педагогов оказывает влияние государственная политика в области образования и связь с социокультурной ситуацией.

Полученные данные позволяют подтвердить наличие двух тенденций взаимодействия теории и практики образования в аспекте обновления профессионального тезауруса педагогов и констатировать, что современный этап взаимосвязи теории и практики образования характеризуется большим влиянием практики на теорию образования, метафорически наблюдается «превращение «кабинетной педагогической науки в полевую прикладную науку».

## Литература

1. Педагогический словарь: Новейший этап развития терминологии / О.Б. Даутова, Н.А. Вершинина [и др.]; Санкт-Петербург: КАРО, 2020. –328с. – 1000 экз. – ISBN978–5–99251484–1. – Текст: непосредственный.
2. Соломатин, А.М. Взаимодействие педагогической науки и практики в системе образования / А.М. Соломатин. – Омск, 2009. – 72 с.
3. Biggs J. Educology: the theory of educational practice / J. Biggs [Electronic resource]. Electron. dan. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X76900345> (date of access: 12.11.2022).

## INTERACTION OF THE THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION IN THE ASPECT OF UPDATING OF TEACHER'S PROFESSIONAL THESAURUS

Krylova O.N.

St-Petersburg Academy of In-Service Pedagogical Education

The article considers the problem of the influence of the interaction of theory and practice on the renewal of teacher's professional thesaurus. The tendency of the variable activity of science and practice in situations of interaction and the tendency to update the mechanisms of «transformation» and «traditionogenesis» in the interaction of theory and practice through accelerating the renewal of theory and increasing the influence of practice are justified.

The first trend of variative activity of science and practice is manifested in various situations of interaction, which relate to certain levels of practice and extend to all levels of science.

These are situations such as: the situation of «generalization» characteristic of practice at the level of the author's methodology (technology) and all levels of science, the situation of «mutual enrichment» – where practice is considered at the level of innovative developments and all levels of science and the situation of «implementation», manifested in practice at the level of recommendations, manuals, developments and all levels of science.

The second trend is the tendency to actualize the mechanisms of «transformation» and «radiogenesis» in the interaction of science at the level of theory and practice. The mechanism of «transformation» is the renewal of traditions, which occurs through the manifestation of their new characteristics when in contact with innovations. The mechanism of «radiogenesis» is manifested in the emergence of a new tradition when the old fades, through the cooperation of traditions and innovations. These mechanisms are actualized against the background of another «absorption» mechanism, in which the cooperation of innovation and tradition leads to the death of the original and the emergence of a new tradition.

The article discusses the emergence of these trends when updating the professional thesaurus of teachers.

**Keywords:** teacher's professional thesaurus, interaction of theory and practice, trends, mechanism of «traditionogenesis», mechanism of «transformation».

## References

1. Pedagogical Dictionary: The latest stage in the development of terminology / O.B. Dautova, N.A. Verшинina [and others]; St. Petersburg: KARO, 2020. –328 pp. – 1000 copies. – ISBN978–5–99251484–1. – Text: direct.
2. Solomatin, A.M. Interaction of pedagogical science and practice in the education system / A.M. Solomatin. – Omsk, 2009. – 72 p.
3. Biggs J. Educology: the theory of educational practice / J. Biggs [Electronic resource]. electron. dan. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0361476X76900345> (date of access: 11/12/2022).

# К вопросу о формировании читательской деятельности учащихся с дислексией

**Кузьмина Лена Январична,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Методика преподавания русского языка и литературы», ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: nikon\_nad@mail.ru

**Бочарова Екатерина Владимировна,**

студент, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: katerina.bocharova.ryal18@mail.ru

В статье рассмотрена проблема дислексии с точки зрения отечественного и зарубежного подхода. Отечественные определения в основном базируются на лингвистическом подходе, что недостаточно раскрывает проблему в методическом аспекте. В статье проводится попытка описания положения данного вопроса в общеобразовательных школах города Якутска, Республики Саха (Якутия). Актуальность состоит в попытке выявления количества учащихся, испытывающих трудности в связи с обучением чтению, поскольку проблема дислексии недостаточно широко раскрыта не только в Республике Саха (Якутия), но и в других регионах страны, требует внимания к себе и разработки новых путей решения. В связи с этим в статье предложены упражнения, направленные на запоминания графического образа букв, которые могут быть использованы учителями-словесниками при индивидуальной работе с учащимися-дислексиками.

**Ключевые слова:** дислексия, дисграфия, коррекция чтения, симптомы, школа, упражнение.

Мозг человека во время чтения каждому слову пытается придать определённое значение, исходя из контекста, но скорость и качество этого процесса зависит от уровня развития самого человека.

Зрительное восприятие текста – это усвоение целых отрезков текста (несколько подряд идущих или рядом расположенных слов), при таком восприятии опытный чтец, схватывая лишь одну конфигурацию букв, знакомое для него сочетание фонем определяет слова и из значения за доли секунды. [3] Основным симптомом дислексии принято считать нарушение, при котором проявляется стойкая неспособность к овладению слогослиянием и автоматизированным чтением целых слов. [1.]

В данной работе мы опираемся на исследование Лурии А.Р., Корнева А.Н., Лалаевой Р.И. и на опыт школьных специалистов – логопедов и психологов.

Дислексия – это частичное специфическое нарушение процесса чтения, обусловленное несформированностью (нарушением) высших психических функций и проявляющееся в повторяющихся ошибках стойкого характера [4]. Термин введён работавшим в Штутгарте офтальмологом Рудольфом Берлином в 1887 году. Он использовал этот термин в отношении мальчика, у которого были трудности в обучении чтению и письму, несмотря на нормальные интеллектуальные и физические способности во всех остальных областях деятельности. В 1896 году английский врач П. Морган описал четырнадцатилетнего мальчика, испытывавшего огромные трудности в чтении и письме. Он был сообразительным ребенком, успевал по алфавиту, но с огромным трудом выучил алфавит и не мог научиться читать. В 1897 году аналогичный случай описал тоже англичанин, Д. Кер, а уже в 1905 году вышла работа, обобщившая наблюдения ста случаев подобных нарушений. [1.]

Западные исследователи обычно включают в круг дислексии нарушение письма, терминологически не выделяя последние. Дислексию принято рассматривать, как огромный комплекс связанных между собой заболеваний (дислексию, дисграфию, дизорфографию, дискалькулию, диспраксию, синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ), которые в отечественных исследованиях относят к разным нарушениям. Российские специалисты в данной области (подавляющее их большинство – логопеды) терминологически чаще выделяют специфическое нарушения письма – дисграфию и дизорфографию, но значительно реже – дислексию, приравнивая это явление к «нарушениям чтения» в широком смысле слова или используя последние два термина как синонимы.

В основном причиной этому стало то, что к данному вопросу был преимущественно лингвистический подход. Так основой для развития исследований данной проблемы в России становится психолингвистика, так как с точки зрения психолингвистики письмо и чтение – это два разных сложно организованных навыка. Первый навык – прохождение высказывания по правилам письменного языка и их реализации в письменной форме, а второй навык – декодирования письменного текста и понимание письменных высказываний. [2]

В западных странах существует специально разработанная программа для дислексиков, которая предусматривает так же наличие специальных учебников и пособий, преимущественно содержащих иллюстративный материал, а в некоторых случаях только иллюстративный материал. Программа направлена на возможность обучения дислексиков другими путями, обходя трудности чтения и письма, опираясь на образное восприятие учащихся. В России не так часто выделяют дислексию как самостоятельное заболевание, гораздо чаще она приравнивается к задержкам развития речи (ЗРР) или тяжелым нарушениям речи (ТНР). В связи с этим родители и даже учителя вынуждены обращаться за помощью в коррекционные школы или же не ставят проблему во внимание, списывая на лень и «необучаемость» своего ребенка. Такое положение доказывает, что данный вопрос в нашей стране и, в частности, в нашем регионе (Республике Саха (Якутия) недостаточно раскрыт и требует привлечения внимания родителей, учителей, специалистов (психологов, логопедов), ученых-исследователей для разработки новых подходов к работе с учащимися с дислексией.

При дислексии включается образное мышление, так как наиболее активно развито правое полушарие, а левое, наоборот, работает в замедленном темпе. По этой причине часто происходит запоминание внешнего облика целого слова и его образа, иногда даже заучивание наизусть, то есть происходит, так называемое, угадывающее чтение.

Наиболее частые симптомы появления орфографических и дисграфических ошибок, неумение использовать правила грамматики на практике, учащийся может прекрасно знать, что «корова» пишется через букву «о», но написать «карова», «корава» или «карава», так как попросту не заметит этого. Дисграфические ошибки – это замена букв, перестановка их в словах, зеркальное написание, которое так же может проявляться не в каждом слове и не всегда. Все это влияет на почерк учащегося – он убегает с линии, совершает повторы, замены, неправильно графически выводит буквы, а главное не может самостоятельно прочесть свой текст и тем более понять смысл. Такое может проявляться и с цифрами. Для дислексика, написанный знак (буква или цифра) может выглядеть как непонятный бессмысленный «крючок».

У дислексиков присутствуют симптомы СДВГ, повышенная тревожность и эмоциональная неста-

бильность, стремление уйти от действительности, трудности с ориентацией в пространстве (последнее может проявляться не только в понятиях лево/право, вперед/назад, но и в таких вопросах как «Где я? Кто я? Моя ли это рука?»). Им сложно найти начало/конец текста при чтении, зафиксировать внимание на определенном отрывке текста, поэтому о дислексиках часто говорят, что они летают в своем мире. Но все эти трудности компенсируются сильно развитым эстетическим чувством, склонностями к творчеству, недаром дислексию называют «болезнью гениев». В свое время о ней узнали Пабло Пикассо (художник), Альберт Эйнштейн (ученый-физик), Стивен Спилберг (режиссер), Стив Джобс (основатель компании Apple) и многие другие. [7]

В условиях ФГОС дети с ограниченными возможностями здоровья имеют право на обучение в общеобразовательной школе. В связи с этим программа коррекционной работы в общеобразовательной школе должна обеспечивать создание специальных условий воспитания, обучения детей с ограниченными возможностями здоровья и учебной деятельности. [6]

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья имеют право обучаться в специальных коррекционных школах (школах-интернатах) или в общеобразовательных школах, но право такого выбора остается за их законными представителями. В большинстве случаев в коррекционные образовательные учреждения обращаются родители, чьи дети имеют сложные заболевания или целый спектр нарушений, а работы дома и у специалистов общеобразовательной школы недостаточно. Так по данным публичного отчета за 2021 год ГКОУ РС (Я) «РС (К)ШИ для обучающихся с ТНР» в школе 25 классов, где обучаются 195 учащихся, 92 из них имеют инвалидность, 98 по состоянию здоровья отнесены к третьей, 95 к четвертой группам здоровья. [5]

Находясь в процессе изучения проблемы, первоначально мы считаем проследить количество учащихся с дислексией в городе Якутск, РС (Я). В данной работе мы концентрируем внимание на легкой форме дислексии и относящимся к ней симптомам, поэтому предлагаем рассмотреть ситуацию в общеобразовательных школах города Якутска. (Национальная политехническая средняя общеобразовательная школа № 2 с углубленным изучением отдельных предметов. / Средняя общеобразовательная школа № 26 с углубленным изучением отдельных предметов. / Средняя общеобразовательная школа № 27)

В первом случае на учете у логопеда находятся 28 человек, имеющих проблемы с письмом и чтением. Из них 7 случаев – дислания (неправильное воспроизведение отдельных звуков при отсутствии проблем со слухом или артикуляционным аппаратом), 10 – дизатрия (расстройство речи, проявляющееся в затрудненном произношении или искажении некоторых звуков, слов), 13 – фонетические недоразвития письма и чте-

ния. А так же 3 учащихся с ЗРР (задержка развития речи), которые прошли ПМПК (психо-медико-педагогическая комиссия) и обучаются по вариантам обучения 5.2/5.1. С учащимися ведется работа с 1 по 4 класс, проводится диагностика, индивидуальные и групповые занятия (по 3–4 ученика с одинаковой похожей проблемой). По результатам последней диагностики в 1 классе 15 учащихся имеют проблемы с чтением, письмом и речью. После 4 класса дополнительная работа с учащимися почти не ведется, и полностью ложится на родителей. При этом все учащиеся обучаются очно по традиционной форме и успешно получают диплом об общем образовании. В основном все поступают в СПО после 9 класса, случаев перевода учащихся в коррекционные учреждения не случилось (по данным представленным школой).

Во втором случае школьным логопедом ежегодно, а так же незапланированно с вновь прибывшими учащимися, проводится диагностика учащихся, которая включает проверку чтения, связной речи, грамматического строя, словарного запаса, словарной структуры, фонетического слуха и звукопроизведения. Диагностические задания так же содержат вопросы об общей осведомленности, например, «какой сегодня день недели/ месяц /время года?» Так в 2022 учебном году в среднем на класс из 30 учащихся у пяти были выявлены затруднения. На данное время на учете у логопеда состоят 38 учащихся, занятия проводятся группами по 6 человек два раза в неделю. Логопед ведет личную карту каждого учащегося, в школе есть учащиеся, которые делают успехи в технических предметах (математика), но испытывают сложности, связанные с чтением и осмыслением прочитанного и написанного. Например, один учащийся не может правильно написать свое имя (пропускает, переставляет буквы, все слова пишет слитно: без пробелов и знаков препинания (по данным представленным школой).

В третьем случае, ситуация сложнее, чем в выше описанных, так как логопункт (логопедический кабинет) в школе был открыт лишь в 2021 году. На данное время обработаны данные не всех учащихся, а дополнительная работа проводится лишь с учащимися первых классов. На учете у логопеда находятся 15 первоклассников, из них у 8 дислексия, 3 – дизартрия. Групповые занятия (малые группы) проводятся 2 раза в неделю, индивидуальные 4 раза в неделю.

В данных школах дополнительная работа ведется преимущественно с начальными классами, так как на школы с количеством в среднем 1500 учащихся предусмотрен только один логопед, который физически не успевает проводить работу со всеми учащимися. В школах так же отмечают минимальное участие родителей в коррекционной работе, которая чрезвычайно важна и могла бы облегчить и улучшить весь процесс обучения. При этом многие семьи отказываются или затягивают с прохождением ПМПК (так как проблемы выявляются поздно и работать с ними гораздо сложнее).

В целях изучения проблемы нами был посещен вебинар, организованный Ассоциацией родителей детей с дислексией «Занимательные задания и игры при коррекции нарушения письма и чтения», просмотрены пособия и рабочие тетради, содержащие различные упражнения на коррекцию дислексии и дисграфии. На их основе мы предлагаем следующие разработанные нами задания.

Упражнение «А давай оживим букву?» Так как среди учащихся с симптомами дислексии часто отмечают неординарно мыслящих, творческих людей. Человеку с таким мышлением, особенно ребенку запомнить что-либо внешне проще, если есть представления о том, что нужный предмет, в нашем случае буква, схожа с чем-либо в быту. Так буква «С» может напоминать яркий месяц на ночном небе, буква «О» баранку, съеденную с чаем, а буква «Ч» – вешалку для верхней одежды. Все сходства зависят от фантазии и внутреннего восприятия учащимся окружающего мира. Учитель предлагает учащемуся представить, на что похожа определенная буква и изобразить ее с помощью рисунка (стилизовать данную букву). Данное упражнение помогает провести аналогию между буквами и окружающими нас вещами, что проще помогает запомнить буквы, если присутствует проблема различия графически схожих букв. Прекрасным сочетанием будет слово (название предмета схожего с графической формой буквы), в котором присутствует данная буква. Так в выше предложенном варианте («С» – похожа на месяц) в слове «меСяц» присутствует буква С.

Упражнение – игра «Превратись-ка в букву». Порядок выполнения упражнения: необходимо изобразить определенную букву с помощью своего тела (движения конечностей, головы, туловища). Например, буква «Ф» – стойка прямо, ноги вместе, руки на пояс. Буква «В» – правая рука вдоль туловища, левая рука на поясе, левая нога согнута в колене, левая ступня касается правого колена. «Р» – стойка прямо, руки образуют круг, направленный в левую сторону. «Я» – стойка прямо, руки образуют круг, направленный в правую сторону, правая нога вытянута на шаг в сторону. Данное упражнение поможет улучшить ориентацию в пространстве, и запомнить форму букв, пропустив ее через физическое восприятие телом. Так же упражнение дополнительно развивает логическое и творческое (нестандартное) мышление. Упражняющийся может сам придумать стойку похожую на ту или иную букву или следовать инструкциям учащихся. При групповых занятиях, таким образом, можно составлять короткие слова. При индивидуальных занятиях можно предложить показать свое имя (буквы поочередно) или первую/вторую/последнюю букву определенного слова.

Упражнение «Буквенный пазл». Порядок выполнения: для данного упражнения необходимо заранее подготовить буквенный пазл. Для этого на листе плотной бумаги или картона нужно распечатать или нарисовать изучаемую букву (кон-

тур буквы, как и размер, должен быть достаточно широкий, цвет самой буквы ярким, но ненапрягающим глаза), разрезать ее на несколько частей, части перемешать между собой. Предложить собрать такой пазл, назвать полученную букву. В дальнейшем пазл можно усложнять (можно заменить букву на слог / увеличить количество частей пазла / добавить дополнительные задания – назови слова на данную букву, найди букву в предложении и др.)

Представленные упражнения направлены на коррекцию восприятия букв, которые вызывают затруднения в восприятии и запоминании внешнего графического вида, что в свою очередь приводит к дисграфическим ошибкам на письме и остаткам (затруднениям) при чтении.

В последние десятилетия количество случаев выявления дислексии и ряда схожих по симптоматике проблем только увеличивается, тем самым привлекая к себе внимание исследователей в данной области. При дислексии учащийся испытывает трудности различного характера, которые преследуют его не только на уроках, но и в различных социальных вопросах, по этой причине работа с учащимися-дислексиками требует комплексного подхода и совместной работы специалистов, и родителей. К сожалению, ситуация во многих школах (нехватка специалистов, времени для проведения индивидуальной работы, малое участие родителей в процессе коррекции) подтверждает недостаточное раскрытие проблемы в регионе.

## Литература

1. Корнев А. Н., Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. – СПб.: Речь, 2006.
2. Корнев А.Н. Поэтапное формирование оперативных единиц письма и чтения как базовый алгоритм усвоения этих навыков / Нарушения письма и чтения у детей: изучение и коррекция: научная монография / под общ.ред. Величенковой О.А. – М: Логомаг, 2018–6 с.
3. Лалаева Р.И. Нарушения чтения и пути их коррекции у младших школьников: учебное пособие – Санкт-Петербург: КАРО, 2019
4. Логопедия. Учебник для вузов / Под ред. Л.С. Волковой и С.Н. Шаховской. – М.: Владос, 1999

5. Публичный отчет за 2021 год – Государственное казенное общеобразовательное учреждение РС(Я) «Республиканская специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с тяжелыми нарушениями речи» [Электронный ресурс], Якутск: 2021 Режим доступа: rskshi5vida.rusvobodный]
6. ФГОС основного общего образования / статья 18.2.4 Программа коррекционной работы. [Электронный ресурс], М: 2010 Режим доступа: <http://www.fgos-kurgan.narod.ru/Doc/fgos-ooo.doc> свободный]

## THE ISSUE OF THE FORMATION OF THE READING ACTIVITY OF STUDENTS WITH DYSLEXIA

Kuzmina L. Ya., Bocharova E.V.

North-Eastern federal university named after M.K. Ammosov

The article deals with the problem of dyslexia from the point of view of domestic and foreign approach. The domestic definitions are mainly based on the linguistic approach, which does not reveal the problem in the methodological aspect. The article makes an attempt to describe the position of this question in the general education schools of the city of Yakutsk and the Republic of Sakha (Yakutia). The relevance consists in an attempt to identify the number of students experiencing difficulties in connection with learning to read, since the problem of dyslexia is not widely disclosed not only in the Republic of Sakha (Yakutia), but also in other regions of the country, requires attention to themselves and the development of new solutions. In this regard, the article offers exercises aimed at memorizing the graphic image of letters, which can be used by foreign teachers-philologist in individual work with dyslexic learner.

**Keywords:** dyslexia, dysgraphia, reading correction, symptoms, school, exercise.

## References

1. Kornev A. N., Fundamentals of speech pathology of childhood: clinical and psychological aspects. – St. Petersburg: Speech, 2006.
2. Kornev A.N. Step-by-step formation of operational units of writing and reading as a basic algorithm for mastering these skills / Violations of writing and reading in children: study and correction: scientific monograph / under the general ed. Velichenkova O.A. – M: Logomag, 2018–6 p.
3. Lalaeva R.I. Reading disorders and ways of their correction in younger schoolchildren: textbook – St. Petersburg: KARO, 2019
4. Logopedics. Textbook for universities / Edited by L.S. Volkova and S.N. Shakhovskaya. – M.: Vlados, 1999
5. Public report for 2021 – State educational institution of Republic of Sakha (Yakutia) "Republican special (correctional) boarding school for students with severe speech disorders" [Electronic resource], Yakutsk: 2021 Access mode: rskshi5vida.ru free]
6. Federal State Educational Standard of Basic General Education / Article 18.2.4 Program of correctional work. [Electronic resource], M: 2010 Access mode: <http://www.fgos-kurgan.narod.ru/Doc/fgos-ooo.doc> free]

# Этапно-последовательная технология формирования метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе

**Осипов Михаил Владимирович,**

Ассистент кафедры общей и социальной педагогики,  
Сибирский федеральный университет  
E-mail: osisi@yandex.ru

Процесс формирования метакомпетентности субъекта образовательного процесса может быть разделен на этапы. В статье рассматриваются два разных основания для выделения этапов формирования метакомпетентности с ориентацией на структуру исследуемого феномена и/или на теоретически обоснованные педагогические условия. Обоснована целесообразность интеграции этих подходов в определении трех этапов технологии формирования метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе: проблемно-рефлексивный, интеллектуально-познавательный и эмпирико-праксиологический. Проблемно-рефлексивный этап формирования метакомпетентности предназначен для актуализации субъектной позиции обучающихся, проявляющуюся в мотивационной активности, инициативности субъекта. На интеллектуально-познавательном этапе формирования метакомпетентности обучающегося осуществляется обогащение содержания профессиональной подготовки, позволяющим формировать когнитивную составляющую метакомпетентности. Формирование метакомпетентности как деятельности характеристики субъекта образовательного процесса обеспечивается вовлечением обучающихся в активную самостоятельную деятельность с использованием проблемно-аналитических методов и дискуссионных форм обучения. Опыт экспериментальной работы по формированию метакомпетентности обучающихся показала целесообразность использования выявленных этапов в этом процессе, а теоретически обоснованная технология этапного формирования метакомпетентности определяет научную новизну исследования.

**Ключевые слова:** метакомпетентность, технология формирования, проблемно-рефлексивный, интеллектуально-познавательный и эмпирико-праксиологический этапы.

Формирование метакомпетентности как личностного качества субъекта познавательной деятельности осуществляется достаточно продолжительное время, в котором могут быть выделены отдельные этапы в технологии формирования названного феномена [1].

Основанием для выделения этапов формирования метакомпетентности может служить структура метакомпетентности, включающая мотивационно-целевой, когнитивно-содержательный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты [2]. Другим способом воздействия этапов формирования метакомпетентности является установление соответствия этапов с теоретически обоснованными педагогическими условиями, способствующими формированию метакомпетентности. Педагогические условия формирования метакомпетентности представляют специфику педагогической системы, ориентированной на заданную цель:

- актуализация субъектной позиции обучающегося, рассмотрение его главной ценностью образования, ориентированного на создание его развития посредством реализации идей личностно-ориентированного образования;
- изменение содержания профессиональной подготовки посредством его расширения, позволяющим формировать когнитивную составляющую метакомпетентности;
- погружение обучающихся в специально организованную познавательную деятельность, способствующую развитию процессуально-деятельностной и рефлексивно-оценочной компонент [3].

Интегрируя два названных основания выявления этапов в технологии формирования метакомпетентности обучающихся в образовательном процессе, считаем целесообразным определить три этапа этой технологии: проблемно-рефлексивный, интеллектуально-познавательный, эмпирико-праксиологический. Запуск процесса формирования метакомпетентности начинается с актуализации мотивационно-целевого компонента на проблемно-рефлексивном этапе формирования. Этот этап соответствует первому педагогическому условию, состоящему в реализации личностно-ориентированного образования. Метакомпетентность проявляется в осознании интеллектуального процесса, что возможно осуществить при выходе в рефлексивную позицию по отношению к прошедшей и предстоящей деятельности, выделения его компонент и способов её осуществления [4].

Рефлексия как характеристика субъектной позиции обучающегося выступает основанием в формировании мотивационно-целевого компонента метакомпетентности. В ходе экспериментальной работы для актуализации рефлексии использовался дидактический материал о логике научного исследования. Анализ результатов анкет обучающихся позволил зафиксировать и осознать студентами явное несоответствие между имеющимся уровнем сформированности и тем уровнем, который необходим для успешной научно-исследовательской и проектной деятельности. При реализации идей личностно-ориентированной модели образования создаются условия формирования метакомпетентности проявляющейся в мотивационной активности, инициативности субъекта в образовании на проблемно-рефлексивном этапе формирования метакомпетентности.

Интеллектуально-познавательный этап формирования метакомпетентности соответствует реализации второго педагогического условия, состоящего в изменении содержания профессиональной подготовки посредством его расширения для наполнения когнитивной составляющей метакомпетентности.

Идея проводимого исследования по формированию метакомпетентности состоит в научном осмыслении познавательного процесса на основе когнитивной психологии с целью подготовки обучающихся и самообразованию в контексте непрерывности. Из сказанного следует, что освоение обогащенного содержания профессиональной подготовки может происходить как в процессе самостоятельной деятельности студента с использованием разработанного электронного ресурса, так и контактной активной форме на занятиях. Активная деятельность обучающихся, осуществляемая с использованием проблемно-аналитических методов и дискуссионных форм обучения соответствует логике освоения базовых понятий метакомпетентностного образования: метакомпетентность как вид компетентности, характеристики метакомпетентности, отличие метакомпетентности от познавательной компетентности.

Результатом этого процесса в активной мыследеятельности явилось синтезирование понятия метакомпетентности «как интегративного динамического личностного качества, ориентированного на саморазвитие в условиях продуктивного непрерывного образования и проявляющееся в способности использовать целесообразные стратегии, контролировать и регулировать познавательную деятельность на основе рефлексии результатов и границ интеллектуальной деятельности» [5].

Обучающиеся на интеллектуально-познавательном этапе формирования метакомпетентности осваивают сущность таких новых понятий как «метазнания», «метапредметный подход», «метастратегия», «метаобразование», «метанавыки». Для аспирантов и магистрантов осознание обучающимися значимости понимания и управления процессами познания и управления процессом по-

лучения своего образования в контексте непрерывности.

Третий этап в технологии формирования метакомпетентности соответствует третьему педагогическому условию, ориентированному на формирование процессуально-деятельностного и рефлексивно-оценочной компонентов метакомпетентности обучающихся [3].

При реализации этого этапа в технологии формирования метакомпетентности приобретался, расширялся и закреплялся опыт использования метастратегий в условиях научно-исследовательской и проектной деятельности.

Осознание сущности метастратегии, как одного из видов стратегии осуществляется в последовательном рассмотрении понятий: «стратегия – план», «тактика – план». Определяется стратегия как детализированный, ограниченный во времени план достижения поставленной цели в условиях ограниченных ресурсов. Рассматривается сущность понятия «учебные стратегии» как специальные шаги, приемы для достижения образовательных результатов в заданный промежуток времени. Синтезируется понятие метастратегии как особой стратегии, способствующей осознанию себя как субъекта учебной деятельности, регулирующего познавательный процесс. Сущность метастратегии раскрывается посредством выделения её составляющих действий как этапов мыследеятельности: целеполагание, планирование, контроль, регулирование, рефлексия. Названные действия, составляющие метастратегию, могут быть сформулированы в проектной деятельности обучающихся. Опираясь на методологию деятельностного подхода, постулирующего тезис о том, что развитие человека, в том числе и формирование метакомпетентности обучающихся, может осуществляться только в деятельности, «обучение посредством делания» [6].

Проектная деятельность представляет собой интеллектуальную творческую деятельность, раскрывающуюся в поэтапном продвижении к достижению цели проектной деятельности с учетом имеющихся ресурсов и требований к временным ограничениям. При выполнении проекта обучающиеся добывают необходимые знания в соответствии с их востребованностью на разных этапах проектной деятельности, что придает особую значимость и осознанность в процессе расширения когнитивной составляющей процесса проектирования.

Педагогическая ценность проектной деятельности состоит в потенциальных возможностях этой деятельности для развития метакомпетентности. Следует отметить, что результат проектной деятельности необходимо рассматривать в разных аспектах.

Одним из результатов проектной деятельности является продукт, соответствующий цели проекта. Другим результатом, важным в рамках проблемы формирования метакомпетентности, является личностное развитие обучающегося, в том

числе, и расширение когнитивной компоненты метакомпетентности, развитие процессуально-деятельностной компоненты в процессе приобретения и расширения опыта проектирования, освоение рефлексивных процедур на этапе оценки результатов проектной деятельности и достигнутого личностного развития. Анализ этапов проектной деятельности показывает их соответствие отдельным компонентам метакомпетентности. Этап выявления и конкретизации проблемы, определение цели и задач проектной деятельности соответствует сущности мотивационно-целевой компоненты метакомпетентности.

При выполнении основного этапа проектной деятельности обучающийся в рамках индивидуальной или командной работы над проектом формирует метастратегии, в соответствии с сущностью самостоятельного метаобразования (самоорганизация, самоконтроль, саморегуляция на основе рефлексии результатов и границ интеллектуальной деятельности) и составляющими действиями метакомпетентности (целеполагание, планирование, контроль, регулирование).

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы с участием репрезентативной выборки из бакалавров, магистрантов и аспирантов показал, что участие в проектной и научно-исследовательской деятельности обучающихся оказывает существенное влияние на уровень развития метакомпетентности. В частности, мотивационно-целевой компонент метакомпетентности для аспирантов по результатам формирующего эксперимента низкий уровень не показал ни один обучающийся, в то время как на начало эксперимента низкий уровень показали 28% аспирантов.

Аналогичную динамику в формировании дерективных знаний в структуре когнитивной компоненты метакомпетентности, для которой уменьшение низкого уровня сформированности этой компоненты снизилось от 25% до 2%, что естественно отразилось на повышении среднего и высокого уровней. Наибольшую сложность в формировании метакомпетентности, как показали результаты диагностики, имело формирование способности к самоконтролю и способности осуществлять коррекцию своей интеллектуальной деятельности. По результатам формирующего эксперимента низкий уровень названных компонент метакомпетентности показали 7% аспирантов.

Таким образом, реализация проблемно-рефлексивного, интеллектуально-познавательного и эмпирико-праксиологического этапов по результатам диагностики уровней сформированности компонент метакомпетентности показало целесообразность такой технологии реализации педагогических условий, приводящий к повышению мотивационно-целевого компонента, обогащения когнитивной составляющей и приобретение опыта научно-исследовательской и проектной деятельности.

## Литература

1. Осипов М.В. Метакомпетентность как объект психолого-педагогического анализа // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 5. – С. 34–38.
2. Осипов М.В. Сущность и структура метакомпетентности субъекта образовательной деятельности // Современное педагогическое образование. – 2019. – № 10. – С. 12–15.
3. Осипов М.В. Педагогические условия формирования метакомпетентности обучающихся // Современные наукоемкие технологии. – 2020. – № 10. – С. 219–225.
4. Щедровицкий П.К. Коммуникативная и рефлексивная компетенция в рамках мыследеятельностного подхода: контуры нового понимания. Педагогика развития: ключевые компетенции и их становление: Материалы 9-ой научно-практ. конф. / Красноярский гос. ун-т. – Красноярск. 2003. С. 56–61.
5. Осипов М.В., Шершнева Обобщенная характеристика диагностики метакомпетентности // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 3(45). – С. 52–64.
6. Дьюи Дж. Школа и общество: руководство для преподавателей / пер. с англ. Г.А. Лучинского. – М: Госиздат. 1924. – 174 с.

## STEP-BY-STEP TECHNOLOGY OF FORMATION OF MEDIA COMPETENCE OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Osipov M.V.

Siberian Federal University

The process of forming the meta-competence of the subject of the educational process can be divided into stages. The article considers two different grounds for distinguishing the stages of metacompetence formation with a focus on the structure of the phenomenon under study and/or on theoretically justified pedagogical conditions. The expediency of integrating these approaches in determining the three stages of technology for the formation of students' meta-competence in the educational process is substantiated: problem-reflective, intellectual-cognitive and empirical-praxiological. The problem-reflexive stage of metacompetence formation is designed to actualize the subjective position of students, manifested in motivational activity, initiative of the subject. At the intellectual and cognitive stage of the formation of the student's metacompetence, the content of professional training is enriched, which allows forming the cognitive component of metacompetence. The formation of meta-competence as an activity characteristic of the subject of the educational process is ensured by the involvement of students in active independent activity using problem-analytical methods and discussion forms of learning. Experimental work on the formation of metacompetence of students has shown that it is expedient to use the identified stages in this process, and the theoretically justified technology of the step-by-step formation of metacompetence determines the scientific novelty of the study.

**Keywords:** media competence, technology of formation, problem-reflective, intellectual-cognitive and empirical-praxiological stages.

## References

1. Osipov M.V. Metacompetence as an object of psychological and pedagogical analysis // Modern pedagogical education. – 2019. – No. 5. – pp. 34–38.
2. Osipov M.V. The essence and structure of the meta-competence of the subject of educational activity // Modern pedagogical education. – 2019. – No. 10. – pp. 12–15.



3. Osipov M.V. Pedagogical conditions for the formation of meta-competence of students // Modern high-tech technologies. – 2020. – No. 10. – pp. 219–225.
4. Shchedrovitsky P.K. Communicative and reflexive competence within the framework of the mental activity approach: contours of a new understanding. Pedagogy of development: key competencies and their formation: Materials of the 9th Scientific and Practical Conference / Krasnoyarsk State University. – Krasnoyarsk. 2003. pp. 56–61.
5. Osipov M.V., Shershneva Generalized characteristics of meta-competence diagnostics // Prospects of science and education. – 2020. – № 3(45). – Pp. 52–64.
6. Dewey J. School and society: a guide for teachers / translated from the English by G.A. Luchinsky. – Moscow: Gosizdat. 1924. – 174 p.

# Реализация воспитательного процесса в вузе на основании творческого подхода: обобщение опыта Дальневосточной государственной академии физической культуры

**Скрипник Галина Михайловна,**

к.п.н., доцент, кафедра гуманитарных дисциплин,  
Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: galina.bodrina@mail.ru

**Зяблова Елена Юрьевна,**

к. социологических наук, доцент, кафедра гуманитарных дисциплин,  
Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: zyablova\_elena@mail.ru

Статья посвящена воспитательному процессу в спортивном ВУЗе. Формирование личности в любом обществе было есть и будет основной задачей. В наше время основное внимание в воспитании молодежи Российских образовательных учреждениях обращается на воспитание патриотизма, дружбы народов разных национальностей РФ. Тренеры, учителя физической культуры, спортсмены, специалисты АФК, являются ответственными за воспитание молодого поколения. Это касается спорта вообще, как культурного, социального явления. Кроме того, современное развитие спорта показывает нам, что Международный олимпийский комитет (в данном составе) и мировой спорт не признают положение о том, что спорт является вне политики. Поэтому, продуманная воспитательная работа в ВУЗе, на основе творческого подхода, будет определять личность человека, выпускника ДВГАФК.

**Ключевые слова:** личность, воспитание, современные условия, ответственность, патриотизм, творческий подход, процесс, физическая культура.

## Введение

Цель исследования представляла собой результат воспитательной работы в спортивном ВУЗе за период 2 лет, со дня принятия закона Президента РФ о воспитательной составляющей образования, т.е. поправкой в Закон об образовании в РФ по вопросам воспитания, и выявление стабильных воспитательных мероприятий, в которых принимало участие значительное количество студентов, включая обучающихся бакалавриата и магистратуры дневной и заочной форм обучения. [6]

В процессе анализа воспитательной работы использовались методы опроса, анкетирования, мониторинга, педагогического анализа, сравнения. Площадкой исследования являлась ДВГАФК – единственное спортивно-педагогическое высшее учебное заведение Дальнего Востока. Субъектами научного исследования являлись студенты и преподаватели ВУЗа. [4]

В поправках к Закону сказано о том, что воспитание должно стать обязательной частью образовательного процесса. В комментариях Председателя Госдумы Вячеслава Володина говорится о том, что «образование должно включать не только знания и навыки, но и духовное, моральное, гражданско-патриотическое направления».

Наблюдению и анализу воспитательной деятельности подверглись деканат, студенческий совет, Интер-клуб «Олимп», совет по воспитательной работе ДВГАФК, патриотический клуб «Я-горжусь» и другие структуры академии.

Изучение проблем воспитательной работы показывает нестабильный уровень разных направлений деятельности государства, воспитателей, педагогов, а также видов воспитания в разный исторический период. [2]

## Результаты исследования и их обсуждения

Накануне Отечественной войны (1941 г.) уделялось огромное внимание военно-патриотической подготовке в теории и практики педагогической деятельности. Кроме того, каждому ученику школы рекомендовалось заниматься общественной деятельностью. Это означало, что в каждом советском ученике необходимо было воспитать гражданина с активной жизненной позицией.

После 1945 года количество публикаций в научных журналах на тему патриотического воспитания стали уменьшаться и патриотическое воспитание не вызывало такого пристального внима-

ния, на смену ему пришло трудовое воспитание. В 1937–1945 годах важное место в воспитательной работе занимало гражданско-патриотическое воспитание школьников и студентов в СССР.

Несмотря на то, что в нашей стране вопрос патриотизма и воспитательной работы в целом шел не «прямой дорогой», делались попытки и довольно успешные в педагогике прошлых лет освещать эту работу в научных статьях и применять на практике.

Воспитательная работа по гражданско-патриотическому направлению за 1937–1945 годы нашла свое отражение в журнале «Советская педагогика»

Сравнительный анализ воспитательной работы за разные этапы педагогической деятельности на основе работы с документами, фотоотчётами и т.п. позволяют сделать такие обобщения, которые показывают систематичность, творчество в воспитательном процессе. В то же время, анализ работы по разным направлениям дает бесценный опыт воспитания молодежи в ДВГАФК.

В 2015–2017 гг. совместно с Хабаровской духовной семинарией ДВГАФК осуществляла военно-патриотическое воспитание студентов, при храме Александра Невского (в лице В.Н. Диденко, руководителя отдела по духовно-нравственному воспитанию епархии).

В ДВГАФК изначально была создана система воспитательной работы и в течение 50 лет она никогда не останавливалась. Эта система включала интерклуб «Олимп», студенческий совет, совет наставников, музей спорта, совет кураторов, факультет дополнительных профессий, хоровую студию, вокально-инструментальный ансамбль, кафедральные воспитательные мероприятия, фестивали «Студенческая весна», летние трудовые отряды, политчасы на кафедрах.

За годы существования академии накапливался богатый опыт взаимодействия старших поколений с молодежью.

В связи с изменением государственной политики в области образования и воспитания после 1993 года сам термин «воспитание», и все, что с ним связано, как-то растворился.

Сегодня мы видим другие подходы к вопросу о воспитании молодежи. Воспитательная работа обозначена как важное направление, как актуальная тема научных исследований. Воспитательная работа представляет собой целенаправленную деятельность в интересах формирования личности, обладающей патриотическим сознанием.

Национальный проект образование, как и «Приоритет 2030» (Дальний Восток) предусматривает преобразования для модернизации образовательной системы России. Обеспечить единство образовательного и воспитательного пространства России – главное дело учебных заведений всех уровней, причем с учетом региона проживания и безопасности всей страны. Для выполнения задач новых проектов следует поднять на должный уровень воспитательный процесс, наполнять

его современными подходами, содержанием, мотивацией, придать государственную значимость. Статья 12.1 – общих требований к организации воспитания обучающихся Федерального закона от 31.07.2020 г., № 304-ФЗ говорит о том, что «воспитание обучающихся при освоении образовательных программ осуществляется на основе рабочей программы воспитания и календарного плана воспитательной работы ВУЗа. Организация сама разрабатывает и утверждает такие планы». Статья 12.2 – общих требований в осуществлении просветительской деятельности от 05.04.2021 г. № 85-ФЗ поясняет, что такую деятельность «вправе осуществлять физические лица, если они соблюдают требования согласно закона».

Не допускается использование просветительской деятельности для разжигания расовой, национальной, религиозной, языковой принадлежности, их отношения к религии, включая недостоверные знания.

Актуальность положений Закона «Об образовании» позволяет пересмотреть подходы, содержание, перспективы, намеченные для процесса воспитательной работы. [4]

Анализ показывает, что воспитательная работа в ВУЗе осуществляется в русле молодежной политики РФ, Хабаровского края, Дальнего Востока на основании Закона об образовании.

В ДВГАФК разработана «Программа воспитательной работы со студентами 1–4 курсов, в которой содержатся цели, задачи воспитательной деятельности на все годы обучения студентов в ВУЗе. Согласно данной Программе намечены мероприятия патриотического, интернационального, спортивного, профориентационного, духовно-нравственного направлений студентов до 2030 г.

Вопросы студенческого самоуправления, социальной поддержки обучающихся в ВУЗе, обеспечение безопасности и сохранения здоровья заложены в данной Программе, каждое направление выполняет свои задачи.

За годы обучения в ВУЗе реализуется самообразование приемов воспитательной работы. На выпуске из ВУЗа мы получаем специалиста по ФКиС, АФК, РиСОТ, менеджменту, который знает секреты воспитательной работы и может быть практиком в этой работе.

Воспитательная работа осуществляется в Вузовской среде посредством массовых форм, групповых и индивидуальных. К организации мероприятий привлекаются самые активные студенты, начиная с первого курса, а также студенты 2–4 курсов дневного и заочного обучения. Метод сравнения показал креативное отношение студентов к разным мероприятиям. Только за сентябрь-декабрь 2022 гг. было проведено 42 мероприятия, в которых приняли участие 3158 обучающихся. Студенты кафедры единоборств приняли участие в спортивно-патриотическом празднике, совместно с общественной организацией «Краповые береты», в которой состоят наши выпускники. Студенты академии пишут письма военнослужащим,

волонтеры ВУЗа посещают госпиталь, помогая в реабилитации раненых, более 100 человек приняли участие в «Диктанте Победы». За три месяца учебы студенты академии под руководством кураторов выходили на митинги, собирали посылки с книгами и продуктами для жителей Донбасса. Совет по воспитательной работе организовал серию просмотра фильмов: «Сны о России», «Максим Пассар», «Движение вверх», «Феникс». Проведена студенческая научная конференция «Россия. Мир. Олимпия».

Заслуживает внимания обобщение работы интерклуба «Олимп» по проекту «Живая история». В рамках данного проекта проходят круглые столы, опросы, диспуты по актуальным темам общественной жизни общества, вуза, города, края, страны.

Большой интерес вызывают такие проекты как «Великие люди великого края»; «В многонациональной семье народов Забайкалья, Бурятии, Дальнего востока»; «Наши соседи – Китай и Япония»; «Знакомьтесь – моя малая родина – Тыва». Все проекты отличаются креативностью и активностью. [3]

Результаты проводимых анкетирований, а это делается регулярно, по вопросу патриотического воспитания, приняли участие студенты 1–3 курсов, в которых участвовало 95% обучающихся. К результатам реализации проектов в интерклубе следует отнести вывод о том, что у организаторов таких мероприятий должен быть не только педагогический опыт, а также фундаментальная и практическая подготовка в области международных отношений, истории государства и общества, знание иностранного языка., широкий кругозор, эрудиция, культура общения и поведения.

Исследование подтвердило суждение о том, что физическая культура является основой общественных ценностей, патриотического сознания. Именно ФК закладывает молодёжи стремление к здоровому телу и духу. Прилежный студент вуза, как правило, хорошо учится, успеваешь заниматься спортом, осмысленно относиться к своему здоровью. В ответ такой студент получает укрепление психического здоровья, снижение риска ментальных нарушений, уменьшает депрессивное настроение. Наши наблюдения в течение 2-ух и более лет показывают, что кроме семьи, где родители отвечают за социализацию и воспитание детей, посредником может стать учебное заведение.

95% воспитательных мероприятий в вузе, районе, городе отводится на патриотическое воспитание.

Патриотическое воспитание – воздействие на студентов посредством исторических знаний, лучших традиций, подвигов, талантов своего народа, знание символики государства на основе осмысленной глубокой любви и уважения к Родине.

## Заключение

Проведённый анализ воспитательной деятельности ДВГАФК позволяет сделать некоторые выводы. Ак-

тивизация такой деятельности связана с историческим периодом, который переживает РФ и весь мир. Как любой процесс, воспитание включает все большее количество участников различного возраста, точек соприкосновения, идет творчество, желание «быть вместе» и быть полезными. Это касается, как студентов, так и преподавателей. Актуальность основана на современной идее патриотизма и сплоченности общества. Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Владимир Путин: «У российского народа большой опыт патриотического воспитания, который был утерян в 90-е годы XX века, во времена политической смуты. [1] Слово «патриот» было растоптано, и работа в этом направлении игнорировалась везде в стране, даже в учебных заведениях. Терялась преемственность поколений и связь в воспитании молодёжи.» А ведь старшее поколение было уверено в том, что успехи Советского Союза в годы первых пятилеток экономического развития, победы на олимпийских играх за рубежом, невероятный прорыв в космос, достижения науки и образования, победа в Великой Отечественной войне и многие другие великие победы народов страны следует отнести на счет высокого чувства патриотизма и дружбы между различными этносами. [2] Требования времени накладывают свою специфику на воспитательный процесс в ВУЗе. Вся работа проводится согласно Приказам Минобрнауки, Президента, ректора ВУЗа. Результаты данной работы будут способствовать дальнейшему совершенствованию творческих подходов к процессу воспитания со студентами-спортсменами.

## Литература

1. Скрипник, Г.М. Патриотическое воспитание в образовательной среде вуза / Г.М. Скрипник, Е.Ю. Зяблова // Физическая культура и спорт в современном обществе: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 75-летию Великой Победы (27–28 марта 2020 года) / под ред. С.С. Добровольского. – Хабаровск: ДВГАФК, 2020. – С. 246–250. – ISBN978–5–8028–0230–4.
2. Зяблова, Е.Ю. Роль средств массовой информации в социализации личности / Е.Ю. Зяблова // Физическая культура, спорт и туризм на Дальнем Востоке России: материалы межрегиональной научной конференции / отв. ред. С.С. Добровольский. – Хабаровск: ДВГАФК, 2001. – С. 58–61.
3. Гилева, Н.С. Креативность личности в структуре жизненного самоопределения: монография / Н.С. Гилева. – Омск: СибГУФК, 2012. – 144 с. – ISBN978–5–91930–016–8.
4. Скрипник Г.М. Тенденции воспитательной деятельности в спортивной среде / Г.М. Скрипник // Физкультурное образование в странах северо-востока Азии на рубеже веков: материалы международной науч. конф., 10–11 июля 2001 г. – Хабаровск, 2001. – С. 211. – 216.

5. Креативность как ключевая компетентность педагога: монография / под ред. М.М. Кашапова, Т.Г. Киселевой, Т.В. Огородовой. – Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. – 392 с. – 978–5–91722–159–5.
6. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 г. No 273-ФЗ: [в ред. от 07.10.2022]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons doc LAW 140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

**IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE UNIVERSITY BASED ON A CREATIVE APPROACH: GENERALIZATION OF THE EXPERIENCE OF THE FAR EASTERN STATE ACADEMY OF PHYSICAL CULTURE**

**Skripnik G.M., Zyablova E. Yu.**

Far Eastern State Academy of Physical Culture

Formation of personality is, was and will be actual question for any society. At present, the main direction of bringing up the young people of the Russian educational establishments is focused on patriotism, friendship of nationalities of the RF.

The trainers, PT teacher, sportsmen, specialists of APC, are responsible for the young generation.

It concern, especially sports, as cultural and social, phenomenon. Besides, modern development of sports show us that IOC and World Sport do not take statement that sport is out of politics. So considered educational process because of creation will determine personality graduated from the academy.

**Keywords:** personality, upbringing, modern conditions, responsibility, patriotism, creativity, process, physical culture.

**Reference**

1. Skripnik, G.M. Patriotic education in the educational environment of the university / G.M. Skripnik, E. Yu. Zyablova // Physical culture and sport in modern society: materials of the All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of the Great Victory (March 27–28, 2020) / ed. S.S. Dobrovolsky. – Khabarovsk: DVGAFK, 2020. – P. 246–250. – ISBN978–5–8028–0230–4.
2. Zyablova, E. Yu. The role of mass media in the socialization of the individual / E. Yu. Zyablova // Physical culture, sport and tourism in the Far East of Russia: materials of the interregional scientific conference / ed. ed. S.S. Dobrovolsky. – Khabarovsk: DVGAFK, 2001. – C. 58–61.
3. Gileva, N.S. Personal creativity in the structure of life self-determination: monograph / N.S. Gileva. – Omsk: SibGUFK, 2012. – 144 p. – ISBN978–5–91930–016–8.
4. Skripnik G.M. Trends in educational activities in the sports environment / G.M. Skripnik // Physical education in the countries of the North-East of Asia at the turn of the century: materials of the international scientific. Conf., July 10–11, 2001 – Khabarovsk, 2001. – P. 211. – 216.
5. Creativity as a key competence of a teacher: monograph / ed. MM. Kashapova, T.G. Kiseleva, T.V. Ogorodova. – Yaroslavl: IPK “Indigo”, 2013. – 392 p. – 978–5–91722–159–5.
6. On education in the Russian Federation: federal law of December 29, 2012 No 273-F3: [as amended. from 07.10.2022]. – URL: [http://www.consultant.ru/document/cons doc LAW 140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/)

## Суховская Дарья Николаевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии, старший научный сотрудник научно-образовательно-инновационного центра «Ключевые тенденции развития социально-философской мысли: теория и практика», ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»  
E-mail: daria.sukhovskaya@yahoo.com

## Ермакова Лариса Ивановна,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры исторических и социально-философских дисциплин, востоковедения и теологии, ведущий научный сотрудник научно-образовательно-инновационного центра «Ключевые тенденции развития социально-философской мысли: теория и практика», ФГБОУ ВО «Пятигорский государственный университет»  
E-mail: ermakova@pgu.ru

В статье продемонстрирована роль образования (через формирование) человека, несводимого к институциональным формальным структурам (школы и университеты). В исследовании рассмотрен феномен образовательного пространства с позиции топологии и метрических систем. Исследовательский вопрос заключается в том, как творческие городские пространства и их инфраструктура функционируют как пространства, в которых осуществляются различные образовательные практики, в том числе антропологические практики развития человека, его способностей и качеств. Цель исследования – выявление потенциала образовательного взаимодействия с городом резидентов и нерезидентов креативных пространств четырех городов Северо-Кавказского федерального округа и Южного федерального округа. В результате исследования обнаружено, что объект (образовательная среда) и субъект (граждане) создают свои топосы (местоположения), под которыми понимается образовательное пространство.

**Ключевые слова:** образовательный потенциал, креативное пространство, городское образование, образовательная стратегия, образовательное взаимодействие.

## Introduction

Modern trends in the development of education and the challenges associated with them make us look at seemingly familiar institutions and spheres of life from a different angle [3, p. 46]. This makes it possible to identify additional resources for development and solving complex problems. This is due to the fact that education as an institution and sphere is larger than education as an organization. Due to the fact that educational and other anthropological practices of human development are being implemented in new institutional hybrid forms [12, p. 497].

Studies of modern trends in the development of cities and urban agglomerations show that they have long become drivers of territorial development [2, p. 567]. The latter imposes special requirements on the internal organization of urban spaces and habitats, such as internal openness and openness to each other of urban infrastructures, completeness, concentration, diversity and connectivity of urban functions, places and urban practices, internal accessibility and connectivity of different urban spaces for urban communications and etc. All those facts make it possible to judge a friendly living environment and the realization of various opportunities for citizens. The modern city is increasingly perceived not only as a habitat, place of residence and work, but also as a collective agent, friend and “teacher”.

## Literature review

In the Russian scientific discourse, the concept of “educational space” was first used by the Academician of the International Academy of Education I.D. Frumin in his work “Educational space as a space of development (“school of maturation”)” in 1993 [4, p. 27].

Since the beginning of the 2000s, there has been a tendency in research to understand the educational space in relation to a specific point of application: the educational space of the subject [7, p. 106], institutions [5, p. 166], education systems [11, p. 49], etc.

The semantic variability of the term “educational space” requires its detailed consideration in order to determine its relationship with the educational goals of the individual and society. The conceptualization of the educational space in this study was based on the understanding of space from the point of view of philosophical discourse. This term in philosophical science means: 1) a way of observing, identifying and understanding objects, one of the main methods of empirical experience [10]; 2) a variant of the existence of the surrounding reality, which is closely related to time [10].

We noted that today the authors have two options for interpreting the educational space. In the first case,

a “topos” (place, location) stands out, which is characterized by an objective world with its own characteristics and laws. The second option considers the topos, which is the subject of the subject’s activity, which is associated with a joint influence on the educational space [9, p. 49].

## Methods

**Theoretical base** of the work includes:

1. Humanitarian geography (D.N. Zamyatin, I.I. Mitin).
2. Geographical hermeneutics (G.-G. Gadamer, V.L. Kagansky, I.N. Kornev).
3. Eco-anthropocentric paradigm (T. Dridze).

The study was conducted using mixed-methods design, including sociological surveys and statistical data analysis. The data about the residents and non-residents of the creative city spaces under research was provided by the operators of such spaces (including data about age, sex, status of resident / non-resident).

The study was conducted in four cities of the North Caucasian and Southern federal districts of Russia: Pyatigorsk, Stavropol, Rostov-on-Don, and Krasnodar. The data were collected by the research team as part of the implementation of the grant of the President of the Russian Federation. for state support of young Russian scientists.

The study involved 1,010 people. Categories of respondents included:

- residents of creative spaces (creative entrepreneurs offering their goods and (or) services in the territories of creative clusters and spaces of the studied cities: hand-makers, musicians, artists, designers, photographers, videographers, etc.);
- non-residents of creative spaces (consumers of cultural goods and services visiting creative spaces to meet the needs for cultural goods and services (buyers of goods, listeners of lecture halls, visitors of exhibitions, etc.), since they have an equal impact on the formation of the educational environment of the creative space. Both residents and non-residents of creative spaces belong to the so-called “creative class”, the group of society that stands out on an economic basis and is distinguished by a high degree of creativity (creative potential) of its representatives [8, p. 184].

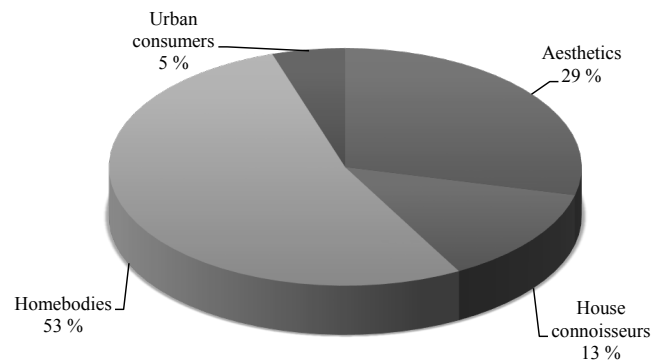
The sociological surveys were distributed among representatives of both of these groups for data collection. As a method of data analysis, cluster analysis was used [15], which made it possible to combine the respondents into four groups based on their attitude to the urban environment and their potential of using the educational opportunities of such spaces.

## Results

The data which was collected during the research allowed us to divide residents and non-residents of the creative city spaces into four groups, presented in the figure 1.

Group 1. Aesthetics. The first group includes 28.8% of the respondents who took part in the survey.

In our research these are the so-called “full” citizens. For them, the main value of the city is the opportunity to exist in society, to be in the city, and to feel its energy and aesthetics. Urban residents belonging to the first group actively create and use all kinds of social ties, use the educational opportunities provided to them by the city. House connoisseurs consider the improvement of the city, the availability of good employment opportunities, as well as opportunities for education to be the most important. They are active visitors to stores of various formats – from kiosks “at home” to large shopping centers. In addition to visiting creative spaces, their leisure time is spent in museums, cinemas, cafeterias, and theaters. Representatives of the first group of townspeople can often be seen in the center of the cities under study, but often they do not single out any preferred part in their city. Citizens belonging to the first category appreciate the urban look. At the same time, local self-government is not interesting for such citizens: they very rarely show activity directly at their place of residence.



**Fig. 1.** Classification of citizens depending on their own attitude to the place of residence, as well as their attitude to the educational potential of the city

Group 2. Citizens who prioritize their yards and houses (house connoisseurs); 13.2% of urban residents can be attributed to the second group. Their predominant interest is the development of their own yards and houses. They focus on the problems of housing and communal services, the quality of housing, and also take an active part in the life of the house, its management.

Group 3. Homebodies. Citizens who do not have any expectations from the city, strategies of behavior in it. They demonstrate passivity in all matters related to city life. It should be noted that “homebodies” are the largest group of citizens in all the studied cities: 53% of all respondents belong to it. The main values that the city can provide to “homebodies” are the absence of problems with placing children in kindergartens and schools, and quality education. As for the functioning of transport systems and the organization of leisure, these aspects of city life are of minimal interest to “homebodies”.

Group 4. Urban consumers. According to the results of the study, 5% of the citizens were assigned to the fourth group of citizens. This group is called “consumers of the city” – active, purposeful residents who want to get everything from the city. These are busi-

nessmen, students and other enterprising individuals. In the opinion of 42% of the townspeople included in the fourth group of urban residents, it is quite easy to organize a business in their place of residence. According to the research “urban consumers” are a monolithic group in terms of values, whose representatives put their own interests and desires at the forefront. For them, the city is a platform for realizing their own ambitions and educational potential. If the city, for some reason, ceases to provide them with opportunities for development, they are ready to move to another place of residence.

## Discussion

For all groups, the significance of socio-demographic characteristics practically does not play a role, since their formation is based on value-educational principles. Depending on their own attitude to the place of residence and on educational expectations from the place of residence, residents of the four cities under study can belong to one of four groups. This results of this study correlate with the results obtained by G.V. Ernstovich, K.A. Kuzmina, M.V. Nikolskaya in their work “Analysis of the educational potential of creative spaces” [6, p. 56]. But in our research, we didn’t only separate citizens into groups based on their interaction with educational resources of the city, but analyzed the common features of the groups found. Three of these groups: (aesthetics, house connoisseurs and homebodies) have a common feature – a predisposition to settled life, passivity, unwillingness to actively move. Residents belonging to the fourth group: (urban consumers), on the contrary, demonstrate activity in terms of changing their place of residence.

If the opinion of representatives of all four groups described above are taken into account when planning the educational development strategy of the city, the city will increase its educational potential for all categories of residents. In the study, we also have figured out that both residents and non-residents of creative spaces belong to the so-called creative class is a layer of society that stands out on an economic basis and is distinguished a high degree of creativity (creative potential) of its representatives.

An important requirement for the existence of this stratum of society is the specific environment that was formed by representatives of the same class for themselves and which allows them to continuously develop and improve in the direction of creating economic benefits. Same idea could be found in the research of Xiaobao & Lin, Hanqing [16, p. 134]. New information that produced by the creative class, represents a significant contribution that can serve as a formation to unite these people into a single community. The members of the creative class are not only those who create new knowledge, but also those who preserve and increase it.

The creative space of an urban settlement is a place that is in general accessibility for all citizens [13, p. 39]. Creative space provides an opportunity for its actors to express their opinion, ideas and thoughts

[14, p. 92]. Thanks to the creative space, every resident of the city has the opportunity to creatively self-realize, using for this the abilities that are unique to him.

## Conclusion

We note that today, in order to fit into the “liquid modernity” in terms of Z. Bauman [1], educational loci of urban space need mobility, dynamism and the ability to break the idea of a single semantic and purpose of a particular space in the city. In this study we looked at the phenomenon of educational space from the perspective of topology and metric systems, and it was discovered that the object (educational environment) and the subject (citizens) create their own topoi (locations), which are understood as educational space, based on their size.

The practical implications of the research are:

1. Focus on the development of civil society institutions in the city through the involvement of residents and non-residents of creative spaces in the processes of managing the urban environment. This criterion is especially important for representatives of the third group (homebodies), as it will allow them to build their own educational strategies in the city.
2. Development of a set of measures to increase the cultural attractiveness of the city. Work in this direction will increase the level of satisfaction with the urban environment among representatives of the first group.
3. Work on improving the transport infrastructure of cities and issues related to housing affordability. The implementation of the above measures will meet the needs of the second group of citizens.
4. Work on the creation of a program for the development and support of entrepreneurial initiatives in the city, as well as support for the implementation of socially significant projects in its territory. These activities will have a positive effect on the representatives of the fourth group identified in the framework of this research.

In further research, it is important to consider the potential of urban space through the prism of the individual in the city and the city in the individual.

## Литература

1. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. 2000.
2. Cerisola S., and Panzera E. Cultural cities, urban economic growth, and regional development: the role of creativity and cosmopolitan identity. *Papers in Regional Science*. 2022. № 5. PP. 567–569.
3. Del Castillo Castro C.I. Pajares, L.A.C. Cabrera, L.I.C. Díaz, S.J.S. Emerging digital transformation model for teaching strategies to the achievement of meaningful learning in education 4.0. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022. № 1. PP. 45–47.
4. Frumin, I.D. Educational space as a space of development (“school of maturation”) // *Questions of psychology*, 1993. № 3. PP. 24–35.



5. Gomza, T.V. Subjects of educational activity in the educational space of the university // *Problems of higher education*. 2005. № 1. PP. 165–167.
6. Gordin, V.E., Kuzmina, K.A., Nikolskaya, M.V. Analysis of the educational potential of creative spaces // *International Journal of Cultural Studies*. 2017. № 1(26). PP. 56–78.
7. Kruzhillina, T.V. On the issue of pedagogization of the consciousness of the subjects of the educational space // *Actual problems of modern general and vocational education*. Collection of articles based on materials of the II All-Russian Correspondence Scientific and Practical Conference. 2016. № 1. PP. 105–110.
8. Kuptsova I.V. Formation of the creative class in modern Russia // *Clio*, 2018. № 2 (134). PP. 183–187.
9. Martynova S.A. Topology of education and the phenomenon of social exclusion. *Philosophy of education*. 2014. № 2(53). PP. 36–48.
10. *New philosophical encyclopedia: in 4 volumes*. M.: Thought. 2010.
11. Povalyaeva Y. Competitiveness of US higher education institutions in the global educational space // *Humanitarian education: history, traditions, prospects*. collection of scientific papers. 2016. № 1. PP. 48–51.
12. Romaniuk M., Łukasiewicz-Wieleba J. Hybrid Education in Higher Education on the Example of Students' Experiences in Post-pandemic Reality // *International Journal of Electronics and Telecommunications*. 2022. № 68. PP. 497–504.
13. Sukhovskaya D.N. Creative space of the metropolis as a new form of sociality // *Management of the metropolis*. – 2013. – No. 6 (36). – P. 37–40.
14. Sukhovskaya D.N. Thesaurus approach to defining the essence of the creative space of a modern city // *European Journal of Social Sciences*. – 2013. – No. 11–1 (38). – P. 291–297.
15. Tryon R.C. *Cluster analysis*. London: Ann Arbor Edwards Bros. 1939.
16. Yu, X., Lin, H. Creative Class of “Micro Culture” // *Creative Industry*, 2021. № 3. PP. 134–167.

#### IMPLEMENTATION OF THE EDUCATIONAL POTENTIAL OF THE CREATIVE SPACES OF THE CITY

Sukhovskaya D.N., Ermakova L.I.  
Pyatigorsk State University

The article represents how the basic idea permeates the entire urban space – the education (formation) of a person, not reducible to institutional formal structures (schools and universities). In this study we looked at the phenomenon of educational space from the perspective of topology and metric systems, and it was discovered

that the object (educational environment) and the subject (citizens) create their own topoi (locations), which are understood as educational space, based on their size. The research question is how do creative urban spaces and their infrastructure appear as such spaces in which various educational practices are carried out, including anthropological practices of human development, abilities and qualities? The purpose of the study is to identify the potential for the educational interaction with the city of residents and non-residents of creative spaces of four cities of the North Caucasus Federal District and the Southern Federal District.

**Key words:** educational potential, creative space, city education, educational strategy, educational interaction.

#### References

1. Bauman Z. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press. 2000.
2. Cerisola S., and Panzera E. Cultural cities, urban economic growth, and regional development: the role of creativity and cosmopolitan identity. *Papers in Regional Science*. 2022. № 5. PP. 567–569.
3. Del Castillo Castro C.I. Pajares, L.A.C. Cabrera, L.I.C. Díaz, S. J.S. Emerging digital transformation model for teaching strategies to the achievement of meaningful learning in education 4.0. *Lecture Notes in Networks and Systems*, 2022. № 1. PP. 45–47.
4. Frumin, I.D. Educational space as a space of development (“school of maturation”) // *Questions of psychology*, 1993. № 3. PP. 24–35.
5. Gomza, T.V. Subjects of educational activity in the educational space of the university // *Problems of higher education*. 2005. № 1. PP. 165–167.
6. Gordin, V.E., Kuzmina, K.A., Nikolskaya, M.V. Analysis of the educational potential of creative spaces // *International Journal of Cultural Studies*. 2017. № 1(26). PP. 56–78.
7. Kruzhillina, T.V. On the issue of pedagogization of the consciousness of the subjects of the educational space // *Actual problems of modern general and vocational education*. Collection of articles based on materials of the II All-Russian Correspondence Scientific and Practical Conference. 2016. № 1. PP. 105–110.
8. Kuptsova I.V. Formation of the creative class in modern Russia // *Clio*, 2018. № 2 (134). PP. 183–187.
9. Martynova S.A. Topology of education and the phenomenon of social exclusion. *Philosophy of education*. 2014. № 2(53). PP. 36–48.
10. *New philosophical encyclopedia: in 4 volumes*. M.: Thought. 2010.
11. Povalyaeva Y. Competitiveness of US higher education institutions in the global educational space // *Humanitarian education: history, traditions, prospects*. collection of scientific papers. 2016. № 1. PP. 48–51.
12. Romaniuk M., Łukasiewicz-Wieleba J. Hybrid Education in Higher Education on the Example of Students' Experiences in Post-pandemic Reality // *International Journal of Electronics and Telecommunications*. 2022. № 68. PP. 497–504.
13. Sukhovskaya D.N. Creative space of the metropolis as a new form of sociality // *Management of the metropolis*. – 2013. – No. 6 (36). – P. 37–40.
14. Sukhovskaya D.N. Thesaurus approach to defining the essence of the creative space of a modern city // *European Journal of Social Sciences*. – 2013. – No. 11–1 (38). – P. 291–297.
15. Tryon R.C. *Cluster analysis*. London: Ann Arbor Edwards Bros. 1939.
16. Yu, X., Lin, H. Creative Class of “Micro Culture” // *Creative Industry*, 2021. № 3. PP. 134–167.

# Внедрение грантовой политики в популяризацию русского народного танца

## Степанченко Ирина Васильевна,

доцент кафедры хореографии, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»  
E-mail: irinka280866@gmail.ru

## Тараторин Евгений Викторович,

канд. пед. наук, доцент кафедры социально-культурной деятельности, Руководитель Центра креативных индустрий, ФГБОУ ВО «Орловский государственный институт культуры»  
E-mail: etaratorin@mail.ru

Статья посвящена описанию основного предназначения грантовой политики в современном обществе. В тексте перечисляются основные грантообразующие фонды и организации, которые на регулярной основе предоставляют гранты по разным направлениям. Особый акцент сделан на анализе функционирования Фонда президентских грантов как ведущего грантового оператора России.

В качестве примера проекта, участвующего в конкурсном отборе Фонда, представлен культурно-просветительский проект «Передавая танцевальные традиции Орловщины – сохраняем культуру России!», автором которого выступает коллектив кафедры хореографии Орловского государственного института культуры. В тексте статьи приводятся цель и основные задачи проекта, срок его реализации, география участников.

Актуальность и новизна проекта заключается в необходимости сохранения и развития русского народного танца как одного из важнейших составляющих культурного наследия России. Проект направлен на популяризацию танцевального материала Орловской области, так как танцевальная культура данного региона продиктована многообразием композиционного построения танцев. Особое внимание уделяется научному осмыслению процесса сохранения и развития русского народного танца в процессе проведения научно-практических конференций различного уровня. В статье приводится подробная образовательная и культурная программа проекта, перспективы его дальнейшего развития.

**Ключевые слова:** грант; грантовая политика; Фонд президентских грантов; культурно-просветительский проект; русский народный танец; танцевальные традиции; культура России; Орловский край.

Сегодня грантовая политика прочно вошла в жизнь российского общества, занимая при этом особые позиции. Это связано с расширением и нормативным закреплением правовых стимулов в государстве в отношении научно-исследовательской и творческо-исполнительской деятельности. При этом понятие «грантовое финансирование» является исключительно новым явлением в отечественной экономической науке.

Проектная сфера деятельности с годами привлекает к себе все больший интерес. В процессе организации социального проектирования выдвигаются культурные и социальные инициативы, которые в процессе участия в грантовых конкурсах на государственном уровне, получают финансовую поддержку на свою реализацию. Каждый из грантовых конкурсов преследует своей целью поддержать (или не поддержать) перспективное проектное направление в области науки, образования и просвещения по итогам проведения экспертной оценки эффективности проекта.

Исследователи Д.А. Ендовицкий и Е.Ю. Бубнова выявляют имманентные сущностные признаки грантов, к которым они относят: каналы предоставления, конкурсную основу, материальную составляющую, безвозвратность и безвозмездность, наличие условия о целевом финансировании, возможность физическим и юридическим лицам быть грантополучателями [2].

Исследователи Н.Б. Шевченко и А.В. Манохина характеризуют гранты как динамичное и стремительно развивающееся явление. «На государственном уровне осуществляется активное внедрение в сферу образования эффективных современных инноваций, находя отражение на уровне стратегически значимых документов и в рамках финансового обеспечения. Основой для проведения конкурсного отбора инновационных образовательных проектов является предоставление заявок для участия в конкурсе и отчетов о комплексе выполненных работ, непосредственный анализ которых позволяет определить победителей» [15].

На сегодняшний день в Российской Федерации насчитывается более 100 грантообразующих фондов и организаций, которые на регулярной основе предоставляют гранты по разным направлениям. К самым ключевым относятся: Фонд содействия инновациям (реализация нестандартной идеи), Фонд «Наше будущее» (развитие социальных программ), «Росмолодежь» (грантовая поддержка молодежных инициатив), Российский фонд фундаментальных исследований (конкурсный отбор научных исследований), Российское географическое сообщество (гранты на географические исследования), «Мой бизнес» (поддержка малого и сред-

него бизнеса), Российский научный фонд (финансирование научных и научно-технических проектов) и другие.

Фонд президентских грантов, являясь ведущим грантовым оператором России, предоставляет поддержку некоммерческим неправительственным организациям в Российской Федерации с 2017 года. За время существования Фонд поддержал 24 345 общественно значимых проектов на общую сумму 51 миллиард рублей. «Основной миссией фонда является создание условий и возможностей для самореализации инициативных и неравнодушных людей в коммерческом секторе» [13].

Фонд принимает проекты на конкурсы два раза в год: с 1 февраля по 15 марта (старт проектов с 1 июля) и с 1 сентября по 31 октября (старт проектов с 1 февраля). Фонд проводит конкурсы среди некоммерческих организаций по следующим направлениям: социальное обслуживание, социальная поддержка и защита граждан; охрана здоровья граждан, пропаганда здорового образа жизни; поддержка семьи, материнства, отцовства и детства; поддержка молодежных проектов; поддержка проектов в области науки, образования и просвещения; сохранение исторической памяти; защита прав и свобод человека и гражданина, в том числе защита прав заключенных; охрана окружающей среды и защита животных; укрепление межнационального и межрелигиозного согласия; развитие общественной дипломатии и поддержка соотечественников; развитие институтов гражданского общества.

Культурно-просветительский проект «Передавай танцевальные традиции Орловщины – сохраняем культуру России!» заявлен для конкурсного отбора в Фонд президентских грантов. Заявка оформлена по направлению, ориентированному на поддержку проектов в области науки, образования и просвещения, тематике – «поддержка конкурсов и других мероприятия, направленных на раскрытие педагогического мастерства и повышение статуса педагогического работников».

Основной целью проекта является организация целенаправленного процесса сохранения и передачи региональных особенностей русского народного танца Орловской области через непосредственную работу с педагогами средних и высших учебных заведений, руководителями и концертмейстерами российских хореографических коллективов, хореографических школ и школ искусств. Участники проекта намерены обратить внимание российского общества на проблему сохранения народных танцевальных традиций, которые на сегодняшний день выступают важным индикатором гражданско-патриотического и духовно-нравственного воспитания молодого поколения.

Проект направлен на решение ряда актуальных и социально значимых задач:

- знакомство с традиционными народными обычаями, традициями и промыслами, народными

праздничными формами и обрядовыми действиями, бытующими на Орловской земле;

- знакомство с богатейшим литературно-художественным наследием Орловского края в процессе посещения Орловского объединенного государственного литературного музея И.С. Тургенева, Музея И.А. Бунина, Музея писателей орловцев, дома-музея Н.С. Лескова, дома-музея Л.Н. Андреева, Государственного мемориального и природного музея-заповедника И.С. Тургенева «Спасское-Лутовиново»;
- исследование особенностей регионального компонента Орловщины: быта, традиционного костюма, промыслов посредством участия в интерактивных экскурсиях Орловского краеведческого музея;
- изучение методики и овладение техникой исполнения танцевального материала Орловской области;
- применение региональных особенностей русского народного танца в педагогической и балетмейстерской деятельности;
- научно-практическое осмысление процесса сохранения и передачи орловской традиционной танцевальной культуры;
- обеспечение методическими материалами образовательного процесса в учреждениях дополнительного образования, средних учебных заведениях, институтах и университетах;
- повышение педагогического и творческого мастерства в области преподавания русского народного танца;
- ознакомление с педагогическими методиками преподавания русского народного танца.

Срок реализации проекта: апрель – июнь 2023 года. География участников проекта представлена 19 городами Центрального федерального, Приволжского, Южного и Сибирского округов. К целевой группе проекта относятся: педагоги средних и высших учебных заведений культуры и искусства, преподаватели хореографических школ, преподаватели школ искусств и учреждений дополнительного образования, руководители любительских хореографических коллективов.

Культурно-просветительский проект «Передавай танцевальные традиции Орловщины – сохраняем культуру России!» организован коллективом кафедры хореографии Орловского государственного института культуры. Кафедра хореографии ОГИК на протяжении полувека готовит высококвалифицированных специалистов для сферы культуры и искусства в области педагогического и исполнительского мастерства в хореографическом искусстве. На сегодняшний день на кафедре сложилась благоприятная творческая атмосфера, позволяющая на высоком уровне эффективно организовать образовательно-воспитательный и творческо-исполнительский процесс. Тому подтверждение наличие высококвалифицированного профессорско-преподавательского состава, известного далеко за пределами города и страны (проф. Н.И. Заикин, проф. Н.А. Заики-

на, проф. Л.В. Антропова, проф. И.М. Фоменко, проф. Л.В. Бухвостова, доц. И.В. Степанченко, доц. С.А. Щекотихина, доц. И.В. Абрамова, доц. В.В. Сергиенко, доц. Н.Е. Королева, доц. К.В. Гладышев, ст.пр. Шевердина А.П., пр. Т.А. Шевердина и др.) и функционирование студенческих творческих коллективов (хореографических ансамблей «Радуга», «Берегиня», «Орловский спис», «Ще-Бух», «Антре», «Раздолье», «По парам», «Возрождение», «Пируэт», лаборатории современного танца «Другое Движение»). Такой тандем в сочетании со значительной материально-технической базой составляет добротную основу для обеспечения педагогического процесса с участниками культурно-просветительского проекта, когда мастера и педагоги могут поделиться своими профессиональными знаниями и практическим опытом, а студенческий коллектив – продемонстрировать уровень исполнительского мастерства и сценической культуры.

Актуальность культурно-просветительского проекта не вызывает сомнений, так как на сегодняшний день русский народный танец, являясь одним из важнейших составляющих культурного наследия России, презентацией смыслов русской культуры и неотъемлемой частью обрядовой культуры, активно воздействует на процесс формирования нравственно-эстетического воспитания человека, выступает художественным фактором формирования и развития патриотических качеств и выработки гражданской позиции, средством сохранения и трансляции народных традиций и ценностей, представляет собой духовно-нравственный и художественно-творческий элемент, а также является действенным способом организации самостоятельной двигательной активности непосредственных участников хореографических коллективов и танцевальных объединений.

Актуальность процесса сохранения и передачи из поколения в поколение традиций русского народного танца подтверждается государственными нормативными актами и документами. Так, в октябре 2022 года Президент Российской Федерации В.В. Путин подписал закон о нематериальном этнокультурном достоянии России, который определяет приоритетность организации и проведения мероприятий по сохранению, использованию и охране объектов культурного наследия регионального значения. Согласно новому Федеральному закону № 402, «закреплен открытый перечень видов нематериального этнокультурного достояния:

- устное творчество, устные традиции и формы их выражения;
- формы традиционного исполнительского искусства;
- традиции, выраженные в обрядах, празднествах, обычаях, игрищах;
- знания, технологии и навыки, связанные с укладами жизни и традиционными ремеслами» [7].

Отмечаемый в 2022 году в нашей стране Год культурного наследия народов России в очередной раз подтвердил актуальность и большую вос-

требованность в творческих мероприятиях, посвященных популяризации русского народного танца, организации и проведении фестивалей и конкурсов различного уровня по выявлению лучших творческих хореографических коллективов и солистов, исполняющих танцевальные композиции на материале русского народного танца.

По мнению заведующего отделом хореографического искусства Государственного Российского Дома народного творчества Министерства культуры РФ А.А. Калыгиной, «сохранение и развитие традиций русского народного танца является важнейшим связующим звеном между прошлыми и будущими поколениями. В танце каждого народа в символической форме зафиксированы и наглядно представлены элементы мировоззрения, обрядово-бытовых действий, трудового процесса, характер нации, взаимоотношения между людьми, нормы и правила поведения каждой возрастной группы, то есть все сферы жизни» [3, с. 3].

Культуролог Е.В. Фомченко, исследуя трансформацию функций и традиций русского народного танца, подтверждает мысль о том, что сохранение и развитие народной культуры обеспечивает процесс взаимодействия традиций и новаций. «Базовые начала мировоззрения, духовности аккумулируются во многовековом опыте, для сохранения которого необходима преемственность. Она обеспечивается актуализацией предшествующего культурного опыта, разработкой и адаптацией традиции к современным условиям через восстановление национальных обычаев и обрядов. Изменения в традициях в процессе эволюции на разных исторических этапах дают представление о соотношении преемственности и разрывов в традициях, что свидетельствует, как о динамике, так и об их устойчивости» [12, с. 4].

«Русский народный танец в каждом регионе отличается лексикой, приёмами, манерой и стилем исполнения сложившихся ярких, замысловатых коленец, выразительных положений и переплетений рук в сочетании с чётким ритмом, оригинальным рисунком, источником появления которых может служить всё, что нас окружает (природа, труд, быт, продукты художественного творчества – посуда, одежда, кружева и т.д.)» [4].

Основные направления современного изучения регионально-стилевых особенностей русской народной танцевальной культуры формируются, по мнению Л.Я. Николаевой, под воздействием ряда факторов, главными из которых являются «общественное признание значимости традиционного фольклора, в том числе и танцевального, как одной из форм культурно-исторической памяти народа; повышение роли культурного наследия в жизни современного общества; необходимость дальнейшего изучения, сохранения и воспроизведения самобытных танцевальных традиций различных регионов России в современных условиях; повышение требований к профессиональной компетенции специалистов по русской народной тан-

цевальной культуре, которая востребована временем и реальной хореографической практикой» [6].

Представленный на грантовый конкурс культурно-просветительский проект направлен на сохранение танцевальной культуры конкретно Орловского края как богатейшего культурно-исторического, духовно-нравственного, художественно-творческого и литературно-художественного региона России. Важность изучения и сохранения орловской танцевальной культуры продиктована многообразием композиционного построения танцев. Известные далеко за пределами страны орловские «Матаня», «Топотуха», «Бычок», «Ночка», «Светит месяц», «Страдания», «Горбуновские переборы», «Нареченька» и другие, прочно заняли свое место в системе народной художественной культуры России. К тому же, специалисты образовательных учреждений и социально-культурных институтов уделяет большое внимание бережному отношению к традиционной культуре своего края, проводят значительную работу по возрождению, сохранению и популяризации русский народных танцев, основанных на материале Орловского края.

Ежегодно в России проводится большое количество научно-практических конференций различного уровня, круглых столов и тематических секций, научных форумов, мастер-классов по вопросам сохранения и продвижения русского народного танца в культурно-образовательной сфере, в системе многоуровневой подготовки будущих специалистов, в работе самодельных и профессиональных хореографических коллективов. Преподаватели средних и высших учебных заведений, ученые-практики, педагоги сферы хореографического образования, специалисты в области социально-культурной деятельности, народного художественного творчества и исполнительского искусства решают насущные актуальные проблемы, касающиеся бережного отношения к традициям русского народного танца, его огромному педагогическому потенциалу. Организаторами научно-практических конференций, в основном, выступают высшие учебные заведения, подведомственные Министерству культуры Российской Федерации. К примеру, Алтайский государственный институт культуры ежегодно в апреле месяце проводит Всероссийскую научно-практическую конференцию «Актуальные вопросы теории и практики хореографического искусства» [1], Белгородский государственный институт искусств и культуры – Международную научно-практическую конференцию «Современные проблемы и тенденции развития хореографического образования» [9], Самарский государственный институт культуры – Всероссийскую научно-практическую конференцию с международным участием «Национальное культурное наследие России: региональный аспект» [5] и многие другие.

Ежегодно в рамках организации Всероссийского (с 2022 года Международного) фестиваля-конкурса русского народного танца «Храним на-

следие России», реализуемого с 2011 года кафедрой хореографии Орловского государственного института культуры, проводятся Всероссийские научно-практические конференции, на которых обсуждаются актуальные вопросы сохранения и развития русского народного танца. Материалы научно-практических конференций, представленные в сборниках: «Хореографическое образование в едином культурном пространстве России: история и современность» (2016 г.) [14], «Развитие личностного потенциала молодежи средствами хореографического искусства в контексте патриотического воспитания» (2017 г.) [8], «Тенденции и перспективы развития русского танца на современном этапе» (2019 г.) [10], «Тенденции и перспективы развития хореографического искусства на современном этапе» (2021 г.) [11], не только осмысливают научные подходы к организации процесса сохранения и популяризации школ русского народного танца в России, но и служат ценным методическим подспорьем для специалистов социально-культурной сферы в работе с самодельными и профессиональными хореографическими коллективами.

Культурно-просветительский проект «Передавая танцевальные традиции Орловщины – сохраняем танцевальную культуру России!» предполагает проведение Всероссийской научно-практической конференции «Педагогические технологии в преподавании русского народного танца в системе многоуровневого хореографического образования». В рамках работы конференции планируется обсудить проблемы сохранения и перспективы развития русского народного танца на современном этапе; рассмотреть русский народный танец как составную часть учебного процесса в учреждениях дополнительного образования; определить основные векторы процесса сохранения и использования творческого наследия выдающихся мастеров русского народного танца (И.А. Моисеева, Т.А. Устиновой, Н.С. Надеждиной, Ю.Н. Григоровича и других); проанализировать традиции, обычаи и обряды региональной культуры Орловщины; решить основные вопросы, касающиеся хореографического искусства и образования в современном социокультурном пространстве; обосновать инструменты сценического воплощения традиций народных художественных промыслов России в работе педагогов-хореографов.

Программа культурно-просветительского проекта рассчитана на неделю и представлена разнообразными формами обучения, интерактивными занятиями и культурно-образовательными экскурсиями:

4 июня 2023 г. – заезд участников проекта (размещение в гостинице «Салют» г. Орла);

5 июня 2023 г. – торжественное открытие мероприятий проекта, знакомство с педагогами и студентами кафедры хореографии, музеем поискового движения Орловского государственного института культуры. Открытый урок по русскому народному танцу студентов 1 курса кафедры хо-

реогрaфии ОГИК. Пешеходная экскурсия «Орёл – литературная столица», посещение экспозиции «Традиционный костюм Орловской области» Орловского краеведческого музея.

6 июня 2023 г. – мастер-класс профессора Н.И. Заикина на тему: «Основные движения, ходы, проходки в танцах Орловского региона. Виды и формы построения», разбор фольклорного образца «Топотуха»; мастер-класс доцента И.В. Абрамовой на тему: «Традиционная пляска Орловской области «Орловская Матаня»; профессора Л.В. Бухвостовой на тему: «Репертуар любительского хореографического коллектива: специфические особенности использования регионального компонента». Открытый урок по русскому народному танцу студентов 2 курса кафедры хореографии ОГИК.

7 июня 2023 г. – мастер-класс доцента И.В. Степанченко на тему: «Использование народных инструментов в танцах Орловского региона. Пляска «Горбуновские переборы»; мастер-класс доцента К.В. Гладышева на тему: «Танцевальная культура казаков Орловщины». Интерактивная лекция доцента Е.В. Тараторина на тему: «Празднично-обрядовая культура Орловщины». Открытый урок по русскому народному танцу студентов 3 курса кафедры хореографии ОГИК.

8 июня 2023 г. – творческая лаборатория «Региональные особенности Орловской области: теоретические и практические основы композиции и постановки танца». Педагоги: доцент И.В. Абрамова, доцент И.В. Степанченко, профессор Л.В. Бухвостова, профессор Н.И. Заикин. Презентация учебно-методической литературы по русскому народному танцу профессорско-преподавательского состава кафедры хореографии ОГИК. Экскурсионная поездка в музей заповедник «Спасское-Лутовиново».

9 июня 2023 г. – научно-практическая конференция «Педагогические технологии в преподавании русского народного танца в системе многоуровневого хореографического образования». Модераторы: доцент Н.Е. Королева, профессор И.М. Фоменко. Гала-концерт «Культурный код Орловщины» с участием хореографических коллективов г. Орла и области.

10 июня 2023 г. – отъезд участников.

Дальнейшее развитие культурно-просветительского проекта команда видит в продолжении взаимодействия с Администрацией города Орла, Управлением культуры и архивного дела Орловской области, Орловским центром народного творчества и другими учреждениями социально-культурной сферы по реализации культурно-массовых и концертно-образовательных проектов студенческими творческими коллективами и профессорско-преподавательским составом кафедры хореографии Орловского государственного института культуры; в расширении возраста представителей целевой аудитории проекта с привлечением к активному участию других любительских хореографических коллективов Рос-

сии; заключении соглашений о сотрудничестве с благотворительными фондами, некоммерческими организациями региона; организации долгосрочных отношений с новыми возможными партнерами и спонсорами проекта; популяризации проекта в свете создания коллективных концертных программ с творческими коллективами учреждений культуры и образования из других регионов; расширении географии представительства участников проекта, а также в использовании танцевального материала и региональных особенностей русского народного танца Курской, Брянской, Смоленской, Липецкой, Белгородской и Калужской областей.

Таким образом, проектные предложения и инициативы в области культуры требуют дополнительного финансирования за счет грантовых средств. Этот вопрос становится наиболее актуальным для автономных некоммерческих организаций, для которых грантовая деятельность является практически единственным источником дохода и поддержки в процессе организации и проведения социально значимых и востребованных проектов. В связи с чем, с каждым годом в нашей стране появляются новые фонды, объявляются дополнительные специальные конкурсы, открываются новые перспективные направления и формы поддержки творческих идей.

## Литература

1. Актуальные вопросы теории и практики хореографического искусства: матер. I Всерос. науч.-практ. конф. / ред. кол.: Г.В. Бурцева (гл. ред.) [и др.]; Алтайский государственный институт культуры. – Барнаул: Издательство Алтайского государственного института культуры, 2022. – 155 с.
2. Ендовицкий Д.А., Бубнова Е.Ю. Критический анализ экономического содержания понятия «научный грант» // Современная экономика: проблемы и решения. 2022. № 1 (145). С. 49–57.
3. Калыгина А.А. Социально-культурные условия сохранения и развития традиций русского народного танца в детских хореографических коллективах учреждений культуры: деятельностный подход: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2017. С. 3.
4. Лебедева Л.Г. Роль русского народного танца в процессе формирования личности // Интеграция искусств в современном художественном образовании: матер. II Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. Орел: Орловский государственный институт культуры, 2019. – С. 190–192.
5. Национальное культурное наследие России: региональный аспект: матер. IX Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященный 50-летию СГИК / ред. Курмаев М.В., Артамонова Л.М.; Самарский государственный институт культуры. – Самара: Самарский

государственный институт культуры, 2021. – 252 с.

6. Николаева Л.Я. Освоение стилевых особенностей русского танца в процессе профессиональной подготовки студентов хореографических специальностей // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2018. № 1 (3). С. 135–140.
7. О нематериальном этнокультурном достоянии Российской Федерации: Федеральный закон от 20 октября 2022 г. № 402. – Информационно-правовой портал «Гарант.ру» <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405406217/>
8. Развитие личностного потенциала молодежи средствами хореографического искусства в контексте патриотического воспитания: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) (г. Орел, 29 октября 2017 г.) / ред. кол.: Заикин Н.И., Фетисова Н.Е., Щекотихина С.А.; Орловский гос. ин-т культуры. – Орел: Горизонт, 2018. – 212 с.
9. Современные проблемы и тенденции развития хореографического образования: сб. матер. Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Буксимова О.Б., Амелина М.Н., Татаринцева А.Ю., Трофимов Р.В.; Белгородский государственный институт искусств и культуры. – Белгород: Белгородский государственный институт искусств и культуры, 2022. – 195 с.
10. Тенденции и перспективы развития русского танца на современном этапе: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Орел, 17 ноября 2019 г.) / ред. кол.: Королева Н.Е., Щекотихина С.А. – Орел: Орловский гос. ин-т культуры, 2020. – 210 с.
11. Тенденции и перспективы развития хореографического искусства на современном этапе: матер. Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. (г. Орел, 28 ноября 2021 г.) / ред. кол.: Королева Н.Е., Щекотихина С.А.; Орловский гос. ин-т культуры. – Орел: Горизонт, 2021. – 178 с.
12. Фомченко Е.В. Трансформация функций и традиций русского народного танца: автореф. дис. ... канд. культурологии. Челябинск, 2022. С. 4.
13. Фонд президентских грантов: <https://xn-80afcd-balist6afooklqi5o.xn-p1ai>
14. Хореографическое образование в едином культурном пространстве России: история и современность: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (г. Орел, 22 ноября 2015 г.) / ред. кол.: Деденёва А.С., Заикин Н.И., Сергиенко В.В., Фетисова Н.Е., Щекотихина С.А.; Орловский гос. ин-т культуры. – Орел: Горизонт, 2016. – 110 с.
15. Шевченко Н.Б., Манохина А.В. Управление грантовой деятельностью как фактор роста профессиональных компетенций педагогов // Ценностные ориентации молодежи в условиях модернизации современного общества: матер. Всерос. с междунар. участием науч.-практ.

конф. Бийск: Горно-Алтайский государственный университет, 2020. С. 388–393.

## INTRODUCTION OF GRANT POLICY IN POPULARIZATION OF RUSSIAN FOLK DANCE

Stepanchenko I.V., Taratorin E.V.  
Orel State Institute of Culture

The article is devoted to the description of the main purpose of grant policy in modern society. The text lists the main grant-making funds and organizations that regularly provide grants in various areas. Special emphasis is placed on the analysis of the functioning of the Presidential Grants Fund as the leading grant operator in Russia. As an example of a project participating in the competitive selection of the Foundation, the cultural and educational project “Passing on the dance traditions of the Oryol region – preserving the culture of Russia” is presented, the author of which is the staff of the choreography Department of the Oryol State Institute of Culture. The text of the article describes the purpose and main objectives of the project, the duration of its implementation, the geography of participants. The relevance and novelty of the project lies in the need to preserve and develop Russian folk dance as one of the most important components of Russia’s cultural heritage. The project is aimed at popularizing the dance material of the Orel region, since the dance culture of this region is dictated by the diversity of the compositional structure of dances. Special attention is paid to the scientific understanding of the process of preservation and development of Russian folk dance in the process of holding scientific and practical conferences at various levels. The article provides a detailed educational and cultural program of the project, prospects for its further development.

**Keywords:** grant; grant policy; Presidential Grants Fund; cultural and educational project; Russian folk dance; dance traditions; culture of Russia; Oryol Region.

### References

1. Topical issues of the theory and practice of choreographic art: матер. I All-Russian Scientific and Practical Conf. / ed. Col.: G.V. Burtseva (chief editor) [et al.]; Altai State Institute of Culture. – Barnaul: Publishing House of the Altai State Institute of Culture, 2022. – 155 p.
2. Endovitsky D.A., Bubnova E. Yu. Critical analysis of the economic content of the concept “scientific grant” // Modern economics: problems and solutions. 2022. No. 1 (145). pp. 49–57.
3. Kalygina A.A. Socio-cultural conditions for the preservation and development of traditions of Russian folk dance in children’s choreographic collectives of cultural institutions: an activity approach: abstract. dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Moscow, 2017. p. 3.
4. Lebedeva L.G. The role of Russian folk dance in the process of personality formation // Integration of the arts in modern art education: матер. II Vseros. (from the international participation) scientific and practical conf. Orel: Orel State Institute of Culture, 2019. – pp. 190–192.
5. National Cultural Heritage of Russia: regional aspect: матер. IX All-Russian Scientific and Practical Conference with international a concert dedicated to the 50th anniversary of the SSIC / ed. Kurmaev M.V., Artamonova L.M.; Samara State Institute of Culture. – Samara: Samara State Institute of Culture, 2021. – 252 p.
6. Nikolaeva L. Ya. Mastering the stylistic features of Russian dance in the process of professional training of students of choreographic specialties // Science of man: humanitarian studies. 2018. No. 1 (3). pp. 135–140.
7. On the intangible Ethno-cultural Heritage of the Russian Federation: Federal Law No. 402 of October 20, 2022. – Information and Legal portal “Garant.ru” <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/405406217/>
8. Development of the personal potential of youth by means of choreographic art in the context of patriotic education: матер. Vseros. науч.-практ. conf. (from the international participation) (Orel, October 29, 2017) / ed. Col.: Zaikin N.I., Fetisova N.E., Shchekotikhina S.A.; Oryol State Institute of Culture. – Eagle: Horizon, 2018. – 212 p.

9. Modern problems and trends in the development of choreographic education: collection of materials. International Scientific and Practical Conference / ed. Buximova O.B., Amelina M.N., Tatarintseva A. Yu., Trofimov R.V.; Belgorod State Institute of Arts and Culture. – Belgorod: Belgorod State Institute of Arts and Culture, 2022. – 195 p.
10. Trends and prospects of Russian dance development at the present stage: mater. All-Russian Scientific and Practical Conference (Orel, November 17, 2019) / ed. Col.: Koroleva N.E., Shchekotikhina S.A. – Orel: Orel State Institute of Culture, 2020. – 210 p.
11. Trends and prospects for the development of choreographic art at the present stage: mater. Everything is fine. (from the international participation) scientific and practical conference (Orel, November 28, 2021) / ed. Col.: Koroleva N.E., Shchekotikhina S.A.; Oryol State Institute of Culture. – Eagle: Horizon, 2021. – 178 p.
12. Fomchenko E.V. Transformation of functions and traditions of Russian folk dance: abstract. dis. ... cand. cultural studies. Chelyabinsk, 2022. p. 4.
13. Presidential Grants Fund: <https://xn-80afcdbalict6afooklqi5o.xn-p1ai>
14. Choreographic education in the unified cultural space of Russia: history and modernity: mater. All-Russian Scientific and Practical Conference (Orel, November 22, 2015) / ed. Col.: Dedeneva A.S., Zaikin N.I., Sergienko V.V., Fetisova N.E., Shchekotikhina S.A.; Oryol State Institute of Culture. – Eagle: Horizon, 2016. – 110 p.
15. Shevchenko N.B., Manokhina A.V. Management of grant activity as a factor of growth of professional competencies of teachers // Value orientations of youth in the conditions of modernization of modern society: mater. Everything is fine. from the international. with the participation of scientific-practical. conf. Biysk: Gorno-Altai State University, 2020. pp. 388–393.



# Взаимодействие семьи и ДОШ в процессе перехода к обучению в школе: аспекты инклюзивного образования

## **Дорджиева Ангира Эрдниевна,**

студент магистратуры, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: angira.dordzhieva00@mail.ru

## **Козенцева Екатерина Александровна,**

студент магистратуры, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: kozencevakati@gmail.com

## **Утнасунова Алтана Геннадьевна,**

студент магистратуры, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: utnasunova1002@mail.ru

## **Цавдырова Нюдля Хонгровна,**

студент магистратуры, кафедра педагогики, Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова  
E-mail: tsavd99@mail.ru

Настоящая статья посвящена исследованию роли взаимосвязи семьи и ДОШ в процессе перехода дошкольников в школьный период в условиях инклюзивного образования. Для каждого ребёнка очень важно, когда с самого рождения на протяжении всего воспитательного и образовательного процесса, включая детский сад и школу, его окружает стабильная учебная среда на всех этапах такого процесса. Взаимодействие семьи и педагогов ДОШ очень важно для гармоничного развития детей в дальнейшем образовательном процессе. Инклюзивное образование – это образование, доступное всем, поэтому такое взаимодействие должно основываться на учёте индивидуальных физических и интеллектуальных возможностях каждого ребёнка.

Актуальность данного исследования определяется необходимостью углубления и расширения представлений о роли взаимосвязи семьи и ДОШ в процессе перехода дошкольников в школьный период в условиях инклюзивного образования. Особого внимания в таком процессе заслуживают такие факторы, как воспитание культуры общения, развитие речевой активности, обучение социально-коммуникативным навыкам. Также очень важна работа по подготовке молодых педагогов в этом направлении.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, дошкольный возраст, школьный период, дошкольное образовательное учреждение, семья, культура общения, развитие речевой активности, обучение социально-коммуникативным навыкам.

В первую очередь, рассмотрим роль семьи и ДОШ в формировании готовности детей к школьному обучению.

В настоящее время тенденции в процессе развития дошкольного образования связаны в единое целое одним важным критерием – его качеством, в свою очередь, зависящим напрямую от уровня профессиональной подготовки педагогов и педагогической культуры родителей. Изменения в системе образования, обусловленные политическими, социокультурными и экономическими преобразованиями сильно изменило отношение социума к семье как к институту воспитания.

Концепция модернизации образования в нашей стране акцентирует внимание на ведущей роли семьи в решении важнейших воспитательных задач. Действительно, в социуме не существует такого института, который был бы в состоянии заменить семью в процессе первоначальной социализации ребёнка. В этой связи обратим внимание на интересную концепцию готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению, построенную на рассмотрении такой готовности с точки зрения видения человека как иерархический, сложный феномен. Она наглядно отражена в трудах В.Г. Маралова и В.А. Сатарова [4].

Учёный Е.О. Смирнова считает крайне важным фактором психологическую готовность ребёнка к школьному обучению. Под такой готовностью исследователь понимает целый комплекс психических качеств, который нужен ребёнку для успешного начала школьного обучения. Речь идёт о достаточном уровне развития памяти, мышления и т.д., желании учиться, положительном отношении к школе, достаточно высоком уровне развития произвольного поведения [6, с. 167].

В широком смысле готовность ребёнка к школьному обучению предполагает наличие таких компонентов, как выработка нравственного поведения, усвоение этических норм, развитие всех видов деятельности (игровой, предметной, изобразительной, трудовой, конструктивной) [3, с. 59].

Немаловажной следует считать и роль ДОШ при переходе ребёнка в школьный период. Понятие готовности к школе зачастую не предполагает учёт готовности педагогом поддержать ребёнка. Тем не менее, именно они должны быть готовыми к тому, чтобы определять, на каком уровне готовности к школьному обучению находятся дети, обеспечивать соответствующий учебный опыт, базирующийся на данных компетенциях [2, с. 125].

Действительно, в первую очередь, педагоги ДОШ должны иметь представление об учеб-

ных подходах, применяемых в различных условиях (детский сад, дошкольное образование, первый класс). Стоит отметить, что это крайне важно именно в период переходов между детским садом и школой, когда риск несоответствий крайне высок. Кроме того, руководители образовательной системы должны обращать пристальное внимание на качество подготовки детей дошкольного возраста к дальнейшему школьному обучению. Это необходимо для устранения недостатков и пробелов при обучении и воспитании детей в различных образовательных секторах [5, с. 128].

Наша работа направлена на рассмотрение вопроса о взаимосвязи семьи и ДОШ в процессе перехода дошкольников в школьный период в условиях инклюзивного образования. В этой связи считаем необходимым уточнить, что следует понимать под термином «инклюзивное образование». Для Российской Федерации он является относительно новым. Для более наглядного его понимания обратимся к тексту статьи 3.1. «Недопустимость дискриминации по признаку инвалидности» Федерального закона от 24.11.1995 N181-ФЗ (ред. от 01.06.2017) «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (введена Федеральным законом от 01.12.2014 N419-ФЗ): «В Российской Федерации не допускается дискриминация по признаку инвалидности. Для целей настоящего Федерального закона под дискриминацией по признаку инвалидности понимается любое различие, исключение или ограничение по причине инвалидности, целью либо результатом которых является умаление или отрицание признания, реализации или осуществления наравне с другими всех гарантированных в Российской Федерации прав и свобод человека и гражданина в политической, экономической, социальной, культурной, гражданской или любой иной области» [7]. Говоря иначе, инклюзивное образование – это образование, доступное для всех.

В настоящее время относительно немногие родители осознают ценность совместных в ДОШ усилий для гармоничного перехода ребёнка дошкольного возраста к школьному обучению в условиях инклюзивного образования. В данном случае необходимо конструктивное взаимодействие, умение слышать актуальные проблемы, переход от монолога к диалогу и т.д.

Отметим, что в ДОШ и в семье формируется личность не только ребёнка, но и педагогов и его родителей. Воспитание дошкольников способно обогатить личность взрослого, увеличить его общественный опыт.

В жизни каждого ребёнка родители занимают самое важное место: посредством родителей он познаёт окружающий мир, считывает с них образцы поведения, подражает им. Данная тенденция усиливается вследствие позитивных эмоциональных связей ребёнка с педагогами и родителями. При осознании родителями данной закономерности приходит понимание того, что во многом от них самих и от педагогов ДОШ преимущественно

зависит формирование личности ребёнка. В таком случае они ведут себя таким образом, чтобы их поступки способствовали формированию у ребёнка такого понимания человеческих ценностей, которые они стремятся ему передать [1, с. 254].

Иными словами, взаимодействие семьи и ДОШ в процессе перехода дошкольников к школьному обучению – одно из приоритетных направлений работы в современной дошкольной педагогике.

Практическим материалом данной работы послужили данные анкетирования родителей и педагогов 3 детских садов города Элисты. Объём выборки: родители – 50 человек, педагоги – 3 человека. Отметим, что мы сделали акцент на тех группах ДОШ, в которых воспитываются как дети без ограничений по здоровью, так и дети с ограниченными возможностями. Общий объём выборки – 53 человека.

Первый вопрос, который был предложен информантам-родителям и информантам-педагогам ДОШ, звучал следующим образом: «Считаете ли Вы важным воспитание культуры общения у детей-дошкольников в семье и ДОШ для их гармоничного перехода в школьный период?». На данный вопрос 100% опрошенных дали ответ «да». Значит, и родители, и педагоги ДОШ признают важность воспитания культуры общения в детей-дошкольников в семье и ДОШ для их гармоничного перехода в школьный период в условиях инклюзивного образования.

Кроме того, участникам анкетирования было предложено ответить на вопрос «Важно ли развивать у детей речевую активность в семье и ДОШ для их гармоничного перехода в школьный период?».

В этом случае нами была указана возможность дать несколько вариантов ответов. В связи с этим были получены следующие ответы:

- да, безусловно (69,8%);
- скорее да, чем нет (20,8%);
- в какой-то степени (9,4%);
- нет (0,0%).

Итак, можно констатировать, что родители и педагоги ДОШ отмечают большую роль развития у детей речевой активности в семье и ДОШ для их гармоничного перехода в школьный период в условиях инклюзивного образования.

Также участники анкетирования ответили на вопрос «Важно ли обучение ребёнка-дошкольника социально-коммуникативным навыкам в семье и ДОШ для их гармоничного перехода в школьный период?».

В связи с этим мы получили такие ответы:

- да, безусловно (64,2%);
- скорее да, чем нет (22,6%);
- в какой-то степени (13,2%);
- нет (0,0%).

Подобные результаты позволяют прийти к выводу, что родители и педагоги ДОШ отмечают большую роль обучения ребёнка-дошкольника социально-коммуникативным навыкам в семье и ДОШ для их гармоничного перехода в школьный период в условиях инклюзивного образования.

Наконец, участники анкетирования ответили и на такой вопрос «Важно ли проводить планомерную и систематическую работу по подготовке молодых педагогов в условиях инклюзивного образования?». На этот вопрос 100% опрошенных дали ответ «да». Значит, в данном случае и родители, и педагоги ДОШ признают важность планомерной и систематической работы по подготовке молодых педагогов в условиях инклюзивного образования.

Итак, мы можем прийти к выводу, что и родители, и педагоги ДОШ признают важность взаимодействия в процессе перехода дошкольников в школьный период в условиях инклюзивного образования. Действительно, наличие такого взаимодействия способствует исключительно благополучной адаптации дошкольников к школьному обучению. При этом важны такие факторы, как воспитание культуры общения, развитие речевой активности, обучение социально-коммуникативным навыкам. Особого внимания заслуживает в таком процессе работа по подготовке молодых педагогов.

## Литература

1. Арнаутова Е.П. Педагог и семья. – М., 2001. – 358 с.
2. Лапцевич И.М., Сачава О.С. Единое образовательное пространство «Детский сад-школа»: от теории к практике // Управление образованием: теория и практика. – № 3. – 2014. – С. 122–126.
3. Леонтьева А.В. Родители являются первыми педагогами своих детей // Дошкольное воспитание. – 2013. – № 8. С. 57–59.
4. Маралов В.Г. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте / В.Г. Маралов, В.А. Сатаров. – М.: Прометей, 2006. – 220 с.
5. 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. – 372 с.
6. Смирнова Е.О. Детская психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 368 с.

7. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 № 181-ФЗ (ред. от 01.06.2017). URL: [http://www.consultant.iTi/docuiient/cons\\_doc\\_LAW\\_8559](http://www.consultant.iTi/docuiient/cons_doc_LAW_8559) (дата обращения: 17.11.2011).

## INTERACTION OF THE FAMILY AND PRESCHOOL EDUCATION IN THE PROCESS OF TRANSITION TO SCHOOLING: ASPECTS OF INCLUSIVE EDUCATION

Dordzhieva A.E., Kozensteva E.A., Utnasunova A.G., Tsavdyrova N. Kh.  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This research is devoted to the study of the role of the relationship between the family and preschool education in the process of transition of preschoolers to the school period in terms of inclusive education. It is very important for every child when, from birth, throughout the entire upbringing and educational process, including kindergarten and school, he is surrounded by a stable learning environment at all stages of such a process. The interaction of the family and teachers of preschool education is very important for the harmonious development of children in the further educational process. Inclusive education is education accessible to all, therefore such interaction should be based on taking into account the individual physical and intellectual capabilities of each child.

The relevance of this research is determined by the need to deepen and expand ideas about the role of the relationship between the family and preschool education in the process of transition of preschoolers to the school period in the context of inclusive education. Particular attention in this process deserves such factors as the upbringing of a culture of communication, the development of speech activity, and the training of social and communication skills. It is also very important to work on training young teachers in this direction.

**Keywords:** inclusive education, preschool age, school period, preschool educational institution, family, culture of communication, development of speech activity, teaching social and communication skills.

## References

1. Arnautova E.P. Teacher and family. – M., 2001. – 358 p.
2. Laptsevich I.M., Sachava O.S. Unified educational space “Kindergarten-school”: from theory to practice // Management of education: theory and practice. – Number 3. – 2014. – S. 122–126.
3. Leontieva A.V. Parents are the first teachers of their children // Preschool education. – 2013. – No. 8. P. 57–59.
4. Maralov V.G. Formation of the foundations of social activity of the individual in childhood / V.G. Maralov, V.A. Satarov. – M.: Prometheus, 2006. – 220 p.
5. Organization and implementation of the continuity of preschool and primary general education: a collection of scientific articles and methodological developments / comp. O.A. Blokhin. – Kaliningrad: Publishing house of the Kaliningrad Regional Institute for the Development of Education, 2019. – 372 p.
6. Smirnova E.O. Child psychology: Proc. for stud. higher ped. textbook establishments. – M.: VLADOS, 2003. – 368 p.
7. Federal Law “On the Social Protection of the Disabled in the Russian Federation” dated November 24, 1995 N181-FZ (as amended on June 1, 2017). URL: [http://www.consultant.iTi/docuiient/cons\\_doc\\_LAW\\_8559](http://www.consultant.iTi/docuiient/cons_doc_LAW_8559) (accessed 11/17/2011).

## Развитие когнитивного компонента языковой личности в аграрном вузе

**Емельянова Ольга Борисовна,**

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин, Донской государственный аграрный университет  
E-mail: emely79@bk.ru

Статья посвящена рассмотрению такого важного аспекта развития языковой личности как речемыслительного. Научная новизна исследования заключается в углублении представлений о возможностях методического сопровождения студентов-нефилологов в процессе когнитивного совершенствования в ходе обучения дисциплинам филологического цикла, в частности, «Русскому языку и культуре речи», что направлено на эффективность вербальной деловой коммуникации с точки зрения коммуникативной культуры, реализации языкового потенциала, мотивации к повышению личностной лингвистической культуры. Цель исследования – описание перспективной методики сопровождения обучающихся с различной языковой подготовкой, что позволит готовить специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с практикой повседневной деловой коммуникации, необходимостью свободного участия в разнообразных формах делового общения. Описанная система обучения направлена на развитие реально-делового, вербально-образного, коммуникативно-логического, эмоционального видов интеллекта. Указаны виды языковой работы, задания, типология упражнений, способствующие развитию профессионального самосознания, формированию устойчивой мотивации к языковому саморазвитию и позитивно влияющих на когнитивное развитие языковой личности студентов.

**Ключевые слова:** Когнитивное развитие, речемыслительные навыки, развитие языковой личности, профессиональная коммуникация, виды языковых упражнений.

### Введение

В современной педагогической науке особое внимание уделяется всестороннему развитию личности студента. Это развитие невозможно без формирования разносторонней языковой личности. Сам термин «языковая личность» достаточно давно связывается со спецификой языковой деятельности человека, сформированностью речевых навыков, богатством индивидуального словаря. На современном этапе в образовании особое внимание уделяется развитию речевых умений, речемыслительных способностей, и, соответственно, моделированию систем усвоения разнообразной речевой деятельности.

В парадигме высшего образования задачи развития языковой личности получают особое звучание, поскольку именно высшая школа способна заложить в обучающихся не только базовые навыки деловой, профессиональной коммуникации, основанные на культурных ценностях, высокой степени устремлённости к нормативному произношению, правописанию, но и идентичность, уникальность, неповторимый стиль речевого взаимодействия в разнообразных сферах общения. Всё это невозможно без общего когнитивного развития, совершенствования речемыслительных способностей, разнообразия речевой деятельности студентов. В этом смысле в современной педагогической науке всё чаще можно услышать о «переходе к изучению языка в тесной связи с человеком, его мышлением и практической деятельностью» [5, 28].

Вопросы когнитивного развития языковой личности широко рассмотрены и описаны в лингводидактике, психолингвистике, методической литературе, направленной, в первую очередь, на изучение иностранного языка, моделирования профессиональной коммуникации с психологической точки зрения (Е.В. Степанова [13], Е.В. Цупикова, М.В. Цыгулева [13], Т.И. Вожиевская [6] и мн.др), однако этот вопрос пока не нашёл достаточно широкого освещения с точки зрения возможностей когнитивного развития в процессе обучения русскоязычных дисциплин языкового цикла: «Русский язык и культура речи», «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке» и др., приёмов и способов обучения, направленных на когнитивное совершенствование языковой личности. Между тем именно дисциплины, связанные с изучением русского языка, русской коммуникации представляют для большинства студен-

тов основу их будущей профессиональной коммуникации.

**Актуальность** представленного исследования обусловлена следующими причинами:

- Высокие современные профессиональные требования к специалистам аграрного профиля, включающие свободное владение устной и письменной речью в профессиональной и академической сфере взаимодействия на русском языке;
- Требования к повышению степени развития лингвистической, когнитивной составляющих языковой личности;
- Недостаточной мотивацией к языковому саморазвитию у абитуриентов аграрных вузов.
- Недостаточным объёмом исследований, направленных на повышение когнитивного развития языковой личности студента в ходе обучения дисциплинам, направленным на изучение русского языка.

Для подтверждения объективности изложенной методики совершенствования когнитивного аспекта языковой личности студентов нами было проведена диагностика уровня речемыслительного развития, а также языковых особенностей студентов, в которой приняли участие студенты бакалавриата первого курса Донского государственного аграрного университета. Для выявления актуального уровня речемыслительного развития студентов применялась системная методика.

Анализ работ студентов на начальном этапе обучения дисциплине «Русский язык и культура речи» показывает, что часть студентов (49,2%) затрудняется в определении речемыслительных понятийных взаимосвязей, которые были представлены как дифференцированный выбор определений, концептов, речевых форм, выражений, тех или иных суждений. Кроме того, обучающиеся затруднялись в определении речевой структуры вербального делового текста (57,7%), испытывали сложности в чётком формулировании речемыслительного намерения, служащего для реализации коммуникативной цели (48,7%). Это довольно серьёзное количество от общего числа студентов, что мотивирует принять необходимые педагогические решения для повышения уровня речемыслительных способностей студентов, их когнитивного развития, что, соответственно, должно повысить качество речевого аспекта деловой коммуникации в профессиональной деятельности.

**Изученность проблемы.** Г.И. Богин впервые сформулировал содержательные компоненты понятия «языковая личность», разработал концептуальный подход, где индивидуум изучается с позиции соответствия к осуществлению так называемых речевых поступков: умение «создавать и принимать произведения речи» [3]. Последователем в изучении концепции языковой личности стал К.Н. Караулов, который утверждал, что языковой личностью можно считать личность, реализующую умение продуцировать и осмысливать тексты, имеющие отличия по признакам системно-

лингвистической трудности, интеллектуального содержания и целевой ориентации личности [7]. Именно К.Н. Караулов впервые изучал речемыслительный компонент языковой личности, говоря о демонстрирующем соответствии имеющейся системе представлений, ценностей, которые образуют всеединое, а также личное мыслительное пространство. Данный компонент, по мнению учёного, транслирует речемыслительную картину мира языковой личности и культуру народа в целом. Мы, прежде всего, анализируем языковую личность как субъект профессионального самосовершенствования в различных областях деятельности и опираемся на научные изыскания Б.Г. Ананьева, который исследовали развитие языковой личности в процессе речемыслительной деятельности.

Б.Г. Ананьев предложил к использованию в научном обороте концепт «субъект» как наиболее развёрнутую структуру в отличие от индивида и личности. Для нас научный интерес представляют его выводы об интеллекте как о полифункциональной структуре субъекта, содержащем в своём основании кроме прочих, вербальные, то есть словесные, речевые интеллектуальные функции. Учёный исследовал корреляцию реально-делового, образного и коммуникативно-логических элементов интеллекта, которые измерял научными методиками, в частности, тестом Д. Векслера, что позволило выявить степени зависимости общего интеллекта от сформированности вербального, невербального [1]. Ананьевым был сделан вывод о взаимообусловленности речевой и мыслительной деятельности языковой личности.

**Целесообразность разработки темы** объясняется необходимостью подбора наиболее приемлемых методических приёмов, дающих возможность эффективно развивать когнитивные особенности студентов с различной языковой подготовкой, в том числе анализ, синтез, сравнение, запоминание, осмысление; готовить специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с практикой повседневной деловой коммуникации, необходимостью свободного участия в разнообразных формах делового общения.

**Научная новизна исследования** заключается в углублении представлений о возможностях методического сопровождения студентов-нефилологов в процессе когнитивного развития в ходе обучения дисциплинам филологического цикла, в частности, «Русскому языку и культуре речи», что направлено на эффективность вербальной деловой коммуникации с точки зрения коммуникативной культуры, реализации языкового потенциала, мотивации к повышению личностной лингвистической культуры.

**Цель работы** – описание перспективной методики сопровождения обучающихся, направленной на развитие речемыслительных навыков студентов неязыкового вуза, совершенствование когнитивного аспекта языковой личности в аграрном вузе.

Данная цель реализуется в ходе решения следующих задач:

1. Описать систему обучения в неязыковом вузе, способствующую повышению когнитивного развития языковой личности студентов неязыкового вуза при изучении русского языка и культуры речи.
2. Описать обучающие формы, которые способствуют успешному когнитивному саморазвитию студентов.

**Теоретическая значимость работы:** дополнение и разработка материала по методике формирования когнитивных особенностей языковой личности в ходе преподавания дисциплин языкового цикла при изучении русского языка.

**Практическая значимость:** результаты исследования могут быть использованы в преподавании языковой коммуникации, культуры речи, риторики, а также в практике преподавания дисциплин языкового цикла в неязыковом вузе.

## Методы и принципы исследования

Для решения поставленных задач планирую применить следующий комплекс взаимодополняющих методов исследования:

1. Теоретический анализ публикаций, отражающих состояние изучаемой проблемы;
2. Описательный и структурно-функциональный методы для раскрытия системы методического сопровождения обучающихся, направленной на когнитивное развитие языковой личности.
3. В качестве эмпирических методов исследования использована диагностика уровня речемыслительного развития и диагностика отношения обучающихся к коммуникативному саморазвитию.

## Основные результаты

В Донском государственном аграрном университете преподавание дисциплин филологического цикла по обучению речевой культуре, русскому языку («Русский язык и культура речи», «Языковая коммуникация в профессиональной сфере на русском языке») направлено на формирование таких профессионально важных черт личности, которые позволяют транслировать позитивную программу делового поведения, способствуют языковому саморазвитию, позволяют использовать языковой личности нормативные вербальные и невербальные способы взаимодействия в деловом общении. Решение этих задач невозможно без когнитивного развития обучающихся, где когнитивный аспект рассматривается как критерий познания и создания картины мира личностью через язык. В данном случае картина мира представляется всеобщим концептом, где существующее понимание действительности сформулировано вербально, реализовано осмысленными языковыми моделями.

С когнитивной точки зрения мы рассматриваем языковую личность как совокупность конкретных языковых навыков, владение которыми должно проявляться в любой ситуации профессионального дискурса:

- Умение творчески осваивать действительность и воплощать в речи личностное, неповторимое видение мира, иметь индивидуальный стиль языкового оформления мысли (своеобразие языковых красок, интонаций, темпа речи, оригинальность лексики и богатство синтаксиса и т.п.);
- Владение разнообразными регистрами языка, функциональными разновидностями речи для взаимодействия в различных сферах жизни. Умение свободно переключаться с одного регистра на другой, органично подбирать лексические, синтаксические структуры, улавливать особенности речевого общения в любой ситуации взаимодействия;
- Проявляющаяся в достаточной мере способность к эффективной и наиболее конкретной классификации языковых явлений и их свойств. На базовом уровне интеллектуальных возможностей находятся наиболее организующие когнитивные компоненты;
- В полной мере реализующийся навык абстрагирования, концептуальность мышления, умение предъявлять речевые аналогии;
- Умение соблюдать требования к речи с учётом разнообразных видов норм, способность к систематизации, оперированию многомерными образами, категориями, способность оперировать многомерными категориями, создавать разнообразные речевые конструкции и т.п.

Мы используем комплексный подход при взаимодействии на языковой потенциал личности, что позволяет позитивно влиять на качество усвоения языкового материала: «...именно концептуальный уровень языковой личности представляется наиболее важным, лежит в основе ее формирования, обуславливает успешность ее развития» [4, 89]. Данная система построена по принципу методического сопровождения обучения, которое направлено на развитие базовых компоненты языковой личности, способствующих повышению когнитивного развития языковой личности студентов неязыкового вуза при изучении русского языка и культуры речи.

Система обучения представлена направлениями когнитивного развития, которые оказываются в центре педагогического влияния:

- Реально-деловой интеллект, или, так называемый бизнес-интеллект – мыслительная способность, основанная на анализе данных, выборе наиболее важной информации из очень объёмного потока фактов, интеллектуальный анализ фактов и обобщение. С коммуникативной точки зрения – это способность наиболее точного подбора слов, предъявление собеседнику фраз, суждений, отражающих полностью выражаемых речью смыслов, эффективное словесное «обрамление» деловой коммуникации, умение успешно коммуницировать в разнообразном профессионально-деловом дискурсе.
- Вербально-образный интеллект – внимательное отношение к фонетико-семантическому

содержанию лексических и синтаксических структур, предпочитаемое восприятие информации преимущественно посредством такого вида речевой деятельности как чтение, склонность к письменной форме изложения информации, «чувствование» образной природы слова, зрительное восприятие пространственно-временной картины мира и умение вербально выразить это восприятие.

- Коммуникативно-логический интеллект проявляется в речевой культуре построения логических закономерностей, в степени владения академическим профессиональным словарём и умении выстраивать причинно-следственные умозаключения, облекая их в наиболее структурированные, логически-выверенные, аналитические конструкции.
- Эмоциональный интеллект – способность к демонстрации управляемых эмоциональных проявлений, эмоционально-чувственному вербальному влиянию на собеседника, умение «подстраиваться» тоном, темпом речи, тембром голоса под эмоциональное состояние адресата речи, выстраивание коммуникативной картины, основанной на дружелюбии, позитивном посыле, осознанный выбор лексики, имеющей оптимистический подтекст.

Данные виды интеллекта важно развивать у студентов аграрных вузов, поскольку обучающиеся здесь будущие специалисты в потенциале представляют лица лингвоинтенсивных профессий, деятельность которых связана с коммуникациями, профессионально-социальными связями, основанными в том числе и на вербальной культуре взаимодействия.

Когнитивное развитие языковой личности в части совершенствования реально-делового интеллекта реализуется через следующие виды языковой работы:

- организация деловых игр с последующим публичным анализом происходящего во время игры, где обсуждаются коммуникативные цели и намерения участников и достигнутый/недостигнутый результат. Важно выбрать тематику деловой игры, связанную с будущей профессиональной деятельностью студентов.
- изучение профессионального дискурса через закреплённые языковые структуры (профессионализмы, профессиональную фразеологию, афоризмы профессионального содержания, профессиональную научную лексику и т.п.), которые, помимо языковой семантики, включают дополнительную информацию об особенностях выбранной студентами профессии;
- обучение варьированию коммуникативными средствами в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения (работа с синонимичными оборотами, конструкциями, подбор эквивалентных лексических / синтаксических структур);
- изучение организационной структуры деловой коммуникации: правила релевантности, после-

довательности речевых актов, закономерного завершения речевого фрагмента.

Вербально-образный интеллект развивается следующими видами заданий:

- изучение картины мира через разнообразную работу с различными видами текста: профессиональной тематики, прецедентный, обучающий и т.п.;
- составление текстов разных речевых жанров, апробирование их в разнообразных речевых ситуациях, «проигрывание» созданного текста в профессиональном дискурсе.
- изучение лучших образцов профессиональной речи, выявление приёмов, методов, техник яркой языковой личности.

Коммуникативно-логический интеллект способен развивать задания на:

- анализ картины мира, ее разнообразных вариантов посредством использования всех уровней и единиц языка;
- описание концептов, связанных с теорией языковой коммуникации, создание речевой картины профессиональной действительности: «речевая деятельность», «субъект / объект речи», «высказывание», «языковой код», «эффективная коммуникация», «система речевого взаимодействия» и т.п.;
- упражнения на сопоставление и дифференциацию языковых явлений;
- создание осмысленных языковых моделей посредством усвоения механизмов языковых средств в процессе речевой деятельности.

Эмоциональный интеллект развивают следующие виды речевых заданий:

- упражнения на развитие тембрально-голосовых возможностей речевого аппарата;
- организация учебных дискуссий по различной тематике взаимодействия в деловой сфере («Что важнее в коммуникации: быть или казаться?», «Как достичь эффективной коммуникации с конкурентами?», «Стоит ли сообщать о своей цели окружающим?» и т.п.);
- упражнения на вербальную саморегуляцию психических процессов: самодиагностика, речевые установки для преодоления негативных психических состояний, ведение «словаря состояний»;
- лингвистическая работа, направленная на командную работу: проекты, исследования языковых фактов, групповые тренинги и т.п.

Когнитивное развитие обучающихся, разных видов интеллекта, профессионально важных качеств и способностей не может свестись к коллекционированию, увеличению количества этих качеств, их накоплению в ходе обучения в аграрном вузе. Необходима такая организация внутреннего пространства развития языковой личности, которая позволит определить векторы развития профессионала. Итогом такого развития является формирование и развитие профессионального самосознания, формирование устойчивой мотивации к саморазвитию. По мнению Ю.М. Орлова

«именно профессиональное самосознание личности выступает главным источником и механизмом профессионального развития и усовершенствования» [10]. Вместе с тем Е.И. Рогов утверждает, что никто не может гарантировать фиксированного результата развития личности, поскольку личность развивается в определенных обстоятельствах и при определенных условиях, в основе которых лежат ее собственные намерения и усилия. Особенно это касается такого параметра, как свойства, или качества, личности, поскольку с большой вероятностью могут развиваться, например, мотивационно-смысловая сфера человека, его целевые ориентации, средства его деятельности, но редко и не очень прогнозируемо – его качества [12].

## Обсуждения

В завершении обучения курсу «Русский язык и культура речи» была проведена повторная диагностика студентов. Проведённое исследование отношения обучающихся к коммуникативному саморазвитию выявило следующие показатели. Способность к определению речемыслительных взаимосвязей стала намного выше среднего (82,9%). Это свидетельствует о том, что большая часть диагностированных способны осознанно использовать определения, концепты, речевые формы, выражения в деловой коммуникации. Значительным языковым показателем успешной коммуникации, исходя из полученных результатов, обучающиеся обозначают осознанность использования норм речевого общения (87,5%). Большинство опрошенных указали на высокую степень когнитивного саморазвития: самооценка реально-делового интеллекта на уровне 78,9%, вербально-образного интеллекта – 83,4%, коммуникативно-логического – 75,5%, эмоционального интеллекта – 86,7%.

## Результаты

Описанная система методического сопровождения обучающихся позволяет достигать следующих итогов: повышается когнитивное развитие студентов неязыкового вуза, растёт устремлённость обучающихся к речевому самосовершенствованию.

## Заключение

1. Проанализирована система когнитивного развития языковой личности студентов в неязыковом вузе, формирующая осознанность в подходе к базовым категориям коммуникативного взаимодействия. Студенты постепенно формируют сознательное отношение к высказыванию в деловой сфере, убеждаются в необходимости и важности речевого самоконтроля, избирательного подхода к употреблению словоформ, пониманию причинно-следственного характера деловых взаимоотношений и их зависимости от речевого выбора.

2. Раскрыты наиболее эффективные практикоориентированные виды упражнений, заданий, которые способствуют речевому саморазвитию студентов. Это позволяет развивать языковую компетентность студентов, помогает им формировать приемлемые стратегии коммуникативного поведения в профессиональном курсе.

## Литература

1. Ананьев, Б.Г. Психологическая структура человека как субъекта // Человек и общество. Л.: Изд-во ЛГУ, 1967. Вып. 2. С. 235–249.
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. 326 с.
3. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19. – Ленинград, 1984. – 354 с.
4. Буданова, Е.А. Языковая личность студента в контексте когнитологии: концепция и проблемы исследования / Е.А. Буданова // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 85–90. – EDN PУ-SXHH.
5. Буряк, Н.Ю. Влияние процесса языкового обучения на когнитивный уровень культуры языковой личности / Н.Ю. Буряк // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 6. – № 10. – С. 27–29. – EDN UUIBN.
6. Вожиевская, Т.И. Когнитивное и личностное развитие студентов педагогического вуза / Т.И. Вожиевская // Вестник Псковского государственного педагогического университета. Серия: Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки. – 2008. – № 5. – С. 100–105. – EDN NTYTOP.
7. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 4-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 261, [2] с.; 22 см.; ISBN5–354–00768–2
8. Кузьмина, Н.В. Методы исследования образовательных систем [Текст]: монография / Н.В. Кузьмина, Е.Н. Жаринова; Российская академия образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина [и др.]. – Санкт-Петербург: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2018. – 162 с.: ил., табл.; 21 см.; ISBN978–5–98994–080–6
9. Легостаева, О.В. Влияние языкового обучения на когнитивное развитие языковой личности / О.В. Легостаева // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения [Текст]: сборник материалов XXX Международной научно-практической конференции, Новосибирск, 19 апреля 2013 г. / Центр развития науч. сотрудничества; под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Сибпринт, 2013. – С. 68–79.
10. Орлов, Ю.М. Восхождение к индивидуальности: Книга для учителя / Ю.М. Орлов. – М.:



Просвещение, 1991. – 286,[1] с.; 22 см.; IS-BN5–09–003075–8

11. Пискунова Е.Н. Формирование лингвистической компетентности студентов: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Пискунова Е.Н. [Место защиты: Ульянов. гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова]. – Димитровград, 2010. – 231 с.
12. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (в социометрических профессиях) [Текст]: монография / В.И. Рогов; Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет», Академия психологии и педагогики. – Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального ун-та, 2016. – 338 с.
13. Степанова Е.И. Психология взрослых: экспериментальная акмеология [Текст] / Е.И. Степанова; отв. ред. А.А. Крылов. – Санкт-Петербург: Алетей, 2000. – 286, [1] с.
14. Хомский Н. Язык и мышление: пер. с англ. / Н. Хомский; под ред. В.В. Раскина; пер. с англ. Б.Ю. Городецкого. – Москва: Изд-во Моск. ун-та им. М.В. Ломоносова, 1972. – 122 с. – Текст: непосредственный.
15. Цупикова, Е.В. Основные направления развития когнитивных и коммуникативных умений студентов в учебном процессе технического вуза / Е.В. Цупикова, М.В. Цыгулева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2021. – № 2(230). – С. 102–108. – DOI 10.25198/1814–6457–230–102. – EDN DMZNTF.

#### DEVELOPMENT OF THE COGNITIVE COMPONENT OF A LINGUISTIC PERSONALITY IN AN AGRICULTURAL UNIVERSITY

Emelyanova O.B.

Don State Agrarian University

The article is devoted to the consideration of such an important aspect of the development of a linguistic personality as a speech-thinking one. The scientific novelty of the research is to deepen the understanding of the possibilities of methodological support of non-philological students in the process of cognitive improvement during the teaching of the disciplines of the philological cycle, in particular, “Russian language and speech culture”, which is aimed at the effectiveness of verbal business communication from the point of view of communicative culture, the realization of linguistic potential, motivation to improve personal linguistic culture. The purpose of the study is to describe a promising methodology for accompanying students with various language training, which will allow training specialists whose professional activities will be related to the practice of everyday business communication, the need for free participation in various forms of business communication. The described training system is aimed at the development of real-business, verbal-figurative, communicative-logical, emotional types of intelligence. The types of language work, tasks, and typology of exercises that contribute to the development of professional self-awareness, the formation of stable motivation for language self-development and positively affect the cognitive development of students’ linguistic personality are indicated.

**Keywords:** Cognitive development, speech-thinking skills, language personality development, professional communication, types of language exercises.

#### References

1. Ananiev, BG Psychological structure of a person as a subject // Man and society. L. : Publishing house of Leningrad State University, 1967. Issue. 2. S. 235–249.
2. Ananiev, BG Man as a subject of knowledge. Leningrad: Izd-vo LSU, 1968. 326 p.
3. Bogin, G.I. The model of a linguistic personality in its relation to the varieties of the text: dissertation... Doctor of Philology: 10.02.19. – Leningrad, 1984. – 354 p.
4. Budanova, E.A. Student’s linguistic personality in the context of cognitive science: concept and research problems / E.A. Budanova // Science and School. – 2012. – No. 6. – P. 85–90. – EDN PYCXHN.
5. Buryak, N. Yu. Influence of the process of language learning on the cognitive level of the culture of a linguistic personality / N. Yu. Buryak // Successes of modern science and education. – 2016. – Т. 6. – No. 10. – S. 27–29. – EDN UINBN.
6. Vozhievskaya, T.I. Cognitive and personal development of students of a pedagogical university / T.I. Vozhievskaya // Bulletin of the Pskov State Pedagogical University. Series: Social-humanitarian and psychological-pedagogical sciences. – 2008. – No. 5. – P. 100–105. – EDN NTYTOP.
7. Karaulov, Yu.N. Russian language and linguistic personality / Yu.N. Karaulov. – 4th ed., Sr. – M.: URSS, 2004. – 261, [2] p.; 22 cm; ISBN5–354–00768–2
8. Kuzmina, N.V. Methods for studying educational systems [Text]: monograph / N.V. Kuzmina, E.N. Zharinova; Russian Academy of Education, Leningrad State University. A.S. Pushkin [i dr.]. – St. Petersburg: Publishing House of the National University “Center for Strategic Studies”, 2018. – 162 p.: ill., tab.; 21 cm; ISBN978–5–98994–080–6
9. Legostaeva, O.V. The influence of language learning on the cognitive development of a linguistic personality / O.V. Legostaeva // Psychology and pedagogy: methodology and problems of practical application [Text]: collection of materials of the XXX International Scientific and Practical Conference, Novosibirsk, April 19, 2013 / Scientific Development Center. cooperation; under total ed. S.S. Chernova. – Novosibirsk: Sibprint, 2013. – P. 68–79.
10. Orlov, Yu.M. Ascent to individuality: A book for the teacher / Yu.M. Orlov. – M.: Education, 1991. – 286, [1] p.; 22 cm; IS-BN5–09–003075–8
11. Piskunova E.N. Formation of linguistic competence of students: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Piskunova E.N. [Place of defense: Ulyan. state ped. un-t im. I.N. Ulyanova]. – Dimitrovgrad, 2010. – 231 p.
12. Rogov E.I. Psychology of the formation of professionalism (in sociometric professions) [Text]: monograph / V.I. Rogov; Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education “Southern Federal University”, Academy of Psychology and Pedagogy. – Rostov-on-Don: Publishing House of the Southern Federal University, 2016. – 338 p.
13. Stepanova E.I. Psychology of adults: experimental acmeology [Text] / E.I. Stepanova; resp. ed. A. A. KRYLOV – St. Petersburg: Aleteyya, 2000. – 286, [1] p.
14. Chomsky N. Language and thinking: Per. from English. / N. Chomsky; ed. V.V. Raskin; per. from English. B. Yu. Gorodetsky. – Moscow: Publishing House of Moscow. un-ta im. M.V. Lomonosov, 1972. – 122 p. – Text: direct.
15. Tsupikova, E.V. The main directions of development of cognitive and communicative skills of students in the educational process of a technical university / E.V. Tsupikova, M.V. Tsyguleva // Bulletin of the Orenburg State University. – 2021. – No. 2 (230). – S. 102–108. – DOI 10.25198/1814–6457–230–102. – EDN DMZNTF.

# Моделирование цифровой образовательной среды в поликультурном академическом контексте: на примере целевой аудитории иностранных студентов, изучающих русский язык

**Ипполитова Любовь Викторовна,**

кандидат филологических наук, кафедра русского языка № 5; Институт русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: ippolitova\_lv@.ru

**Мухаммад Людмила Петровна,**

доктор педагогических наук, кафедра русского языка № 5; Институт русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: mukhammad-lp@rudn.ru

**Кажуро Дмитрий Валерьевич,**

педагог дополнительного образования, кафедра русского языка № 5; Институт русского языка, Российский университет дружбы народов  
E-mail: kazhuro-dv@rudn.ru

Публикация посвящена моделированию цифровой образовательной среды в поликультурном академическом контексте. В качестве целевой аудитории рассматриваются иностранные студенты, изучающие русский язык в профессиональных целях в вузах РФ. Авторы обращают внимание на то, что сложившаяся практика проектирования цифровой образовательной среды в направлении «сверху вниз» (от требований ФГОС к формированию компетентностей; от «заказчика», в лице которого выступает государство, к «потребителю» – обучающимся) скрывает в себе противоречия, главным из которых является недостаточная ориентированность на личность учащегося, на его экзистенциальные (в том числе и этнокультурно обусловленные) потребности. Снять эти противоречия помогает обращение к принципам антропологической лингводидактики и их реализация с помощью инструментов, уже зарекомендовавших себя в практике дополнительного и корпоративного онлайн образования.

Новизна исследования состоит в рассмотрении учебного процесса как функции поликультурного образовательного пространства с включением цифровой образовательной среды, ориентированной на личность учащегося. Практическая ценность работы заключается в анализе опыта (кейсов) использования инструментов, повышающих эффективность программирования учебной траектории студента в условиях поликультурного академического контекста.

**Ключевые слова:** ЦОС, педагогическое проектирование, РКИ, поликультурное образование, антропологическая лингводидактика, SJM.

В современных условиях цифровизация образовательной среды продиктована самой жизнью. В данном контексте трансформация образования, обусловленная необходимостью цифровизации, стала одной из приоритетных задач, обеспечивающих развитие, в частности, государственных, коммерческих и общественных структур и, в целом, страны, что зафиксировано в основополагающих нормативно-правовых документах [1].

В целях регулирования специфической деятельности по цифровизации государственных и внегосударственных учреждений создана нормативная база формирования цифровой образовательной среды (далее – ЦОС), которая продолжает развиваться [2].

На этом фоне активно происходит внедрение ЦОС в практическую деятельность находящихся на территории РФ институтов, в том числе и институтов образования. Так, образовательные учреждения, выстраивая учебный процесс, используют зарубежные и отечественные системы управления обучением (LMS – learning management systems), а также другие инструменты (сервисы для создания отдельных типов контента, вебинарные сервисы, сервисы видеосвязи, рассылок, и проч.). Таким образом постепенно осваиваются различные формы ЦОС, всё более востребованным становится смешанный (гибридный) формат обучения.

Наряду с практикой организации ЦОС в настоящее время происходит интенсивное научно-методическое осмысление проблемы: в РИНЦ к концу 2022 года насчитывалось более 2000 публикаций, связанных с различными аспектами проектирования, внедрения и функционирования ЦОС. При этом многие авторы обращают внимание на недостаточную методологическую проработку вопроса, неоднозначное отношение пользователей к ЦОС, успешное развитие ЦОС преимущественно в области дополнительного образования [3].

Большое место в работах исследователей занимает моделирование ЦОС в аспекте совершенствования нормативно-методической базы; с точки зрения особенностей функционирования различных элементов ЦОС, к которым обычно относят цифровые ресурсы, цифровые технологии и цифровые следы [4, с. 6–20]; а также возможности использования различных образовательных платформ.

Перспективы успешного использования ЦОС в образовании эксперты связывают с пересмотром целей и задач обучения, возможностью по-

строения индивидуальной образовательной траектории учащегося и мощным мотивационным ресурсом ЦОС [5].

Заслуживающим внимания представляется нам тот факт, что в вузовской практике моделирование ЦОС обычно осуществляется в направлении «сверху вниз», от заказчиков (условно назовём так государство, Минобрнауки) к пользователям (условно назовём так обучающихся). Это влечёт за собой определённые противоречия и риски, к анализу которых мы планируем обратиться ниже, а именно после рассмотрения некоторых теоретических вопросов моделирования ЦОС в аспекте образования, в частности, в аспекте преподавания русского языка как иностранного (РКИ).

**Объектом** нашего исследования является процесс преподавания русского языка (РЯ) иностранным учащимся в поликультурном пространстве российских вузов с включением в данный процесс ЦОС.

**Предмет** исследования – ЦОС как реализация принципов антропологической лингводидактики, обеспечивающая полноценную учебную межкультурную коммуникацию (МКК) иностранных студентов на РЯ в поликультурном образовательном пространстве.

**Цель** исследования – создание модели включения ЦОС в поликультурное образовательное пространство российских вузов, обеспечивающей полноценную учебную и внеучебную МКК иностранных студентов на РЯ.

Начнём наш анализ с рассмотрения ключевых концептов и понятий. Так, базовым в концепте «цифровая образовательная среда» является понятие «образовательная среда», которое достаточно давно находится в фокусе внимания учёных: в научный оборот данный термин вошёл после публикации книги Януша Корчака «Как любить ребёнка», в которой автор говорит о четырёх типах «воспитывающей среды» [6]. Хотелось бы подчеркнуть, что в нашей стране и в условиях СССР, и в настоящее время проводились и проводятся исследования по организации образовательной среды (синоним: обучающей среды), в том числе и в области изучения РКИ. Так, ещё в 70–80-е годы XIX века обучающая среда была включена в качестве одного из базовых компонентов в образовательную модель Ю.К. Бабанского по оптимизации учебного процесса [7]. А в области преподавания РКИ было защищено, как минимум, две диссертации: 1) Н.А. Журавлёвой «Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку» [8]; 2) И.А. Ореховой «Обучающий потенциал русской среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся» [9].

Тем не менее, в настоящее время среди учёных нет единства в подходах к определению образовательной среды, её сущности, принципов организации [10, 11]. Большим достижением в исследовании этого вопроса является, тем не менее, разгра-

ничение понятий: 1) *образовательное пространство*; 2) *образовательная среда*, чем мы намерены воспользоваться при нашем моделировании. Так, опираясь на работы учёных, наших предшественников, определим феномен *образовательное пространство* как некий разнородный конгломерат, на «территории» которого размещено некое множество ресурсов с определённым потенциалом образовательных возможностей. В то же время понятие *образовательная среда* предполагает наличие действующих/взаимодействующих субъектов коммуникации, и саму эту коммуникацию.

В изложенном контексте попытаемся определить содержание термина ЦОС. Практика онлайн образования показывает, что вполне инструментальной и эффективной является структура ЦОС, разработанная на основе модели М. Мура [12] и включающая следующие составляющие:

- взаимодействие обучающегося с контентом / содержанием образования;
- взаимодействие обучающегося с ведущими образовательного процесса (далее – ВОП): преподавателями, тьюторами, кураторами и т.п.;
- взаимодействие обучающегося с другими обучающимися (как происходит коммуникация участников и как это способствует достижению результата);
- взаимодействие обучающегося с интерфейсом (технологиями);
- взаимодействие обучающегося с самим собой (рефлексия; процессы самоанализа, самооценки и самоконтроля).

Рассмотрим представленную модель ЦОС с позиции такой науки, как лингводидактика, в частности, методика преподавания РКИ. В качестве подходящей для наших целей модели учебного процесса возьмём модель, созданную в соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению [13, 14].

Процесс обучения по личностно-деятельностной модели в настоящее время интерпретируется как учебное межкультурное общение, или, шире, учебная межкультурная коммуникация [15, с. 143–156], в процессе которого/ой образуется соответственно межкультурная образовательная среда. В условиях российских вузов как многонационального (поликультурного) образовательного пространства при условии субъект-субъектного общения на иностранном языке (ИЯ) / РКИ возникает феномен, который корректнее всего именовать поликультурной образовательной (академической) средой.

Обращаясь к вопросам проектирования ЦОС в контексте данной, поликультурной, академической среды мы вправе рассматривать процесс преподавания РЯ иностранцам, организованный в соответствии с личностно-деятельностным подходом к обучению, как процесс учебного поликультурного общения / учебной МКК, поскольку субъектами данного общения являются иностранные учащиеся (студенты), получающие высшее образование на русском языке в российских вузах.

Так, например, в Российском университете дружбы народов (РУДН), полиэтническая, поликультурная образовательная среда является таковой в силу специфики вуза, его контингента, его истории и его миссии.

Таким образом, представленная выше модель ЦОС вполне вписывается в образовательную лингводидактическую модель личностно-деятельностного обучения в поликультурном образовательном пространстве, поскольку во главе всех её базовых частей (компонентов) находится личность учащегося как субъект учебных действий и взаимодействий.

Далее рассмотрим иные аспекты включения ЦОС в учебный процесс, основанный на личностно-деятельностном подходе к обучению. Например, в целях успешного проектирования ЦОС с позиции учебной и внеучебной МКК иностранных учащихся на РЯ необходимо учитывать достижения в области смежных с лингводидактикой наук, прежде всего психолингвистики, когнитологии, социолингвистики, культурологии и других наук. Так, последователи идей А.А. Леонтьева и И.А. Зимней (родоначальников отечественной личностно-деятельностной модели обучения) Н.В. Уфимцева и О.В. Балясникова, рассматривая особенности поликультурного образовательного пространства, предлагают обратить пристальное внимание на конфликтные зоны языкового сознания [16].

Анализируя многие современные подходы к обучению, а также реализуемые в соответствии с их методологиями модели учебного процесса, мы, в целях проектирования валидной применительно к насущным проблемам современности ЦОС, считаем приоритетной именно личностно-деятельностную модель в варианте, представленном сторонниками антропологической лингводидактики [17, с. 115–121; 18, с. 3–43]. Наш выбор продиктован, во-первых, гуманистической направленностью соответствующей модели (приоритет личности как субъекта учебных и внеучебных межкультурных взаимодействий); во-вторых, образовательной ценностью, обозримостью и чёткостью сформулированных принципов, благодаря которым модель выстраивается в обучающую систему по ключевым параметрам; в-третьих, открытостью системы, простотой, гибкостью и доступностью как для опытного, так и для начинающего преподавателя. Так, к базовым принципам антропологической лингводидактики её создатели относят: 1) антропологический принцип; 2) коммуникативный принцип; 3) когнитивный принцип.

Помимо всего того, что мы отмечали выше, ссылаясь на личностно-деятельностную модель построения учебного процесса, рассматриваемый вариант прежде всего предполагает:

1) при реализации **антропологического принципа**: а) сохранение в личности учащегося всего ценного, что заложено в ней родной этнокультурой и родным языком (а не «адаптация личности», как это предлагают традиционные методики); б) обо-

гащение личности учащегося компонентами изучаемых языка (языков) и культур при сохранении такого качества, как целостность личности (а не формирование вторичной языковой личности, как к этому призывает сложившаяся лингводидактическая традиция); в) учёт **экзистенциальных** (в том числе коммуникативных, профессионально значимых) потребностей личности учащегося, а также его **этнокультурно обусловленных особенностей** с сохранением открытости системы в плане развития и совершенствования личностных качеств, в том числе и в плане будущей профессии;

2) при реализации **коммуникативного принципа** в условиях поликультурного пространства на первый план выходит учебное и внеучебное **взаимодействие** его участников, отвечающее критериям взаимоуважения и поиска взаимоприемлемых решений. Данное взаимодействие происходит в условиях обмена информацией, а также формирования качеств социальной перцепции, возможной при развитии таких свойств личности, как широта мировоззрения, толерантность и эмпатия. Думается, включение в данную обучающую модель ЦОС в кратные разы усилит гуманистическую составляющую обучающей модели;

3) реализация **когнитивного принципа** предполагает учёт когниции учащегося в её статике и в динамике. «Статика» предполагает сложившуюся в языковом сознании учащегося картину мира. Оговоримся, что данная номинация нам представляется весьма условной, поскольку, во-первых, эта «картина» в процессе актуализации тех или иных зон сознания при общении меняется, во-вторых, поликультурное пространство, а особенно ЦОС (которая в нашем случае по определению является поликультурной) постоянно расширяет картину мира в сознании учащегося, его мировоззрение, обогащая, дифференцируя и трансформируя при этом образ мира в целом. Помимо описанного феномена динамика предполагает учебную и внеучебную деятельность со всеми её компонентами, как эксплицитными, так и имплицитными. Поскольку в соответствии с теориями личности, построенными на антропологическом принципе философии и современных гуманитарных наук, каждая личность неповторима, уникальна, то, следовательно, соблюдение данного, когнитивного, принципа при проектировании и создании соответствующей ЦОС открывает весьма широкие возможности для обучения учащегося в соответствии с его индивидуальной траекторией развития и совершенствования как в личностном, так и в профессиональном планах.

Далее с точки зрения описанных принципов антропологической лингводидактики (даже в усечённой форме их содержания) попытаемся проанализировать сложившуюся традицию моделирования ЦОС. Так, в заданном контексте легко обнаружить, что традиционное проектирование ЦОС из поля зрения упускает прежде всего личность обучающегося: то есть не соблюдается антропо-

логический принцип в его самой центральной, системообразующей, части, а именно, в учёте экзистенциальных (сущностных) потребностей обучающегося. Кроме того, при традиционном обучении коммуникативный принцип рассматривается в соответствии с устоявшимися формами, зачастую обременёнными различного рода бессмысленными (как, например, «вторичная языковая личность»), или вредными (лингводидактическая стратегия «адаптирование личности») стереотипами, в результате чего теряется его глубинное содержание, связанное с особенностями поликультурного образовательного пространства и созданием благоприятной поликультурной среды, в том числе и ЦОС.

Однако самой главной проблемой является то, что проектирование ЦОС в настоящее время происходит в направлении «сверху – вниз» (как это уже было отмечено выше): от требований ФГОС, учебных планов и программ, к тем или иным способам формирования компетентностей обучающихся. И надо честно признать, что это происходит не только на просторах России, но и в европейском поликультурном пространстве. Например, идея адаптации личности учащегося, прибывшего в Европу из инокультурной образовательной среды, принадлежит именно европейской, а не российской образовательной концепции (заметим, некоторые российские учёные, «педагоги», позаимствовали эту идею именно у зарубежных методистов).

Однако вернёмся в поликультурное пространство российских вузов. На практике отсутствие проектирования ЦОС с позиции гуманистически организованного поликультурного пространства приводит к тому, что студент оказывается в ситуации, когда при очень серьёзной аудиторной нагрузке ему необходимо взаимодействовать одновременно, с одной стороны, с корпоративной платформой вуза, с другой – с платформой, на которой размещены бесплатные курсы, дополняющие или дублирующие учебные программы по ряду дисциплин. Возможно, также, что «встречаться» приходится и с отдельными разработками преподавателей, стремящихся повысить эффективность обучения по своей дисциплине / аспекту, в том числе и с помощью «цифры».

В результате обучающийся испытывает когнитивную перегрузку и либо отказывается взаимодействовать с тем или иным интерфейсом, либо использует его сугубо формально.

К сожалению, в таком случае потенциал сделанных с большим энтузиазмом и мастерством цифровых образовательных ресурсов, в том числе довольно объёмных, оказывается не востребованным в полной мере и не реализованным должным образом. У таких курсов, если не применяются дополнительные административные меры, низкий показатель «доходимости» до финала обучения (Completion Rate или COR-индекс). Если разработчики не сделали открытым доступ к каждому последующему уроку только при условии получения зачёта по предыдущему уроку, то студенты могут

проигнорировать довольно большие фрагменты курса, стремясь как можно скорее перейти к финальному тестированию и получить зачёт (в том числе с помощью своих более компетентных одноклассников). Вовлечённость и активность студентов, обучающихся на таких курсах, является недостаточной.

Важно при этом отметить, что с подобными трудностями раньше, чем вузы, столкнулась практика корпоративного онлайн обучения. В итоге был найден инструмент, позволяющий решать подобные проблемы. Этим инструментом стала так называемая SJM, или «карта пути студента» (калька с англ. Student Journey Map). Нам представляется, что по-русски удачнее было бы назвать этот инструмент картой учебной траектории студента.

SJM представляет собой таблицу или график, фиксирующий основные этапы учебного процесса, и связанные с ними ключевые факторы учебной траектории студента: этапы учебного процесса, учебные цели, действия студента, «точки контакта» с коллегами и технологиями (работа с платформой / общение с тьютором / участие в вебинаре и т.п.), возможные проблемы и зоны риска, мысли и чувства обучающегося на каждом этапе.

Что позволяет увидеть SJM? Данный инструмент помогает спрогнозировать «зоны напряжённости» внутри образовательного процесса, когда обучающиеся оказываются перегружены, когда слабо структурировано взаимодействие с ведущими образовательного процесса или другими обучающимися, когда не вполне продумана система сопровождения (поддержки) обучения, когда отсутствуют возможности и стимулы для рефлексии, самоанализа, самоконтроля.

Приведём конкретный пример. В нашем случае для студентов-медиков был подготовлен поддерживающий профессионально ориентированный онлайн курс по русскому языку и размещён на образовательной платформе. Для работы с курсом студентам необходимо было перейти по ссылке-приглашению, зарегистрироваться на платформе и начать выполнять задания. Сопроводительный курс включал таблицы с лексико-грамматическим материалом, позволяющие вспомнить изученные конструкции, не прибегая к учебнику, а также задания открытого и закрытого типов (выбор одного и нескольких вариантов, поиск соответствий, упорядочивание ответов и т.п.). Была использована визуализация (разный цвет, иллюстрации), однако преподаватель стремился не перегружать курс лишней информацией, в том числе визуальной.

По ссылке-приглашению зарегистрировалось 95% студентов, однако к выполнению заданий первого модуля приступили единицы, и ни один студент не прошёл даже первый модуль до конца.

Построив карту учебной траектории студентов, мы обнаружили, что в одно и то же время в рамках учебного процесса по всем дисциплинам они были вынуждены взаимодействовать с тремя разными интерфейсами разных образовательных платформ:

Необходимо было найти вариант, позволяющий избежать неоправданной когнитивной нагрузки. В результате «стационарное» обучение на платформе было решено трансформировать в микрообучение. Альтернативным техническим решением стал мессенджер Telegram.

Данный выбор был сделан не случайно. Во-первых, функционал данного мессенджера позволяет использовать его в образовательном процессе, поскольку Telegram обладает целым рядом инструментов, позволяющих делать опросники, викторины, упражнения для самопроверки. Наш опыт показал, что эти задания воспринимаются студентами как элемент игры, геймификации, и позволяют создать безопасную образовательную среду, повысив, тем самым, мотивацию. В Telegram есть удобные функции, которые позволяют сделать отправку сообщений бесшумной или запланировать её на строго определённое время. Кроме того, формат чатов и каналов хорошо подходит для микрообучения.

Во-вторых, Telegram – один из наиболее востребованных на сегодняшний день мессенджеров, которым пользуются как частные лица, так и официальные организации, учреждения (МИД РФ @MID\_Russia; МЧС [https://t.me/mchs\\_official](https://t.me/mchs_official); Минобороны России @milrf; Минпросвещения РФ @minprosvetr; Минобрнауки РФ @minobrnaukirf и т.д.). Есть все основания полагать, что данный сервис продолжит функционировать даже при неблагоприятных внешних условиях.

В-третьих, мессенджер Telegram популярен у студентов из самых разных стран. В данном случае можно считать, что глобализация в заданных условиях способствует выполнению учебных задач, поскольку интерфейс сервиса хорошо знаком большинству обучающихся. Они общаются в нём с друзьями, подписываются на различные каналы, проводят в Telegram много времени. Метафорически выражаясь, это их виртуальный дом, они в нём живут, поэтому, в отличие от образовательной платформы, мессенджер не вызывает у студентов напряжения, связанного с необходимостью выйти в «официальное» виртуальное пространство. Это делает более удобным *интегрирование* учебного общения в повседневную жизнь студентов. А достаточно высокая интенсивность коммуникации в мессенджерах (вполне привычная для студентов) позволяет припоминать и закреплять изученный на занятиях материал, в когнитивном плане – развивать соответствующие нейронные связи, поддерживать релевантную когнитивную активность в тоне.

Безусловно, речь не идёт о том, чтобы каждый преподаватель организовывал группу или канал в Telegram, ВКонтакте или другом сервисе и «бомбардировал» студентов знаниями в режиме 24/7 (ведь результатом станет перегрузка и негативное отношение обучающихся к учебной коммуникации в цифровом формате). Только грамотное планирование и использование такого инструмента, как график учебной траектории студентов / SJM по-

зволят в полной мере использовать возможности, которые предоставляют нам современные технологии, и избежать обидных провалов при проектировании ЦОС.

Наш опыт показал, что степень вовлечённости и активности студентов при использовании формата микрообучения на базе мессенджера Telegram повысилась. Во время очных занятий студенты более успешно (быстрее и с меньшим количеством ошибок) стали выполнять аналогичные задания (лексико-грамматические упражнения, задания по составлению текста на основе плана и т.п.). Обратная связь, полученная на основе комментариев, «лайков» и отзывов студентов, показала более высокую степень их удовлетворённости учебным процессом, настроенности на командную работу и готовности к взаимодействию в рамках учебной межкультурной коммуникации.

Таким образом, реализация принципов антропологической лингводидактики при обучении русскому языку иностранцев и использование инструментов, повышающих эффективность программирования учебной траектории студента в условиях поликультурного академического контекста и цифровой трансформации образования, позволяет спроектировать эффективную ЦОС (т.е. выполнить поставленные жизнью и руководством страны задачи) с учётом закономерностей интегрирования ЦОС в поликультурное образовательное пространство, а в конечном результате – позволяет достичь цели обучения: сформировать полноценную языковую (когнитивно-речевую) и коммуникативную личность учащегося, успешно участвующего в субъект-субъектном поликультурном взаимодействии, личность, способную к рефлексии, самоконтролю, саморазвитию, самосовершенствованию.

## Литература

1. Указ Президента РФ от 21.08.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». Decree of the President of the Russian Federation of August 21, 2020 No. 474 “On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030”
2. Письмо Минобрнауки России от 07 октября 2021 № МН-19/697 «О направлении методических рекомендаций по разработке стратегии цифровой трансформации образовательных организаций высшего образования, подведомственных Минобрнауки России». Letter from the Ministry of Education and Science of Russia dated October 07, 2021 No. MN-19/697 “On the direction of methodological recommendations for the development of a strategy for the digital transformation of educational organizations of higher education, subordinate to the Ministry of Education and Science of Russia.”
3. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования: Под редакцией А.Ю. Ува-

- рова, И.Д. Фрумина; Научные редакторы серии Я.И. Кузьминов, И.Д. Фрумин / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [и др.]. – Москва: Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”, 2019. – 344 с. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Edited by A. Yu. Uvarov, I.D. Frumin; Scientific editors of the series Ya.I. Kuzminov, I.D. Frumin / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzskaya [and others]. Moscow: National Research University “Higher School of Economics”, 2019, 344 p.
4. Мироненко, Е.С. Цифровая образовательная среда: понятие и структура // Социальное пространство. – 2019. – № 4(21). – С. 6–17. Mironenko, E.S. Digital educational environment: concept and structure. *Social space*. 2019. No. 4 (21), pp. 6–17.
  5. Методологические основы формирования современной цифровой образовательной среды / И.В. Авадаева, С.К. Анисимова-Ткалич, Е.В. Везетиу [и др.]. – Нижний Новгород: НОО «Профессиональная наука», 2018. – 174 с. Methodological foundations for the formation of a modern digital educational environment / I.V. Avadaeva, S.K. Anisimova-Tkalich, E.V. Vezetiu [and others]. Nizhny Novgorod: NOO «Professional Science», 2018, 174 p.
  6. Корчак, Януш. Как любить ребенка / Януш Корчак; [пер. с пол.: К.Э. Сенкевич]. – Екатеринбург: У-Фактория, 2007. – 380, [3] с. Korczak, Janusz. How to love a child / Janusz Korczak; [Tr. from Polish: K.E. Senkevich]. Yekaterinburg: U-Factoria, 2007, 380, [3] p.
  7. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод. основы) – М.: Просвещение, 1982. – 192 с. Babanskiy Yu.K. Enhancing Learning: (Methodological Basis) M., Education, 1982. 192 p.
  8. Журавлева Н.А. Языковая среда как обучающий фактор и резерв повышения эффективности краткосрочного обучения русскому языку: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02. – Харьков, 1981. – 223 с. Zhuravleva N.A. The language environment as a learning factor and a reserve for improving the effectiveness of short-term teaching of the Russian language: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Kharkov, 1981, 223 p.
  9. Орехова И.А. Обучающий потенциал русской языковой среды в формировании лингвокультурологической компетенции иностранных учащихся: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 – Москва, 2004. – 341 с. Orekhova I.A. The teaching potential of the Russian language environment in the formation of linguoculturological competence of foreign students: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Moscow, 2004, 341 p.
  10. Ясвин, В.А. Формирование теории среды развития личности в отечественной педагогической психологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2020. – Т. 17. – № 2. – С. 295–314. Yasvin W.A. Formation of the Theory of Environment of Personal Development in the Russian Pedagogical Psychology. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2020. V. 17. No. 2, pp. 295–314.
  11. Что такое образовательная среда и какой она бывает // Skillbox Media. Образование 4.0 – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-obrazovatel'naya-sreda-i-kakoy-ona-byvaet/> (дата обращения: 12.12.2022). What is the educational environment and what is it like. *Skillbox Media*. Education 4.0 – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-obrazovatel'naya-sreda-i-kakoy-ona-byvaet/> (Access date: 12.12.2022).
  12. Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6.
  13. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избр. психол. тр. – М.: Моск. психол.-соц. ун-т; Воронеж: МОДЭК, 2001. – 444, [3] с. Leontiev A.A. Language and speech activity in general and pedagogical psychology: Izbr. psychol. tr. M.: Mosk. Psycho-social Un-t; Voronezh: MODEK, 2001, 444, [3] p.
  14. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку: (На материале рус. яз. как иностранного). – М.: Рус. яз., 1989. – 219, [2] с. Zimniaya I.A. Psychology of teaching a non-native language: (On the material of Russian as a foreign language). M.: Rus. yaz., 1989, 219, [2] p.
  15. Ашчи М., Мухаммад Л.П., Татарина Н.В. Межкультурная коммуникация как компонент антропологической лингводидактики // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. – 2018. – № 2. С. 143–156. Ashchi M., Muhammad L.P., Tatarinova N.V. Intercultural communication as a component of anthropological linguodidactics. *Vestnik RUDN. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching*. 2018. No. 2, pp. 143–156.
  16. Балясникова, О. В., Уфимцева Н.В. «Конфликтные зоны» языкового сознания в межкультурном взаимодействии // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2020. – Т. 19. – № 1. – С. 28–40. Balyasnikova, O. V., Ufimtseva N.V. “Conflict zones” of linguistic consciousness in intercultural interaction. *Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics*. 2020. V. 19, No. 1, pp. 28–40.
  17. Mukhammad L. P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. Kiev. 2019. No 1, pp. 115–121.
  18. Личностноформирующий потенциал инокультурного образовательного пространства /

Ф.Б. Альбрехт, И.А. Гусейнова, Л.В. Ипполитова [и др.]. – Москва: ООО «Директ-Медиа», 2022. – С. 3–43. Personality-forming potential of an international cultural environment [Albrecht F.B., Guseinova I.A., Ippolitova L.V. and others]. Moscow: Direct-Media LLC, 2022, pp. 3–43.

## MODELING A DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN A MULTICULTURAL ACADEMIC CONTEXT: ON THE EXAMPLE OF THE TARGET AUDIENCE OF FOREIGN STUDENTS STUDYING THE RUSSIAN LANGUAGE

Ippolitova L.V., Muhammad L.P., Kazhuro D.V.  
Peoples' Friendship University of Russia,

The abstract is devoted to modeling virtual learning environment (VLE) in multicultural education in Russian universities. The target audience is considered to be foreign students studying Russian for academic/professional purposes.

The authors draw attention to the fact that the current practice of designing a VLE in the “top-down” direction (from the requirements of the Federal State Educational Standards to the formation of competencies; from the “customer”, represented by the state, to the “consumer” – students) – this practice hides certain contradictions, such as insufficient attention to the personality of a student, ignoring his or her existential needs (including those ethno-culturally conditioned). An appeal to the principles of anthropological linguodidactics helps to remove these contradictions.

The novelty of the research lies in considering learning process as a function of multicultural learning environment, including VLE, focused on the personality of a student. The practical value of the work lies in analyzing relevant cases and tools which increase the efficiency of designing a student's learning trajectory in multicultural learning environment.

**Keywords:** VLE, pedagogical design, RFL, multicultural education, anthropological linguodidactics, SJM.

### References

- Decree of the President of the Russian Federation of August 21, 2020 No. 474 “On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030”. Decree of the President of the Russian Federation of August 21, 2020 474 “On the national development goals of the Russian Federation for the period up to 2030”
- Letter of the Ministry of Education and Science of Russia dated October 07, 2021 No. MN-19/697 “On the direction of guidelines for the development of a strategy for the digital transformation of educational organizations of higher education subordinate to the Ministry of Education and Science of Russia”. Letter from the Ministry of Education and Science of Russia dated October 07, 2021 MN-19/697 “On the direction of methodological recommendations for the development of a strategy for the digital transformation of educational organizations of higher education, subordinate to the Ministry of Education and Science of Russia.”
- Difficulties and prospects for the digital transformation of education: Edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumin; Scientific editors of the series Ya.I. Kuzminov, I.D. Frumin / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzkaya [and others]. – Moscow: National Research University “Higher School of Economics”, 2019. – 344 p. Difficulties and prospects of digital transformation of education. Edited by A. Yu. Uvarov, I.D. Frumin; Scientific editors of the series Ya.I. Kuzminov, I.D. Frumin / A. Yu. Uvarov, E. Gable, I.V. Dvoretzkaya [and others]. Moscow: National Research University “Higher School of Economics”, 2019, 344 p.
- Mironenko, E.S. Digital educational environment: concept and structure // *Social space*. – 2019. – No. 4 (21). – P. 6–17. Mironenko, E.S. Digital educational environment: concept and structure. *social space*. 2019. No. 4 (21), pp. 6–17.
- Avadaeva I. V., Anisimova-Tkalich S. K., Vezetiu E.V. [and others]. – Nizhny Novgorod: NOO “Professional Science”, 2018. – 174 p. Methodological foundations for the formation of a modern digital educational environment / I.V. Avadaeva, S.K. Anisimova-Tkalich, E.V. Vezetiu [and others]. Nizhny Novgorod: NOO “Professional Science”, 2018, 174 p.
- Korczak, Janusz. How to love a child / Janusz Korczak; [per. from the floor: K.E. Senkevich]. – Yekaterinburg: U-Factoria, 2007. – 380, [3] p. Korczak, Janusz. How to love a child / Janusz Korczak; [Tr. from Polish: K.E. Senkevich]. Yekaterinburg: U-Factoria, 2007, 380, [3] p.
- Babansky Yu.K. Optimization of the educational process: (Methodological basis) – M.: Education, 1982. – 192 p. Babanskiy Yu.K. Enhancing Learning: (Methodological Basis) M., Education, 1982. 192 p.
- Zhuravleva N.A. The language environment as a learning factor and a reserve for improving the effectiveness of short-term teaching of the Russian language: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.02. – Kharkov, 1981. – 223 p. Zhuravleva N.A. The language environment as a learning factor and a reserve for improving the effectiveness of short-term teaching of the Russian language: dissertation ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Kharkov, 1981, 223 p.
- Orehkova I.A. Educational potential of the Russian language environment in the formation of linguocultural competence of foreign students: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02 – Moscow, 2004. – 341 p. Orekhova I.A. The teaching potential of the Russian language environment in the formation of linguocultural competence of foreign students: dissertation ... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02. Moscow, 2004, 341 p.
- Yasvin, V.A. Formation of the theory of the personality development environment in domestic pedagogical psychology // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*. – 2020. – T. 17. – No. 2. – S. 295–314. Yasvin W.A. Formation of the Theory of Environment of Personal Development in the Russian Pedagogical Psychology. *psychology. Journal of the Higher School of Economics*. 2020.V.17.No. 2, pp. 295–314.
- What is the educational environment and what is it like // *Skillbox Media. Education 4.0* – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-obrazovatel'naya-sreda-i-kakoy-ona-byvaet/> (date of access: 12.12.2022). What is the educational environment and what is it like. *Skillbox media. Education 4.0* – URL: <https://skillbox.ru/media/education/chto-takoe-obrazovatel'naya-sreda-i-kakoy-ona-byvaet/> (Access date: 12/12/2022).
- Moore, M. (1989). Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–6.
- Leontiev A.A. Language and speech activity in general and pedagogical psychology: *Izbr. psychol. tr.* – M.: Mosk. psycho-social un-t; Voronezh: MODEK, 2001. – 444, [3] p. Leontiev A.A. Language and speech activity in general and pedagogical psychology: *Izbr. psychol. tr.* M.: Mosk. Psycho-social Un-t; Voronezh: MODEK, 2001, 444, [3] p.
- Zimnyaya I.A. Psychology of teaching a non-native language: (On the material of Russian as a foreign language). – M.: Rus. yaz., 1989. – 219, [2] p. Zimniaya I.A. Psychology of teaching a non-native language: (On the material of Russian as a foreign language). M.: Rus. yaz., 1989, 219, [2] p.
- Ashchi M., Muhammad L.P., Tatarinova N.V. Intercultural communication as a component of anthropological linguodidactics. *Vestnik RUDN University. Series: Russian and foreign languages and methods of their teaching*. – 2018. – No. 2. P. 143–156. Ashchi M., Muhammad L.P., Tatarinova N.V. Intercultural communication as a component of anthropological linguodidactics. *Vestnik RUDN. Series: Russian and foreign languages and methods of teaching*. 2018 No. 2, pp. 143–156.
- Balyasnikova, O. V., Ufimtseva N.V. “Conflict zones” of linguistic consciousness in intercultural interaction // *Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics*. – 2020. – T. 19. – No. 1. – S. 28–40. Balyasnikova, O. V., Ufimtseva N.V. “Conflict zones” of linguistic consciousness in intercultural interaction. *Bulletin of the Volgograd State University. Series 2: Linguistics*. 2020. V. 19, No. 1, pp. 28–40.
- Mukhammad L. P., Tatarinova N.V., Khaleeva O.N. Modeling a methodology for teaching a foreign language on the principles of anthropological linguodidactics (initial stage of learning). *Bulletin of the National Academy of Core Personnel of Culture and Science*. Kiev. 2019. No 1, pp. 115–121.
- Personality-forming potential of a foreign cultural educational space / F.B. Albrecht, I.A. Guseinova, L.V. Ippolitova [and others]. – Moscow: Direct-Media LLC, 2022. – P. 3–43. Personality-forming potential of an international cultural environment [Albrecht F.B., Guseinova I.A., Ippolitova L.V. and others]. Moscow: Direct-Media LLC, 2022, pp. 3–43.



# Возможности и ограничения применения языка-посредника при обучении на русском языке иностранных студентов

**Касарова Валерия Георгиевна,**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: kas.ler@mail.ru

Статья рассматривает варианты преподавания русского языка иностранным учащимся с помощью и без помощи языка-посредника. Анализируются проблемы иностранных учащихся и преподавателей на занятиях по русскому языку. Дается роль языку-посреднику, оценивается его необходимость в преподавании не только русского языка, но и предметов на русском языке. Данная статья также посвящена вопросам, поднимаемым коммуникативной методикой в преподавании иностранных языков. Коммуникативная методика предполагает активное использование родного языка или языка-посредника на занятиях в группах иностранных учащихся. В статье рассматриваются различные ситуации, в которых использование языка-посредника видится необходимым, а в некоторых ситуациях – необоснованным. Статья предлагает различные точки зрения на использование языка-посредника на занятиях русского языка в иностранной аудитории. Подчеркивается необходимость рассматривать различные обстоятельства и факторы образовательного процесса: наличие или отсутствие языковой среды, иностранный контингент, содержание обучения. Исследование вопроса, посвященного использованию языка-посредника, всегда является важным и актуальным, поскольку его целесообразность вызывает серьезные дискуссии.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, язык-посредник, коммуникативный метод, преподавание, использование, занятие, обучение, образовательный процесс, эффективность, сопоставление, анализ.

Язык-посредник можно считать средством межнационального и межкультурного взаимодействия между иностранными учащимися, преподавателями и сотрудниками российских вузов на этапе довузовской подготовки. Необходимость использования преподавателями языка-посредника в иностранной аудитории на занятиях по русскому языку и предметов на русском языке в учебном процессе всегда была предметом различных дискуссий. Часть исследователей считает, что язык-посредник имеет важную роль для иностранных студентов [1], [2], [3], подчеркивая при этом успешность процесса обучения и положительные результаты. Многие исследователи говорят о коммуникативной методике преподавания, исключая (сводящей к минимуму) использование языка-посредника в своей работе [4], [5], [6]. Существуют исследователи, вспоминая учебники М. Берлица, разработавшего свой способ обучения русскому языку в иностранной аудитории [7], [8].

Методика преподавания русского языка и предметов на русском языке не запрещает использование языка-посредника. Но всегда следует учитывать следующий момент: насколько хорошо студент владеет языком-посредником. Если язык-посредник является родным языком учащегося, то его использование возможно в необходимом (желательно минимальном) объеме.

Целью данной статьи является обобщение результатов исследования, которое проводилось среди иностранных учащихся и преподавателей в течение нескольких лет на подготовительном факультете для иностранных граждан МАДИ.

На современном этапе в мире главенствует коммуникативный подход в обучении иностранным языкам. Согласно этому подходу, язык-посредник не приветствуется в учебном процессе в иностранной аудитории. При этом многие преподаватели, работающие на подготовительном факультете, считают, что на первой неделе (если студенты никогда не изучали русский язык) возможно минимальное использование языка-посредника при необходимости, что следует постараться уйти от этого как можно быстрее.

Существуют преподаватели, которые предпочитают не использовать коммуникативную методику, так как использовать язык-посредник на уроках легче, чем объяснять слова и словосочетания при помощи наглядных средств обучения. Но в перспективе работы без языка-посредника студенты понимают лучше, потому что сразу строят новые синтаксические связи. Следует подчер-

кнуть, что учащихся необходимо ориентировать на использование словаря в каждом непонятном для них случае. [9]

Некоторые преподаватели считают, что грамматику нужно преподавать на языке студента. Если учащийся не понимает, о чем идет речь, как именно изменяются существительные и прилагательные по падежам, какой глагольный вид использовать, то необходимо помочь ему, объясняя определенные вещи на языке-посреднике. Они подчеркивают, что таким образом будет легче избежать ошибок в управлении, хотя это также является спорным вариантом.

Возможно использование языка-посредника, если преподаватель владеет языком студента, если хотя бы часть грамматических категорий совпадает и/или понятна и известна учащимся. Если же, например, на подготовительном факультете преподаватель работает в группе из страны, которая не владеет никаким языком, кроме своего национального (например, лаосского, дари, фарси и т.д.), то тут возможно только использование коммуникативного метода.

У преподавателей, использующих коммуникативный метод, может возникать проблема именно с объяснением новых слов. Не всегда получается объяснить значение нового слова, используя тот лексический минимум, которым уже владеют иностранные учащиеся. Конечно же, можно использовать наглядность. Но не всегда получается передать именно нужный смысл, особенно когда речь идет о чем-то абстрактном. Или, например, если взять винительный падеж. Конечно, всегда проще сказать, что после слов со значением «идти» («go») используется вопрос «куда?», нежели говорить о типах глаголов «идти» и «ходить», особенно учитывая богатство глаголов движения в русском языке. В подобных случаях следует ориентировать учащихся на необходимость использования словаря.

Безусловно, всегда нужно исходить из соответствующей конкретной ситуации. Когда в одной группе учатся, например, африканцы, азиаты и студенты из Латинской Америки, то проще использовать только русский язык, игнорируя язык-посредник. При этом процесс понимания может значительно замедляться, но материал усваиваться гораздо надежнее.

Следует также подчеркнуть, что в группе иностранных студентов, которые изучают русский язык и предметы на русском языке с помощью коммуникативного метода, большую роль играет компетентность преподавателя. Главное, чтобы преподаватель смог реализовать возможности коммуникативного метода в полной мере так, чтобы учащиеся без единого иностранного слова понимали, что, как и где. Особое внимание следует уделять объяснению студентам, чтобы они понимали не только грамматику, но и то, что от них хочет преподаватель. Далекое не каждому преподавателю дано объяснять, чтобы всё было понятно. Далекое не каждому учащемуся дано понимать

жесты и иллюстрации. Если преподаватель видит, что студент отстаёт, что он точно не понимает (и, как часто бывает, стесняется спросить), то лучше продублировать основные моменты на его языке или на языке посреднике, либо дать печатное объяснение правила на его языке. Так считают многие преподаватели подготовительного факультета.

Нельзя быть полностью уверенным, что учащиеся лучше понимают без языка-посредника. Многие студенты заучивают правило, для многих учащихся важно только помнить правило. Существуют учащиеся, которые всегда стараются «докопаться до истины», понять суть изучаемого явления. Коллеги, не владеющие языком-посредником, могут уходить от наводящих вопросов, хотя, если у учащихся возникает вопрос, как раз очень важно объяснить человеку, почему следует говорить или писать так, а не иначе. Бывают ситуации, когда учащиеся не очень хорошо знакомы с грамматикой своего родного языка. Существуют студенты, которые не любят учить правила и которым приходится это делать по необходимости. Таких учащихся лишней раз можно не загружать грамматическими терминами: видами, склонениями. У них получается легкий вариант использования названий грамматических явлений (но только при соответствующем результате их применения). Таким студентам достаточно знать, что есть шесть падежей, что глаголы изменяются по лицам, без использования различных подробных фраз. Цель таких учащихся – говорить так, чтобы их поняли, понимать других на элементарном уровне. Такие учащиеся говорят и пишут заученные фразы, например, про погоду или еду, но их цель достигнута, чему они остаются вполне довольны.

Изучение иностранного языка по коммуникативной методике без языка посредника в смешанной группе может быть вполне успешным. Группа может состоять из представителей разных стран, с разными родными языками. Преподаватели могут быть знакомы с различными языками, но никогда не применять их. Если учащийся очень сомневается в чем-либо, то он может спрашивать напрямую, соответствует ли слово такому-то слову на их языке. В таких случаях возможно получить ответ только кивком головы, и этого может оказаться достаточно. Результаты при этом будут замечательные.

Следует подчеркнуть, что надо различать, где учащийся изучает язык. Если он находится в языковой среде, то нет смысла искать ещё и язык-посредник. Есть много учебников, построенных на коммуникативной методике. Если преподаватель работает вне языковой среды, а учащиеся говорят на изучаемом языке только на уроке, возможно, где-то ещё, но по минимуму. В данной ситуации у преподавателя может срабатывать чисто психологический момент: для облегчения процесса понимания ему приходится для объяснения некоторых грамматических моментов прибегать к родному языку учащихся. В то же время терминология обычно предъясняется на латинском или

английском языке (либо языке, который дал название термину), что не даёт никакой гарантии в понимании его всеми учащимися, так как они могут не владеть в достаточной степени научной частью языка-посредника.

Квалифицированный преподаватель – залог успешной работы. Если студент хочет узнать у преподавателя правило, которое он сам только предполагает, а преподаватель не может ответить на возникающие вопросы, иногда уходя в потоке мыслей в другом направлении, то результаты не будут положительными. Если преподаватель не может работать по коммуникативной методике, то следует от нее отказаться. Очень многое зависит от уровня преподавания, учебника, учебного пособия и т.д.

В группах с большим количеством студентов может возникать достаточное количество организационных моментов, поэтому преподаватели, работающие в подобных условиях и использующие коммуникативную методику, переходят время от времени к использованию языка-посредника. Всегда можно обойтись без языка-посредника, но тогда нужно построить учебный процесс таким образом, чтобы учащиеся чувствовали себя комфортно.

Существуют преподаватели, которые используют родной язык учащихся, язык-посредник, но постепенно с каждым занятием всё больше сокращают использование родного языка студентов и переходят к обучению только на русском языке.

Есть пример, когда корейский студент изучал русский язык без языка-посредника. Процесс обучения шел очень медленно. Когда произошел переход на объяснение с помощью английского языка, учебный процесс ускорился. Через пару месяцев преподаватель вновь перешел на коммуникативную методику, занятия уже проходили в достаточно комфортном темпе и режиме.

Можно начинать с дублирования русской фразы на языке-посреднике, потом через два-три месяца постараться использовать фразы только на русском языке. Главное при этом – приучать учащихся к русским фразам и работе без языка-посредника. Они могут переспрашивать фразы, и чем больше их повторяют преподаватель и студенты, тем лучше учащиеся их запоминают. Таким образом, можно постепенно уходить от языка-посредника. Конечно, существуют моменты, когда трудно объяснить конкретные языковые тонкости, но всегда можно предложить студентам воспользоваться словарем. Необходимо внушать учащимся уверенность, что у них все получится, что они все смогут, чтобы они чувствовали себя уверенно. Самое главное, чтобы коммуникативный метод не отпугнул студентов от образовательного процесса, когда преподавание с самого начала происходит только на русском языке.

Статистика разделилась: примерно 50% преподавателей подготовительного факультета высказались «за» использование коммуникативной методики, примерно 50% – стараются использо-

вать язык-посредник. В группах, например, с китайскими учащимися проблем с коммуникативной методикой практически не возникает, в группах с африканскими, европейскими учащимися преподаватели предпочитают использование языка-посредника.

Эффективный образовательный процесс без языка-посредника возможен. Работа получается очень успешной, если преподаватель работает в группе с самого начала, с алфавита и использует только те слова, которые учат студенты, то есть преподаватель говорит по-русски только в рамках соответствующего лексического минимума. Главное с самого начала научить их основным фразам, как, например, «пишите», «говорите», «повторяйте», читайте, «домашнее задание» и т.д., т.е. тем фразам, которые необходимы для элементарного понимания, что нужно делать. Таким образом следует постепенно наращивать активный словарный запас. Говорить надо медленно и сначала не очень много. Практика показывает, что всё возможно и без языка посредника. С другой стороны, работать со студентами, которые пришли учиться уже с имеющейся, но неупорядоченной базой, как правило, достаточно сложно. Особенно, если они требуют объяснений и им сложно даётся понимание. В подобных случаях необходимо взять правильный темп и постепенно подталкивать учащихся к осознанию, что возможно обучение, как с использованием языка-посредника, так и без его применения.

Многое зависит от внешних условий. В стране изучаемого языка проще проводить занятия только на одном языке, без посредника. Вне языковой среды обучение происходит намного сложнее, т.к. обычно учащиеся сталкиваются с языком в основном только на занятиях. Поэтому в этом случае грамматику проще объяснить на их родном языке (что иногда уже само по себе представляет для некоторых учащихся определенные трудности), поскольку они могут не знать или не помнить все эти термины даже в своем родном языке. Поэтому вряд ли имеет ли смысл объяснять грамматику на языке-посреднике, если это может затруднить понимание изучаемых терминов. Также и с частями речи: всегда следует исходить из конкретной ситуации, каждый преподаватель должен решить для себя, как ему работать в конкретной группе, с конкретными учащимися.

Можно в самом начале работы с учащимися сделать опрос, чтобы узнать, какими языками они владеют. Это может дать представление об общих знаниях человека в области грамматики, фонетики и синтаксиса, поскольку существуют учащиеся, которые начинают изучать русский язык в качестве первого иностранного языка. Если не знать подобных нюансов, то можно усложнить образовательный процесс не только для студентов, но и для преподавателя.

Таким образом, роль языка-посредника в образовательном процессе следует анализировать и исследовать. Но всегда следует помнить об ито-

говой цели любого учебного процесса: успешное овладение той или иной дисциплиной.

## Литература

1. Корженевич Ю.В. Понятие о языке-посреднике и его значении в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Полесского государственного университета. Серия общественных и гуманитарных наук. – 2019. – № 1. – С. 40–47.
2. Ангел А.В., Волкова Е.А. Роль языка-посредника на уроках русского языка как иностранного в условиях современного вуза // Преподаватель XXI век. Язык и образование. – С. 159–167.
3. Князева А.Г. Использование языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному // Россия и Китай: история и перспективы сотрудничества. – Материалы IX международной научно-практической конференции. – 2019. – С. 46–48.
4. Шапкарина Е.И. Коммуникативный метод обучения иностранному языку и профессиональная компетенция преподавателя в условиях цифровизации образовательного процесса // Тенденции науки и образования. – 2022. – № 90–2. – С. 8–11.
5. Бекмуратова У.А., Абдуллаева К. Коммуникативный метод – требование времени // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в евразийском образовательном пространстве. – 2021. – № 6. – С. 9–17.
6. Касарова В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате // Современное педагогическое образование. – № 4. – 2021. – С. 24–26.
7. Теряева Г.Н., Шatroва Т.И., Гордова Э.Е. Методическое и лексико-стилистическое своеобразие учебника по РКИ М. Берлица // Проблемы науки. Гуманитарные науки. Материалы Всероссийской научно-технической конференции, посвященной году науки и технологий в России. Новомосковск. – 2021. – С. 38–41.
8. Касарова В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины // Гуманитарные науки. – 2003. – № 21. – С. С. 118–123.
9. Касарова В.Г., Кременецкая Л.С. Использование практикума «Гуляем по Москве» на занятиях по русскому языку как иностранному для совершенствования навыков речевой деятельности // Международное образование и сотрудничество. Сборник научных трудов по материалам VI международной научно-практической конференции. М.: ТехПолиграфЦентр, 2019. – С. 71–75.

## POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE USE OF AN INTERMEDIARY LANGUAGE IN TEACHING FOREIGN STUDENTS IN RUSSIAN

Kasarova V.G.

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

The article considers the options for teaching the Russian language to foreign students with and without the help of an intermediary language. The problems of foreign students and teachers in the Russian language classes are analyzed. The role of the intermediary language is given, its need for teaching not only the Russian language, but also subjects in Russian is assessed. This article is also devoted to the issues raised by the communicative methodology in teaching foreign languages. The communicative technique involves the active use of the native language or the intermediary language in the classroom in groups of foreign students. The article discusses various situations in which the use of an intermediary language is seen as necessary, and in some situations – unreasonable. The article offers different points of view on the use of an intermediary language in the Russian language class in a foreign audience. The need to consider various circumstances and factors of the educational process is emphasized: the presence or absence of a language environment, a foreign contingent, the content of education. The study of the issue of the use of an intermediary language is always important and relevant, since its expediency causes serious discussions.

**Keywords:** Russian as a foreign language, intermediary language, communicative method, teaching, use, occupation, learning, educational process, effectiveness, comparison, analysis.

## References

1. Korzhenevich Yu.V. The concept of the intermediary language and its significance in teaching Russian as a foreign language // Bulletin of the Polesky State University. Series of social and human sciences. – 2019. – No. 1. – P. 40–47.
2. Angel A.V., Volkova E.A. The role of the intermediary language in the lessons of Russian as a foreign language in the conditions of a modern university // Lecturer XXI century. Language and education. – P. 159–167.
3. Knyazeva A.G. The use of an intermediary language in teaching Russian as a foreign language // Russia and China: history and prospects for cooperation. – Materials of the IX International Scientific and Practical Conference. – 2019. – P. 46–48.
4. Shapkarina E.I. The communicative method of teaching a foreign language and the professional competence of a teacher in the context of digitalization of the educational process // Trends in science and education. – 2022. – No. 90–2. – P. 8–11.
5. Bekmuratova U.A., Abdullaeva K. The communicative method is a requirement of the time // Experience and prospects of teaching foreign languages in the Eurasian educational space. – 2021. – No. 6. – S. 9–17.
6. Kasarova V.G. On the problem of teaching foreign students at the stage of pre-university training in a distance format // Modern Pedagogical Education. – No. 4. – 2021. – S. 24–26.
7. Teryaeva G.N., Shatrova T.I., Gordova E.E. Methodological and lexical-stylistic originality of the textbook on Russian as a foreign language by M. Berlitz // Problems of Science. Humanitarian sciences. Materials of the All-Russian scientific and technical conference dedicated to the year of science and technology in Russia. Novomoskovsk. – 2021. – P. 38–41.
8. Kasarova V.G. Speech errors of foreign students and their causes // Humanities. – 2003. – No. 21. – S. S. 118–123.
9. Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S. Using the workshop “Walking around Moscow” in the classroom in Russian as a foreign language to improve the skills of speech activity // International Education and Cooperation. Collection of scientific papers based on materials of the VI International Scientific and Practical Conference. M.: TechPolygraphTsentr, 2019. – P. 71–75.

# Совершенствование языковой личности в ходе обучения русскому языку и культуре речи в неязыковом вузе

**Емельянова Ольга Борисовна,**

канд. филол. наук, доцент кафедры иностранных языков и социально-гуманитарных дисциплин, Донской государственной аграрный университет  
E-mail: emely79@bk.ru

Статья дополняет исследования по методике развития языковой личности в ходе обучения в неязыковом вузе. Предметом рассмотрения становится содержание эффективной системы совершенствования языковой личности при изучении русского языка и культуры речи, способствующей повышению уровня языковой компетентности обучающихся, формирующей навыки взаимодействия в деловом дискурсе. Автор приводит в пример задания у упражнения, направленные на формирование важных аспектов языковой личности: когнитивного, прагматического, культурологического, ценностного и профессионально-ориентированного. В результате обучения языковая личность должна в совершенстве овладеть языком, профессиональной, деловой речью, демонстрировать глубокое знание речевых норм, показывать достаточную степень речевых навыков; творчески осмысливать действительность и воплощать в речи личностное, особенное видение мира, иметь индивидуальный стиль языкового оформления мысли (своеобразие языковых красок, интонаций, темпа речи, оригинальность лексики и богатство синтаксиса и т.п.); иметь потребность в культурологическом развитии, быть готовым к адекватному речевому взаимодействию в любой коммуникативной ситуации, опираться в разговоре на базовые духовно-нравственные принципы; демонстрировать владение разнообразными регистрами языка, функциональными разновидностями речи для взаимодействия в различных сферах жизни; уметь применять разнообразные способы переработки информации, трансформации исходного текста, использовать межпредметные, метапредметные знания.

**Ключевые слова:** языковая личность; структура языковой личности; русский язык; культура речи; методика развития речи; языковая коммуникация; когнитивное развитие; обучение студентов неязыковых вузов; профессиональное становление; общение в деловой сфере.

## Введение

Современная педагогическая наука основывается на принципах гуманизации, гуманитаризации. Это обусловило актуальность исследований разнообразных вопросов, связанных не просто с общим развитием речевых навыков, языковой компетентности обучающихся, но предопределило внимание учёных к проблемам развития языка отдельной личности, конкретного человека. Вопросы совершенствования языковой личности в вузе получают особое звучание, поскольку речь идёт о становлении специалиста, имеющего в высокой степени развитые навыки деловой коммуникации, базирующиеся на нравственно-этических ценностях, стремлении к соблюдению письменных, устных норм языка, а также проявляющего идентичность, уникальность, неповторимый стиль речевого взаимодействия в разнообразных сферах общения.

Языковой уровень студентов повышается в ходе развития и общей лингвистической культуры и в ходе усвоения ситуативных речевых форм. О подобной специфике обучения ещё в 1963 году И.А. Бодуэн де Куртене писал как о «количественной растяжимости» и о «качественной вариативности»: под первой он подразумевал «запас выражений и слов, употребляемых индивидуумом», а под второй считал «способ произношения, слова, формы, свойственные индивидууму» [2]. В этом смысле высшее учебное заведение становится центром формирования и развития важнейших качеств языковой личности.

Представленное исследование **актуально**, поскольку вызвано такими причинами:

- Высокими требованиями к выпускникам вузов, включающие свободное владение устной и письменной речью в профессиональной и академической сфере взаимодействия;
- Требованием к совершенствованию языковой, речемыслительной, социальной, этической составляющими языковой личности;
- Важностью эффективного использования современных лингвистических лабораторий вуза для развития языковой личности;
- Интеграцией гуманитарного знания в дисциплины нефилологического цикла.

Мы исходим из очевидной взаимосвязи языкового, когнитивного и культурологического компонентов личности, где культура являет собой содержательный аспект, мышление – отражает деятельность, а язык становится формой воплощения имеющегося содержания. Именно язык занимает важнейшее место в ходе изучения и отражения

картины мира, поскольку он становится неотъемлемой частью культуры, носителем содержания культуры. Вместе с тем язык ещё и главное средство общения языковых личностей, более остальных средств общения способное точно передать всю глубину взаимодействия. Кроме того, язык предназначен и для отражения всех накопленных у людей сведений об окружающей действительности. И самая существенная роль языка в формировании личности индивидуума, в воплощении через язык культурных кодов, национальной идентичности, разнообразных форм взаимодействия с социумом. Соответственно, выстраиваемая нами методико-педагогическая работа направлена на формирование разносторонней языковой личности, осознающей себя как человека культуры, принимающей речевые традиции, культурное своеобразие родного языка, стремящаяся к совершенствованию коммуникативных качеств своей речи.

**Изученность проблемы.** Известно, что термин «языковая личность» впервые был использован Л. Вайсгербером в его исследовании «Родной язык и формирование духа» (1927), где он утверждал, что «язык представляет собой культурное достояние общества»; «никто не владеет языком только благодаря собственной языковой личности, наоборот, человек владеет им благодаря тому, что принадлежит к определенному языковому сообществу» [4]. Новатором в изучении языковой личности в отечественной филологии выступил В.В. Виноградов, который в исследовании «О художественной прозе» (1930) говорил о двух типах языковой личности: личности автора и личности персонажа. Он рассматривал в единстве исследователя и автора, читателя и героя художественного текста. Исходя из этого, ученый полагал, что образ автора – это категория исследовательская, а художественный образ – читательская [5].

Мы видим, что понятие «языковая личность» стало использоваться в науке уже с 1920–1930-х гг., однако строго научное его осмысление было дано только в 1980-х гг. в работах Г.И. Богина и Ю.Н. Караулова. Г.И. Богин изучал индивидуум с позиции соответствия к осуществлению так называемых речевых поступков: умение «создавать и принимать произведения речи» [1]. Ю.Н. Караулов сформулировал следующие определения понятия «языковая личность»: «1. любой носитель того или иного языка, охарактеризованный на основе анализа произведенных им текстов с точки зрения использования и этих текстов системных средств данного языка для отражения видения им окружающей действительности и достижения определенных целей в этом мире»; 2. «наименование комплексного способа описания языковой способности индивида, соединяющего системное представление языка с функциональным анализом текстов» [6].

Ю.Н. Караулов рассматривает языковую личность как основную мысль, которая проходит сквозь «все аспекты изучения языка и одновре-

менно разрушает границы между дисциплинами, изучающими человека вне его языка». Как утверждает учёный, языковая личность реализуется в культурном континууме, который проявляется через язык, ментальность социума, образ действий, поступки, нравственный выбор, вещественные объекты действительности и так далее.

Сегодня в лингвистической науке под языковой личностью понимается сложная совокупность речевых проявлений человека. Именно поэтому, языковая личность – это речевое взаимодействие человека в повседневном дискурсе в ходе включения в процессы взаимодействия с другими людьми. Такой подход можно увидеть в работах современных исследователей (Е.Н. Пискунова [11], А.В. Рубцова [12], О.Г. Усанова [13], Е.М. Якимова [15], Лысенко Н.Е. [8] и мн. др.). Языковая личность отражает и особенности национального менталитета, и культурную наполненность процесса коммуникации, отражается взаимообусловленность языка и неповторимости всех психических и нравственных черт личности.

Стоит отметить, что изучение особенностей формирования языковой личности в процессе языковой подготовки обучающихся в неязыковом аграрном вузе всё ещё остаётся за рамками исследований и представляет особый научный интерес, поскольку существует объективная необходимость в повышении коммуникативной культуры студентов-аграриев, в поиске средств, приёмов, технологий, позволяющих гармонично развивать языковую личность.

**Целесообразность разработки темы** объясняется поиском оптимальных методических приёмов, позволяющих эффективно совершенствовать языковую личность студентов неязыкового вуза с различным уровнем подготовки, готовить специалистов, профессиональная деятельность которых будет связана с систематической практикой деловой коммуникации, необходимостью свободного участия в разнообразных формах делового общения.

**Научная новизна** исследования прослеживается в описанной системе педагогического сопровождения обучающихся, совершенствующей языковую личность студентов нефилологического вуза, позволяющей реализовать их языковой потенциал, развивать высокую мотивацию к росту личностной лингвистической культуры. С этой точки зрения исследование данного материала ранее не проводилось.

**Цель исследования** – рассмотреть содержание эффективной системы совершенствования языковой личности в ходе обучения русскому языку и культуре речи, способствующей повышению уровня языковой компетентности обучающихся, формирующей навыки взаимодействия в деловом дискурсе.

Данная цель реализуется в ходе решения следующих **задач**:

1. Описать основные компоненты системы методической работы в неязыковом вузе по форми-

рованию базовых категорий успешной языковой личности.

2. Раскрыть типологию заданий, методических приёмов, элементов обучения, позволяющих эффективно развивать языковую личность.

**Теоретическая значимость работы:** систематизация и описание материала по методике совершенствования языковой личности.

**Практическая значимость:** результаты исследования могут быть использованы в преподавании русского языка, языковой коммуникации, культуры речи, риторики, а также в практике преподавания дисциплин языкового цикла в неязыковом вузе. Очевидной и непосредственной практической ценностью обладает материал, связанный с рассмотрением заданий и упражнений, направленных на совершенствование языковой личности.

## Основная часть исследования

В Донском государственном аграрном университете преподавание дисциплины «Русский язык и культура речи», направлено на развитие культуроформирующего потенциала языковой личности, формирование таких профессионально важных черт личности, которые позволяют транслировать позитивную программу делового поведения. Такая языковая личность принимает и отражает в деловой коммуникации приемлемую в обществе систему ценностей, понимает структуру ведения профессионального диалога, может направить ведение общения в необходимое русло.

Мы рассматриваем преподавание дисциплин языкового цикла как педагогический процесс, направленный на формирование следующих компонентов языковой личности:

1. Когнитивный аспект – критерий, направленный на развитие познания и создания картины мира личности через язык. Картина мира выступает универсальным концептом, где имеющееся осмысление действительности высказано вербально, реализовано осмысленными языковыми моделями.
2. Прагматический аспект – критерий содержания целевых установок, устремлённостей, интенций языковой личности, проявляющихся в процессе коммуникативной деятельности. Данный аспект характеризует иерархию смыслов и представлений о мире, личный объём вербальных и невербальных проявлений, реализующих коммуникативную, эмоциональную и прагматическую функции коммуникации, варьировать коммуникативные средства в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения.
3. Культурологический аспект – критерий освоения культуры как результативного способа усилить внимание, искренний интерес к языку. Этот аспект подразумевает использование фактов культуры, этические нормы речевой культуры как способы адекватного взаимодействия в профессиональном и ином взаимодей-

ствии, следование избранному коммуникативному коду с учётом правил речевого этикета.

4. Ценностный аспект – критерий, определяющий степень осознанности, навыки следования этическим нормам речевой культуры, сформированность общих норм речевого поведения. Этот критерий указывает на наличие ценностного речевого выбора, ценностное осмысление говорящим разумности, уместности, необходимости применения языковых средств в конкретной речевой ситуации, основанного на мировоззрении, нравственных принципах, личностных предпочтениях.
5. Профессионально-ориентированный аспект – критерий, выявляющий уровень сформированности профессиональной лингвистической культуры, владение профессиональными концептами, умение моментально находить единственно верные теоретические и практические понятия явлениям профессиональной действительности.

Данные аспекты позволяют назвать важные характеристики развиваемой в процессе обучения в Донском ГАУ языковой личности. Языковая личность должна:

1. В совершенстве овладеть языком, профессиональной, деловой речью, демонстрировать глубокое знание речевых норм, показывать достаточную степень речевых навыков.
2. Творчески осмысливать действительность и воплощать в речи личностное, особенное видение мира, иметь индивидуальный стиль языкового оформления мысли (своеобразие языковых красок, интонаций, темпа речи, оригинальность лексики и богатство синтаксиса и т.п.)
3. Иметь потребность в культурологическом развитии, быть готовым к адекватному речевому взаимодействию в любой коммуникативной ситуации, опираться в разговоре на базовые духовно-нравственные принципы.
4. Владение разнообразными регистрами языка, функциональными разновидностями речи для взаимодействия в различных сферах жизни.
5. Уметь применять разнообразные способы переработки информации, трансформации исходного текста, использовать межпредметные, метапредметные знания.

Мы используем комплексный подход при воздействии на языковой потенциал личности, что позволяет позитивно влиять на качество усвоения языкового материала: «...именно концептуальный уровень языковой личности представляется наиболее важным, лежит в основе ее формирования, обуславливает успешность ее развития» [3, 89]. Данная система построена по принципу методического сопровождения обучения, которое направлено на развитие базовых компоненты языковой личности:

Когнитивное развитие языковой личности реализуется через следующие виды языковой работы: – создание осмысленных языковых моделей посредством усвоения механизмов языковых средств в процессе речевой деятельности.

- анализ картины мира, ее разнообразных вариантов посредством использования всех уровней и единиц языка.
- изучение профессионального дискурса через закреплённые языковые структуры (профессионализмы, профессиональную фразеологию, афоризмы профессионального содержания, профессиональную научную лексику и т.п.), которые, помимо языковой семантики, включают дополнительную информацию об особенностях выбранной студентами профессии.
- изучение картины мира через разнообразную работу с различными видами текста: профессиональной тематики, прецедентный, обучающий и т.п.

Прагматическое развитие языковой личности направлено на развитие мотивационного аспекта языковой личности через следующие виды языковой работы:

- формулирование целевых установок, устремлённостей, интенций языковой личности, проявляющихся в процессе коммуникативной деятельности вербальными и невербальными способами.
- обучение варьированию коммуникативными средствами в процессе коммуникации в связи с изменением ситуативных условий общения (работа с синонимичными оборотами, конструкциями, подбор эквивалентных лексических / синтаксических структур).
- использование языковых, речевых средств для повышения благоприятного психологического микроклимата в группах, преодоления недоверия, индивидуализма, нежелания осуществлять командные действия.
- составление текстов разных речевых жанров, апробирование их в разнообразных речевых ситуациях, «проигрывание» созданного текста в профессиональном дискурсе.
- изучение лучших образцов профессиональной речи, выявление приёмов, методов, техник яркой языковой личности.

Культурологическое развитие языковой личности предполагает усиление внимания, искреннего интереса к языку через использование фактов культуры для адекватного взаимодействия в профессиональном и ином взаимодействии, следование предпочтительному коммуникативному коду.

«Лингвокультурная личность – это закреплённый в языке базовый национально-культурный прототип носителя определенного языка, составляющий вневременную и инвариантную часть структуры личности» [7].

Для её развития необходимо:

- изучение представляющих интерес научно-популярных исследований, посвященных языку, речи (К.И. Чуковский «Живой как жизнь», Н. Галь «Слово живое и мёртвое», М. Кронгауз «Русский язык на грани нервного срыва» и т.п.).
- изучение универсальных и индивидуальных, доминантных и дополнительных смыслов си-

стемы культурных ценностей; сопоставление содержания лексических и синтаксических единиц.

- исследование комбинаторики речевых признаков в проявлениях этических норм, культуры взаимодействия, способов речевого взаимодействия в разных культурах.
- разработка параметров, служащих своеобразными координаторами, для определения исходных ценностных признаков той или иной культуры.
- деятельный речемыслительный процесс в соответствии с нормами и образцами, предопределёнными конкретной этноязыковой культурой.
- формирование через речь, язык, коммуникацию базовых принципов национальной культуры и социальной психологии народа: патриотизм, чувство долга перед Отечеством, гражданственность, ответственность и т.д.

Ценностное развитие языковой личности направлено на нравственные, этические, мировоззренческие и другие ценности личности в форме мотивов, установок, выраженных в коммуникативном процессе вербально. Формированию ценностного сознания способствуют такие виды работы:

- изучение системы национального русского этикета как картины профессионального общения, традиционных речевых формул взаимодействия, принципов организационной коммуникации.
- формирование ценностной картины языковой личности посредством изучения искусства великих ораторов, признанных риториков, мастеров публичного красноречия;
- обучение способам выражения собственного отношения к описываемым в тексте событиям, формирующим сопричастность к описываемым явлениям, событиям, выражение, формулирование оценки и тем самым формирование системы ценностных представлений о мире.
- аналитическая работа с текстами художественной литературы, в которых отражены разнообразные коммуникативные ситуации, речевые ходы, которыми пользовались герои, разнообразие дискурса, письменное/устное формулирование духовно-нравственных идей, отражённых автором в тексте.
- организация речевого самовоздействия личности, самоанализ личного словаря, создание программы самокоррекции языкового развития.

Профессионально-ориентированное развитие языковой личности – реализуется посредством сформированности профессиональной лингвистической культуры, владение профессиональными концептами, умение моментально находить единственно верные теоретические и практические понятия явлениям профессиональной действительности.

- выявление и освоение речевого способа действия, позволяющего осознанно применять



приобретенные знания в профессиональном дискурсе.

- изучение основных правил и принципов речевой профессиональной коммуникации, реальный коммуникативный опыт профессионального взаимодействия (этому способствует, например, ведение журнала «Словарь делового человека»).
- включение содержания обучения в контекст решения значимых профессиональных задач.
- анализ профессионально-ориентированных текстов (Как справедливо отмечает В.А. Марьянчик, «сфера формирования и реконструкции стереотипов – дискурс; текст актуализирует, «оживляет» стереотипы» [9, 10]).
- коммуникативная работа с официально-деловыми документами, изучение информационной, управленческой, правовой, культурной и др. функций документа, работа с текстами официально-делового функционального стиля, обсуждение размещённых на официальном сайте организации текстовых файлов и т.п.).

## Выводы

1. Описаны основные компоненты системы методической работы в неязыковом вузе по формированию базовых категорий успешной языковой личности.
2. Раскрыта типология заданий, методических приёмов, элементов обучения, которые реализуются как разнообразные виды упражнений, заданий, тренингов, направленных на эффективное развитие базовых компонентов языковой личности.

## Заключение

Предлагаемая система позволяет обучающимся неязыкового вуза поэтапно освоить нормы речевого поведения в профессиональном дискурсе в ходе изучения русского языка и культуры речи, помогает осознанному выбору способов речевой коммуникации для успешного взаимодействия в деловой сфере, способствует повышению мотивации студентов к языковому самосовершенствованию, развивает языковую осознанность к употреблению разнообразных слов в любой коммуникативной ситуации, а значит, успешно совершенствует языковую личность.

## Литература

1. Богин, Г.И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста: диссертация ... доктора филологических наук: 10.02.19. – Ленинград, 1984. – 354 с.: ил.
2. Бодуэ де Куртенэ, И.А. Избранные труды по общему языкознанию [Текст]: [В 2 т.] / [Вступ. статьи действ. чл. АН СССР В.В. Винорова, действ. чл. Польской акад. наук В. Дорошевско-го]; Сост.: В.П. Григорьев, А.А. Леонтьев; Акад.

наук СССР. Отд-ние литературы и языка. – Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1963. – 2 т.

3. Буданова, Е.А. Языковая личность студента в контексте когнитологии: концепция и проблемы исследования / Е.А. Буданова // Наука и школа. – 2012. – № 6. – С. 85–90. – EDN PY-CXHN.
4. Вайсгербер, Й.Л. Родной язык и формирование духа = Muttersprache und geistesbildung / Й.Л. Вайсгербер; пер. с нем., вступ. ст. и коммент. О.А. Радченко. – Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: УРСС, [2004] (Тип. ООО Рохос). – 229 с.; 21 см. – (История лингвофилософской мысли); ISBN5–354–00843–3 (в обл.).
5. Виноградов, В.В. О художественной прозе. – Москва; Ленинград: Гос. изд-во, [1930]. – 187 с.
6. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – 4-е изд., стер. – М.: УРСС, 2004. – 261, [2] с.; 22 см.; ISBN5–354–00768–2
7. Лавринова, Н.Н. Культурологический аспект изучения теорий языковой личности / Н.Н. Лавринова // Аналитика культурологии. – 2007. – № 1(7). – С. 46–47. – EDN QZCPRJ.
8. Лысенко, Н.Е. Развитие языковой личности при обучении русскому и иностранному языкам в неязыковом вузе: специальность 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)»: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Лысенко Наталья Евгеньевна. – Орел, 2006. – 22 с. – EDN NJYVIJ.
9. Марьянчик В.А. Аксиологическая структура медиа-политического текста (лингвостилистический аспект): автореф. дис. ... д-ра филол. наук. – Архангельск, 2013. – 36 с.
10. Пискунова Е.Н. Формирование лингвистической компетентности студентов: диссертация... кандидата педагогических наук: 13.00.01/ Пискунова Е.Н. [Место защиты: Ульянов. гос. пед. ун-т им. И.Н. Ульянова]. – Димитровград, 2010. – 231 с.
11. Пискунова, Е.Н. Формирование языковой личности студентов-нефилологов в контексте лингвокультурологической концепции обучения / Е.Н. Пискунова. – Текст: непосредственный // Педагогика: традиции и инновации: материалы III Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апрель 2013 г.). – Т. 0. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 160–162. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3652/> (дата обращения: 20.10.2022).
12. Рубцова, А.В. Осмысление концепта «культурно-языковая личность» с позиции продуктивного подхода в профессиональном иноязычном образовании / А.В. Рубцова. – Текст: непосредственный // Педагогическое мастерство: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Москва, апрель 2012 г.). – Москва: Буки-Веди, 2012. – С. 290–293. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923/> (дата обращения: 29.10.2022).

13. Усанова, О.Г. Портрет языковой личности в аспекте формирования социально-коммуникативной компетентности студентов вуза / О.Г. Усанова // Челябинский гуманитарий. – 2013. – № 2(23). – С. 59–66. – EDN RBLAZZ.
14. Щукин, А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. – Текст: непосредственный.
15. Якимова, Е.М. Лингвистика и аксиология: формирование ценностной картины личности / Е.М. Якимова. – Текст: непосредственный // Молодой ученый. – 2016. – № 24 (128). – С. 591–595. – URL: <https://moluch.ru/archive/128/35602/> (дата обращения: 20.11.2022).

### IMPROVING THE LINGUISTIC PERSONALITY DURING THE TEACHING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AND THE CULTURE OF SPEECH IN A NON-LINGUISTIC UNIVERSITY

**Emelyanova O.B.**

Don State Agrarian University

The article complements the research on the methodology of language personality development during training in a non-linguistic university. The subject of consideration is the content of an effective system of improving the linguistic personality in the study of the Russian language and the culture of speech, which contributes to improving the level of linguistic competence of students, forming skills of interaction in business discourse. The author gives an example of tasks and exercises aimed at the formation of important aspects of a linguistic personality: cognitive, pragmatic, culturological, value-based and professionally-oriented. As a result of training, a linguistic personality must master the language, professional, business speech perfectly, demonstrate a deep knowledge of speech norms, show a sufficient degree of speech skills; creatively comprehend reality and embody a personal, special vision of the world in speech, have an individual style of linguistic design of thought (originality of language colors, intonations, pace of speech, originality of vocabulary, etc.); richness of syntax, etc.); to have a need for cultural development, to be ready for adequate speech interaction in any communicative situation, to rely on basic spiritual and moral principles in conversation; to demonstrate proficiency in various registers of language, functional varieties of speech for interaction in various spheres of life; to be able to apply various ways of processing information, transformation of the source text, to use intersubject, meta-subject knowledge.

**Keywords** language personality; structure of language personality; Russian language; culture of speech; methods of speech development; language communication; cognitive development; teaching students of non-linguistic universities; professional formation; communication in the business sphere.

#### References

1. Bogin, G.I. The model of a linguistic personality in its relation to the varieties of the text: dissertation... Doctor of Philology: 10.02.19. – Leningrad, 1984. – 354 p.: ill.

2. Baudue de Courtenay, I.A. Selected works on general linguistics [Text]: [In 2 volumes] / [Introduction. articles in action member Academy of Sciences of the USSR V.V. Vinogradova, action member Polish acad. Sciences V. Doroshevsky]; Comp.: V.P. Grigoriev, A.A. Leontiev; Acad. sciences of the USSR. Department of Literature and Language. – Moscow: Acad. Sciences of the USSR, 1963. – 2 volumes.
3. Budanova, E.A. Student's linguistic personality in the context of cognitive science: concept and research problems / E.A. Budanova // Science and School. – 2012. – No. 6. – P. 85–90. – EDN PYCXHN.
4. Weisgerber, J.L. Native language and the formation of the spirit = Muttersprache und geistesbildung / J.L. Weisgerber; per. with him., intro. Art. and comment. O.A. Radchenko. – Ed. 2nd, rev. and additional – M.: URSS, [2004] (Typ. OOO Rokhos). – 229 p.; 21 see – (History of linguo-philosophical thought); ISBN5–354–00843–3 (reg.).
5. Vinogradov, V.V. About artistic prose. – Moscow; Leningrad: State. publishing house, [1930]. – 187 p.
6. Karaulov, Yu.N. Russian language and linguistic personality / Yu.N. Karaulov. – 4th ed., erased. – M.: URSS, 2004. – 261, [2] p.; 22 cm; ISBN5–354–00768–2
7. Lavrinova, N.N. Cultural aspect of studying theories of linguistic personality / N.N. Lavrinova // Analytics of cultural studies. – 2007. – No. 1 (7). – S. 46–47. – EDN QZCJR.
8. Lysenko, N.E. The development of a linguistic personality in teaching Russian and foreign languages in a non-linguistic university: specialty 13.00.02 "Theory and methods of training and education (by region and level of education)": abstract of a dissertation for the degree of candidate of pedagogical sciences / Lysenko Natalya Evgenievna. – Eagle, 2006. – 22 p. – EDN NJYVIJ.
9. Maryanchik V.A. Axiological structure of the media-political text (linguistic-stylistic aspect): Author. dis. ... Dr. Philol. Sciences. – Arkhangelsk, 2013. – 36 p.
10. Piskunova E.N. Formation of linguistic competence of students: dissertation ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Piskunova E.N. [Place of defense: Ulyan. state ped. un-t im. I.N. Ulyanova]. – Dimitrovgrad, 2010. – 231 p.
11. Piskunova, E.N. Formation of the linguistic personality of non-philologist students in the context of the linguocultural concept of education / E.N. Piskunova. – Text: direct // Pedagogy: traditions and innovations: materials of the III Intern. scientific conf. (Chelyabinsk, April 2013). – T. 0. – Chelyabinsk: Two Kom-somol members, 2013. – S. 160–162. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/69/3652/> (date of access: 10/20/2022).
12. Rubtsova, A.V. Understanding the concept of "cultural and linguistic personality" from the standpoint of a productive approach in professional foreign language education / A.V. Rubtsova. – Text: direct // Pedagogical excellence: materials of the I Intern. scientific conf. (Moscow, April 2012). – Moscow: Buki-Vedi, 2012. – S. 290–293. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/22/1923/> (date of access: 10/29/2022).
13. Usanova, O.G. Portrait of a linguistic personality in the aspect of the formation of social and communicative competence of university students / O.G. Usanova // Chelyabinsk Humanitarian. – 2013. – No. 2 (23). – S. 59–66. – EDN RBLAZZ.
14. Shchukin, A.N. Linguodidactic Encyclopedic Dictionary M.: A stral: ACT: Keeper, 2007. – Text: direct.
15. Yakimova, E.M. Linguistics and axiology: the formation of a value picture of personality / E.M. Yakimova. – Text: direct // Young scientist. – 2016. – No. 24 (128). – S. 591–595. – URL: <https://moluch.ru/archive/128/35602/> (date of access: 11/20/2022).

# Проблемы обучения иноязычному академическому дискурсу в экономическом вузе

## **Федюковский Александр Анатольевич,**

кандидат филологических наук, доцент, высшая школа лингводидактики и перевода, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»  
E-mail: fedyukovsky@mail.ru

## **Набирухина Анна Вадимовна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра английской филологии и перевода, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»  
E-mail: nabirukhina@mail.ru

## **Гуль Наталия Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра романо-германской филологии и перевода, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный экономический университет»  
E-mail: gulnawl@mail.ru

Статья посвящена отдельным вопросам обучения иноязычному академическому дискурсу в экономическом вузе, возникающим по причине недостаточного количества аудиторных часов по программе изучения иностранного языка в нелингвистических вузах. Авторы анализируют статус академического дискурса в рамках общего направления дискурсивной лингвистики, рассматривают специфику академического дискурса, его взаимосвязи с научным и педагогическим дискурсом. Особо отмечается необходимость овладения студентами дискурсивной компетенцией, так как умение продемонстрировать полученные знания как в устной, так и в письменной формах является необходимым условием современного высшего образования. Авторы предлагают использовать потенциал онлайн-курсов, которые помогают студентам развивать навыки академического письма при изучении английского языка в нелингвистическом университете и для самостоятельной работы по развитию дискурсивной компетенции.

**Ключевые слова:** научный дискурс, педагогический дискурс, академический дискурс, академическое письмо, иноязычная дискурсивная компетенция, онлайн-курс.

Современные требования к выпускникам нелингвистических направлений подготовки по программам бакалавриата и магистратуры предполагают, в частности, освоение студентами академической компетенции для корректной презентации результатов своей познавательной деятельности как в устной, так и в письменной форме, что делает обучение иноязычному академическому дискурсу крайне важным в общей системе преподавания иностранного языка в российском вузе.

Исследованием дискурса, его классификацией и характеристиками занимались многие отечественные и зарубежные ученые, например, Э. Бюиссанс, З. Харрис, Э. Бенвенист, М. Фуко, Т. А. ван Дейк, В.И. Карасик, А.А. Кибрик и другие. Несмотря на большое количество исследований, четко сформулировать определение понятия «дискурс», которое охватывало бы все случаи его употребления, довольно сложно, поскольку оно оказалось востребованным во многих научных дисциплинах, таких как социология, философия, когнитивная психология, этнография, антропология, литературоведение и лингвистика.

Существуют различные подходы к интерпретации дискурса. Как известно, первым понятие «дискурс» ввел бельгийский лингвист Эрик Жан Луи Бюиссанс в работе «Язык и дискурс» (1943). Он добавил третий элемент – «discourse» – в сосюровскую дихотомию – «язык – речь», согласно которой язык (*la langue*) является системой средств, используемых для осуществления акта коммуникации, а речь (*la parole*) – неким механизмом, который реализует процесс обмена информацией. Третий элемент, «discourse» (*le discours*) понимался Э. Бюиссансом как проводник между абстрактной знаковой системой, языком, и речью [14, с. 17–23]. Таки образом, дискурс является средством актуализации языка в процессе коммуникации, способствующим порождению речи.

Американский лингвист Зеллиг Харрис в 1952 году публикует статью «Дискурс-анализ», где объектом анализа, по его мнению, является последовательность фраз, отрезок текста, больший, чем предложение [18, с. 20–23].

Во Франции в 1960-е годы возникает школа анализа дискурса, связанная, прежде всего, с именем Эмиля Бенвениста, который одним из первых дал определение дискурсу, обозначив его как «речь, присваиваемую говорящим». Основываясь на идеях Ф. де Соссюра и Э. Бюиссанса, он использовал термин «дискурс» (*discours*) вместо термина «речь» (*parole*). С точки зрения Э. Бенвениста, важной чертой дискурса является

его соотнесение с конкретными участниками коммуникативного акта (адресанта и адресата), а также коммуникативное намерение оказать влияние на реципиента [1, с. 448]. Развивая идеи Э. Бенвениста, Мишель Фуко рассматривает дискурс как совокупность высказываний, которые объединены одной темой: политический, административный, юридический, религиозный дискурс и т.д. Под дискурсом он понимает описание свода правил, систем, областей, способов и т.д., которые связаны с определенной областью знаний. Кроме того, М. Фуко рассматривает дискурс не только в рамках дихотомии «язык – речь», но и относительно понятий реальности и опыта: дискурс – точка сближения языка и реальности, совмещающая слово и опыт. Дискурс воспринимается им как «сложная, дифференцируемая практика», обладающая определенными характеристиками и подчиняющаяся установленным правилам, которые обуславливают ее интертекстуальность [13, с. 152]. Таким образом, во французской традиции дискурс стал пониматься как сложное коммуникативное явление, способное реализовываться в устной и письменной формах как результат взаимодействия участников коммуникации в определенном социокультурном контексте.

В 1970–80-е годы нидерландский лингвист Тен Адрианус ван Дейк объяснял размытость категории дискурса условиями формирования данного термина, а также неоднозначностью места дискурса в системе категорий языка. В широком смысле он понимает дискурс как коммуникативную ситуацию между адресантом и адресатом в определенном месте и в определенное время, как в устной, так и в письменной форме. В узком смысле Т.А. ван Дейк понимает дискурс как законченный или продолжающийся продукт коммуникативного акта, результат которого интерпретируется объектом, получающим информацию [3]. Иными словами, дискурс – вербальный продукт коммуникативного акта.

Вышеупомянутые определения дискурса одинаково применимы и к тексту, что указывает на нечеткое понимание ранее данных понятий, которые стали разграничиваться только в конце прошлого века. Например, А.Ю. Попов утверждает, что текст есть единица коммуникации, в то время как дискурс является формой, в которой данная коммуникация осуществляется. Он разграничивает данные понятия по следующим критериям: процесс – продукт (дискурс – процессуальная категория, не представляющая собой завершенную деятельность: значение развивается в процессе развертывания дискурсивных элементов, т.к. последующее суждение подтверждает, опровергает или дополняет предыдущее; текст – готовый продукт, результат деятельности человека); динамика – статика (дискурс предполагает наличие диалога, осуществляемого в определенный временной промежуток, между реципиентом и коммуникатором, который, в свою очередь, тоже может быть субъектом, воспринимающим информацию; текст, в отличие от дискурса, – явление статичное и само-

достаточное, что проявляется в косвенной и опосредованной связи с реальным, физическим временем); актуальность – виртуальность (дискурс реализуется в определенных социальных и исторических рамках и направлен на достижение конкретной цели или решение задачи; текст, в свою очередь, не несет в себе данной интенции, он является абстрактной конструкцией, а дискурс – ее актуализацией [7].

А.А. Кибрик под дискурсом понимает языковую деятельность и ее результат, который отражен в виде текста, т.е. текст есть явление статичное, возникающее в процессе взаимодействия. При этом дискурс включает в себя не только текст, но и процессы его создания и восприятия [8, с. 90].

Таким образом, в истории исследования дискурса и текста произошел переход от полного отождествления данных понятий к их разделению.

На рубеже тысячелетий дискурс вызывает интерес у представителей различных гуманитарных наук, в частности, изучение дискурса с точки зрения его принадлежности к конкретному социальному институту. Отдельные исследователи рассматривают научный и педагогический дискурс отдельно друг от друга. Согласно В.И. Карасику [6], педагогический дискурс отличается, в первую очередь, неравенством главных участников общения (учителя и ученика; преподавателя и студента). В основу научного дискурса положен принцип равенства: все участники коммуникации равны по статусу. Педагогический дискурс протекает в рамках определенного учебного заведения (школа или университет) в виде занятий или лекций. Хронотопом научного дискурса может служить кафедра, кабинет ученого, лаборатория и т.д. Цель педагогического дискурса – становление личности через овладение социальными нормами, знаниями или навыками для успешного функционирования индивида в обществе; цель научного дискурса заключается в получении новых знаний. Ценности педагогического и научного дискурсов сопряжены с их целями: в первом случае ценности сводятся к признанию и усвоению норм, правил и традиций, характерных для общества, а во втором – к признанию познаваемости мира, потребности узнавать что-то новое. Стратегии педагогического дискурса направлены на организацию, контроль, содействие, объяснение и оценивание для достижения главной его цели – социализации нового члена общества. Стратегии научного дискурса также определяются его основной целью, поэтому они направлены на внедрение, анализ вопроса, выбор методов исследования и т.д. Кроме того, педагогический и научный дискурсы различаются жанрово: в педагогическом – урок, семинар, экзамен и т.д., а в научном – диссертация, монография, научная статья и другие.

Прецедентными текстами для педагогического дискурса являются учебники, справочная учебная литература, хрестоматии, художественные тексты и т.д., для научного – исследования (монографии, статьи и т.д.) экспертов [6, с. 16–17].

Согласно другому подходу, педагогический и научный дискурсы рассматриваются в совокупности. Например, А.В. Литвинов утверждает, что в научном дискурсе акт коммуникации возможен не только между равноправными по статусу участниками, но и между неравными партнерами, например, при передаче информации с образовательной целью [10]. Л.В. Куликова указывает на связь педагогического и научного дискурсов по жанрам: например, доклад и реферат характерны для обоих типов дискурса [9, с. 387–390].

Н.Г. Бурмакина указывает, что при рассмотрении педагогического и научного дискурсов уместно использовать понятие «академический дискурс» [2, с. 21–22], который является коммуникативным актом, реализуемым в пространстве науки и образования, по определенным правилам и законам, учитывающим статус участников, а также профессиональную деятельность, в ходе которой данное взаимодействие осуществляется [9, с. 91–390].

Компонентами академического дискурса следует считать его участников (преподаватели и учащиеся) и его хронотоп (сочетание периода обучения и места для проведения данной деятельности (занятие-лекция, контрольная работа, зачет, экзамен и т.д.) [15, с. 230]. Под целью данного дискурса понимается межличностное взаимодействие педагога и учащегося в рамках получения образования, направленное на формирование разносторонней творческой личности, способной в будущем полностью реализовать свой потенциал, как в собственных жизненных интересах, так и в интересах общества. Ценности академического дискурса – социализация и получение новых знаний.

С точки зрения институциональности, академический дискурс включает в себя стратегии преподавателей и стратегии учащихся. Преподавательские стратегии ориентированы на регулирование и развитие образовательного процесса и их можно подразделить на следующие: стратегия обучения (передача опыта, объяснение, содействие), стратегия воспитания (развитие социальных и профессиональных свойств студента), стратегия контроля (выявление уровня подготовки на разных этапах обучения), стратегия оценивания (оценивание знаний учащихся согласно рейтинговой или традиционной систем) [5, с. 34–38]. Стратегии учащихся связаны с потребностями учащихся сформировать индивидуальную траекторию получения знаний с целью реализации потенциала личности, именно поэтому принято выделять стратегию познания и стратегию самореализации. Под стратегией познания подразумевается взаимодействие с преподавателем и одногруппниками для получения какой-либо информации по учебным вопросам. Вторая стратегия предполагает реализацию целей, поставленных личностью в отношении учебы и социализации.

Выделяются традиционные жанры как устного (лекция, семинар, доклад и т.д.), так и письменного академического дискурса (учебник, моно-

графия, реферат, эссе, статья, рецензия и т.д.) [4, с. 28–32].

Таким образом, академический дискурс характеризуется совокупностью признаков педагогического и научного дискурсов, и может быть определен как процесс и результат речевого взаимодействия между педагогом и учащимся в рамках получения образования, целью которого является приобретение новых знаний, позволяющих учащемуся грамотно оформить полученные знания согласно правилам определенного жанра данного дискурса.

Культура иноязычного письменного общения осваивается в процессе практического изучения иностранного языка. Целью академического письма является освоение принципов организации и оформления полученных знаний согласно определенным критериям, а также особенностям письменного дискурса изучаемого языка. М.Р. Джордан выделяет следующие особенности английского письменного дискурса: объективность изложения материала; безличный стиль изложения; отсутствие разговорных выражений и сленга; правильное использование лексики; употребление сложных синтаксических конструкций, различных аббревиатур и т.д. [20, с. 254].

Дж. Хартли, напротив, полагает, что академическое письмо не должно быть перенасыщено сложными предложениями (длина предложения не должна превышать 20 слов) и лексикой, т.к. это усложняет понимание текста. Он также рекомендует употреблять личные местоимения, поскольку в английском языке они выступают средствами связи между автором и читателем [19].

Э. Джиллет предлагает следующие характеристики академического письменного дискурса:

1. Точность и полнота формулировок, отсутствие скрытого смысла.
2. Умение автора продемонстрировать понимание изученного материала, а также умение его резюмировать путем синтеза информации или ее рефразирования.
3. Применение определенной структуры, характерной для того или иного жанра академического письма.
4. Умение автора объективно изложить материал, осветив проблему с разных сторон и предоставив альтернативные мнения по этому поводу.
5. Точное понимание лексических значений слова и умение правильно употреблять его с учетом всех особенностей жанра.
6. Отсутствие эмоционально-окрашенной лексики во избежание субъективного изложения проблемы [17, с. 360].

Таким образом, лингвистические особенности письменного академического дискурса включают: объективность, компетентность, эксплицитность и формальность.

Так как основной целью обучения иностранному языку в экономическом вузе является развитие у студентов иноязычной коммуникативной компетенции, устный академический дискурс становится неотъемлемой частью учебного процесса.

И.В. Толстоногова выделяет следующие лингвистические особенности устного академического дискурса:

1. Обращенность, которая проявляется в непосредственном обращении к слушателю, использовании инклюзивных местоимений (например, *we, us, our*) в качестве сигналов интерактивности, а также в различных вопросительных конструкциях (общие и специальные вопросы), которые могут включать элементы эллиптичности. Кроме того, обращенность проявляется в употреблении повелительного наклонения (просьбы, советы, приказы, определенные формулы этикета, которые указывают на уважительное отношение коммуникантов к друг другу).

2. Коллоквиализмы (разговорные выражения), присутствие которых неизбежно для спонтанной речи (например, при хезитации). Данное явление проявляется в речевых паузах, которые могут быть заполнены вокализацией (*hm, ehm, ah*), удлинением звуков и повторами. Для хезитации также свойственны эллиптические высказывания, которые не позволяют участникам коммуникации извлечь смысл из сказанного по причине недостатка информации. Также к подобным разговорным единицам относят слова-коннекторы и вводные конструкции, которые служат средствами обеспечения связности устного дискурса.

3. Просодические элементы, которые включают в себя ритмико-интонационные компоненты речи (изменение темпа речи, эмфатическая интонация, логическое ударение). Их главная цель – привлечь внимание слушателя.

4. Использование родного (русского) языка, когда учащийся осуществляет переход на свой родной язык с целью объяснения, перевода незнакомых иностранных слов или для обсуждения организационных вопросов [12, с. 76–82].

Таким образом, в отличие от устного академического дискурса, для письменной формы свойственно использование безличного стиля изложения, при котором, в большинстве случаев, исключаются любые обращения. Кроме того, необходимо отметить эллиптичность и относительно простую структуру предложений устной формы.

Владение устным и письменным академическими дискурсами является необходимым условием при получении современного образования, поскольку система обучения иностранным языкам обращена на создание единой академической среды, соответствующим международным и отечественным стандартам. Дискурсивная компетенция является одной из важнейших, т.к. студент современного вуза должен уметь правильно продемонстрировать результаты своей познавательной деятельности как в устной, так и в письменной формах.

Сегодня благодаря развитию информационных и коммуникационных технологий дистанционное обучение все больше и больше интегрируется в современное образование. Дистанционное обучение представляет собой интерактивное вза-

имодействие удаленных друг от друга преподавателя и студента, которое отражает все компоненты учебного процесса (цели, содержание, формы организация обучения, средства обучения и методы) и реализуется с помощью телекоммуникационных технологий и ресурсов сети Интернет. Так, одной из форм дистанционного обучения являются онлайн-курсы.

Онлайн-курсы позволяют преобразовать традиционный образовательный процесс и создать благоприятные условия для формирования у учащихся мотивации к овладению необходимыми компетенциями [11]. Каждый из курсов оснащен дидактическими материалами по различным дисциплинам и рассчитан на разные уровни подготовки студентов, поэтому продолжительность и интенсивность курсов также варьируются.

Академический дискурс и дискурс онлайн-курсов имеют одинаковую цель – получение новых научных знаний и передача опыта, однако в онлайн-курсах передача знаний происходит благодаря компьютерно-опосредованной коммуникации. Оба вида дискурса регламентированы определенными правилами, но в дискурсе онлайн-курсов данные ограничения менее строгие в связи с отсутствием жесткого контроля со стороны преподавателя. Также важно отметить, что дискурс онлайн-курсов позволяет строить индивидуальную образовательную траекторию для каждого учащегося, он не ориентирован на достижение глобальных целей, в отличие от академического дискурса. Что касается участников дискурса, то в обоих видах дискурса наблюдается статусная асимметрия между субъектами общения.

Внедрение онлайн-курсов в традиционное обучение английскому для академических целей (EAP) является целесообразным в условиях нехватки аудиторных часов.

Самыми популярными образовательными платформами являются *Coursera, EdX, Udacity* и *Future-Learn*. *Coursera* предоставляет несколько курсов для обучения английскому академическому письму. Например, курс *Coursera* [16] состоит из четырех частей: «Grammar and Punctuation», «Getting Started with Essay Writing», «Advanced Writing», «Introduction to Research for Essay Writing».

Подобные курсы помогают студентам развивать навыки письма в рамках изучения английского языка в нелингвистическом университете и могут использоваться для самостоятельной работы студентов над развитием навыков академического письма при дистанционном и смешанном обучении.

Таким образом, главная цель академического дискурса как совокупности характеристик педагогического и научного дискурсов – приобретение новых знаний, которые позволят учащемуся грамотно их оформить в устной или письменной форме. Для академического письменного дискурса, в отличие от устного, характерен безличный характер изложения и употребление сложных предложений.

Поскольку владение дискурсивной компетенцией, т.е. умение продемонстрировать полученные знания как в устной, так и в письменной формах, является необходимым условием современного высшего образования, применение онлайн-курсов для обучения академическому дискурсу может стать вспомогательным инструментом для решения проблемы дефицита аудиторных часов в процессе преподавания иностранного языка в экономическом вузе.

## Литература

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Пер. с фр. яз. / Общ. ред., вст. ст. и комм. Ю.С. Степанова. – М.: Либроком, 2010. – 448 с.
2. Бурмакина, Н.Г. Академический дискурс в теории институциональных дискурсов // Язык. Культура. Общество: сборник научных трудов / Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, Историко-социологический ин-т, каф. лингвистики и межкультурной коммуникации. – Саранск: Мордовский государственный университет им. Н.П. Огарева, 2010. – С. 21–22.
3. Дейк, Т. А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: сборник работ. Пер. с англ. яз. под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова, В.В. Петрова. – М.: Прогресс, 1989. – 310 с.
4. Зубкова, Я.В. Конститутивные признаки академического дискурса // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5(39). – С. 28–32.
5. Зубкова, Я.В. Лингвокультурные скрипты в академическом дискурсе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2008. – № 5(29). – С. 34–38.
6. Карасик, В.И. Характеристики педагогического дискурса // Языковая личность: аспекты лингвистики и лингводидактики: Сборник научных трудов / Редакционная коллегия: В.К. Андреева, В.И. Карасик, Е.В. Мещерякова, О.В. Коротеева. – Волгоград: Издательство ВГПУ «Перемена», 1999. – С. 3–18.
7. Керер, К.А. Текст и дискурс: соотношение понятий // Языковая толерантность как фактор эффективности языковой политики: материалы Международной научно-практической конференции, Пермь, 13 ноября 2015 года. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2015. – С. 58–63.
8. Кибрик, А.А. Анализ дискурса в когнитивной перспективе: автореф. дис. д-ра филологических наук. – М., 2003. – 90 с.
9. Куликова, Л.В. Коммуникативный стиль в межкультурной парадигме. – Красноярск, 2006. – 392 с.
10. Литвинов, А.В. Научный дискурс в свете межкультурной коммуникации // Филология в системе современного университетского образования: Материалы научной конференции, Москва, 22–23 июня 2004 года. – М.: Университет РАО, 2004. – С. 283–289.

11. Полат Е.С. К проблеме определения эффективности дистанционной формы обучения // Открытое образование. 2005. № 3. С. 71–77 // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2005. – № 10. – С. 19.
12. Толстоногова И.В. Типология речевых актов устного академического дискурса, реализуемого на практическом занятии по английскому языку // Вестник Минск. гос. лингв. ун-та. Сер. 1, Филология. – 2015. – № 5 (78). – С. 76–83.
13. Фуко М. Дискурс и истина // Пер. с англ. А.М. Корбута; Белорусский государственный университет, Центр проблем развития образования. – Минск: ПроPILEI, 2006. – 152 с.
14. Buysens E. De l'abstrait et du concret dans les faits linguistiques: la parole, le discours, la langue. – Paris: Acta Linguistica. – 1943. – pp. 17–23.
15. Chazal E., McCarter S. Oxford EAP: A course in English for Academic Purposes. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 238 p.
16. Getting Started with Essay Writing [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.coursera.org/learn/getting-started-with-essay-writing> (дата обращения 13.12.2022)
17. Gillett, A.J. Hammond, A. C. & Martala, M. Successful academic writing. – London: Pearson Longman, 2009. – 360 p.
18. Harris Z., Discourse analysis // Language. – 1952. – V. 28. No 1, pp.1–30.
19. Hartley J. Academic Writing and publishing. A practical handbook. – London: Routledge, 2008. – 208 p.
20. Jordan M.B. Rhetoric of Everyday English Texts. – London: Allen and Unwin. 1984. – 254 p.

## ISSUES OF TEACHING FOREIGN-LANGUAGE ACADEMIC DISCOURSE AT UNIVERSITIES OF ECONOMICS

Fedyukovsky A.A., Nabirukhina A.V., Gul N.V.

St. Petersburg Polytechnic University of Peter the Great; St. Petersburg State University of Economics

The article is devoted to some issues of teaching foreign-language academic discourse at universities of economics arising due to the insufficient number of classroom hours according to the program of studying foreign languages in non-linguistic universities. The authors analyze the status of the academic discourse within the general direction of discursive linguistics, consider the specifics of academic discourse, its relationship with scientific and pedagogical discourses. The need for students to acquire discursive competence is particularly noted, since the ability to demonstrate obtained scientific knowledge both orally and in writing is a necessary condition of modern higher education. The authors propose to take advantage of the potential of online courses which help students develop academic writing skills while studying English at non-linguistic universities and for independent work on the development of discursive competence.

**Keywords:** scientific discourse, pedagogical discourse, academic discourse, academic writing, foreign-language discursive competence, online course.

## References

1. Benveniste E. General linguistics. Tr. from fr. lang. / Common ed., intr. art. and comm. Yu.S. Stepanova. – М.: Librokom, 2010. – 448 p.

2. Burmakina, N.G. Academic discourse in the theory of institutional discourses // *Language. Culture. Society: a collection of scientific papers / Mordovia State University*. N.P. Ogareva, Historical and Sociological Institute, Dept. linguistics and intercultural communication. – Saransk: Mordovian State University named after. N.P. Ogareva, 2010. – P. 21–22.
3. Dijk, T. A. van. *Language. Cognition. Communication: collection of works*. Tr. from English. lang. ed. V.I. Gerasimov; intro. art. Yu.N. Karaulov, V.V. Petrov. – M.: Progress, 1989. – 310 p.
4. Zubkova, Ya.V. Constitutive features of academic discourse // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2009. – No. 5 (39). – P. 28–32.
5. Zubkova, Ya.V. Linguistic and cultural scripts in academic discourse // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2008. – No. 5 (29). – P. 34–38.
6. Karasik, V.I. Characteristics of pedagogical discourse // *Linguistic personality: aspects of linguistics and linguodidactics: Collection of scientific papers / Editorial board: V.K. Andreeva, V.I. Karasik, E.V. Meshcheryakova, O.V. Koroteev*. – Volgograd: Publishing house of VGPU “Change”, 1999. – P. 3–18.
7. Kerer, K.A. Text and discourse: correlation of concepts // *Language tolerance as a factor in the effectiveness of language policy: materials of the International Scientific and Practical Conference, Perm, November 13, 2015*. – Perm: Kama Social Institute, 2015. – P. 58–63.
8. Kibrik, A.A. *Discourse analysis in a cognitive perspective: author. dis. ... Doctor of Philology*. – M., 2003. – 90 p.
9. Kulikova, L.V. *Communicative style in the intercultural paradigm*. – Krasnoyarsk, 2006. – 392 p.
10. Litvinov, A.V. Scientific discourse in the light of intercultural communication // *Philology in the system of modern university education: Proceedings of a scientific conference, Moscow, June 22–23, 2004*. – M.: University of the Russian Academy of Education, 2004. – P. 283–289.
11. Polat E.S. On the problem of determining the effectiveness of distance learning // *Open education*. 2005. No. 3. pp. 71–77 // *Distance and virtual learning*. – 2005. – No. 10. – P. 19.
12. Tolstonogova I.V. Typology of speech acts of oral academic discourse implemented at a practical lesson in English // *Vestnik Minsk. state lingu. university Ser. 1, Philology*. – 2015. – No. 5 (78). – P. 76–83.
13. Foucault M. *Discourse and truth* // Tr. from English. A.M. Korbut; Belarusian State University, Center for Problems of Education Development. – Minsk: Propylaea, 2006. – 152 p.
14. Buysens E. *De l'abstrait et du concret dans les faits linguistiques: la parole, le discours, la langue*. – Paris: Acta Linguistica. – 1943. – pp. 17–23.
15. Chazal E., McCarter S. *Oxford EAP: A course in English for Academic Purposes*. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 238 p.
16. *Getting Started with Essay Writing* [electronic resource]. – Access mode: <https://www.coursera.org/learn/getting-started-with-essay-writing> (accessed 13.12.2022).
17. Gillett, A.J. Hammond, A. C. & Martala, M. *Successful academic writing*. – London: Pearson Longman, 2009. – 360 p.
18. Harris Z., *Discourse analysis // Language*. – 1952. –V. 28. No 1, pp.1–30.
19. Hartley J. *Academic Writing and publishing. A practical handbook*. – London: Routledge, 2008. – 208 p.
20. Jordan M.B. *Rhetoric of Everyday English Texts*. – London: Allen and Unwin. 1984. – 254 p.



# Мультимедийные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности студентов в процессе изучения дисциплины «английский язык»

**Овчинникова Луиза Ильфировна,**

преподаватель кафедры иностранных и русского языков,  
Уфимский юридический институт МВД России  
E-mail: louisa\_1990@mail.ru

В условиях международных интеграционных процессов в системе высшего юридического образования Российской Федерации и увеличения доли иностранных студентов проблема формирования коммуникативной англоязычной компетентности будущих специалистов приобретает особую остроту. Анализ зарубежной практики показывает, что разработанные зарубежные концепции преподавания дисциплины «Английский язык» внедряются с большими проблемами.

Научная новизна проведенного исследования заключается в предпринятой автором попытке ответа на поставленный в статье исследовательский вопрос, связанный с анализом особенностей формирования коммуникативной компетентности в ходе изучения дисциплины «Английский язык» с применением мультимедийных технологий. Оценка достоверности представленных результатов основывается на интегративном подходе, на методах анализа и синтеза научной литературы. Сравнительный анализ зарубежного опыта формирования коммуникативной компетентности студентов показывает, что исследуемая проблема разработана недостаточно. Обоснованы компоненты коммуникативной компетентности. Проанализированы существующие зарубежные концепции формирования коммуникативной компетентности. Анализ отечественных и зарубежных исследований позволил установить, что большинство выдвинутых в концепции научных положений, характеризующих особенности формирования коммуникативной компетентности с помощью мультимедийных технологий, находит подтверждение в других исследованиях и не противоречит им.

**Ключевые слова:** компетентность, коммуникации, концепция, коммуникативная компетентность, цифровая компетентность, коммуникативная медиакомпетентность.

**Введение.** На современном этапе развития информационного общества информационно-коммуникативные технологии выступают важнейшим провайдером изменений в системе высшего юридического образования. Исследователями констатируется, что возможности данных технологий способны помочь в решении ряда воспитательных и дидактических задач в системе высшего образования. По этой причине цифровые мультимедийные технологии выступают в современных условиях системообразующим фактором подготовки будущих специалистов. В определенной степени этому способствовала пандемия коронавируса, повлиявшая на динамичное развитие удаленного формата обучения в специальных цифровых платформах. Данное обстоятельство не позволяет реализовать в полной мере такие традиционные компоненты высшей школы, как педагогический контроль и обратная связь. Интеграция разнородных типов информации в цифровой формат определяет современный этап развития мультимедиа-технологий.

В современных условиях задачей высшей школы является формирование у будущих специалистов компетентности, обеспечивающей устойчивые позиции в обществе. Подобные качества можно сформировать посредством развития коммуникативной компетентности в ходе изучения английского языка. Роль данной дисциплины отчасти заключается в формировании метакомпетенций, наличие которых позволяет получать новые профессиональные знания. Поэтому английскому языку в методике преподавания иностранного языка отводится особое место при формировании коммуникативной компетентности у студентов. Анализ практики в целом показывает, что будущие специалисты формально в достаточной степени владеют иностранным языком. Вместе с тем, образовательные стандарты повышают требования к качеству англоязычной подготовки и уровню коммуникативной компетентности, а достичь подобных результатов традиционными методами высшей школы отличается небольшой результативностью. Предполагается, что высоких результатов в коммуникативной подготовке можно добиться в данном направлении с помощью дополнения традиционных технологий мультимедиа при интеграции и их с цифровой средой образовательных организаций [3]. Прежде всего, речь должна идти о коммуникативной компетентности функционального и творческого уровня. Перед педагогической нау-

кой ставится задача переосмысления дидактического потенциала технологий мультимедиа, их дидактического содержания в деле формирования у студентов коммуникативной компетентности.

В рамках данной публикации **целью статьи** является анализ особенностей формирования коммуникативной компетентности студентов посредством использования мультимедийных технологий в процессе изучения дисциплины «Английский язык».

**Методология.** Оценка достоверности представленных результатов основывается на методах анализа и синтеза научной литературы. Теоретический анализ научной литературы (Wang Y., 2017; Антонова А.Б., 2017; Nobuyuki H., 2020; Дубских А.И., 2020; Кузнецова О.В., 2020; Дорошук Е.С., 2020; Dubey A., 2020; Гунина Н.А., 2021; Яхьева К.М., 2022) показывает, что применение мультимедийных технологий для изучения английского языка в цифровом формате позволяет определять новые педагогические условия, повышающие эффективность обучения.

Результаты исследований ученых из России (Антонова А.Б., 2017; Кузнецова О.В., 2020; Мальков А.А., 2021; Гунина Н.А., 2021; Намычкина Е.В., 2021) и дальнего зарубежья (Wang Y., 2019; Nobuyuki H., 2020) показывают, что основу деятельности по формированию коммуникативной компетентности в ходе изучения иностранных языков составляет интегративный подход, этому во многом способствуют существующие концепции обучения и мультимедийные технологии и технологии дистанционного обучения, применяемые в профессиональном образовании будущих специалистов различного профиля.

*Семантическое поле термина «коммуникативная компетентность» указывает на его определенную эволюцию, представленную следующими понятиями: «цифровая компетентность», «иноязычная коммуникативная компетентность», «навыки интерактивного общения», «социокультурная компетентность», «политическая компетентность», «коммуникативная активность», «коммуникативная медиакомпетентность».*

**Обсуждение.** Отмечается противоречие между нарастающей потребностью в развитой коммуникативной компетентности у будущих специалистов и необходимостью в изучении особенностей ее формирования в ходе изучения английского языка посредством мультимедийных технологий. Необходимо признать, внимание исследователей к данному вопросу уделялось в недостаточной степени.

Важным условием обоснования модели формирования коммуникативной компетентности посредством применения технологий мультимедиа при обучении английскому языку выступает учет мнений исследователей, представленных в соответствующих подходах. Поэтому решение этой задачи требует анализа особенностей, определяющих взгляды на указанную проблему и соответствующей методологии.

Немного масштабнее изменения наблюдаются в Китайской народной республике, где в рамках реформы стал использоваться коммуникативный метод обучения английскому языку. Кроме того, подчеркивается, что учебный план по дисциплине «английский язык» разработан правительством Китая, требующего от преподавателей его неукоснительного соблюдения [18]. Китайские преподаватели испытывают целый ряд дидактических трудностей в применении коммуникативного метода. Не меньше дидактических проблем испытывают студенты в процессе использования коммуникативного метода [15]. Анализ мирового опыта показывает, что использование ресурсов мультимедиа в процессе изучения английского языка носит экспонентный характер [2]. Критическую оценку практики формирования коммуникативной компетентности у студентов в ходе изучения английского языка дают японские исследователи: симуляционные коммуникативные действия студентов не позволяют выработать навыки интерактивного общения на английском языке [16]. На фоне сказанного противоречивым выглядят результаты опыта по обучению студентов английскому языку в Индии, где мультимедийные технологии прочно интегрированы в большое разнообразие программ по изучению английского языка (CAI; CALA; MALL; TELL и др.), которые отличают доступность, экономичность, комфорт и эффективность [18]. Однако, по мнению индийских исследователей, есть и негативные эффекты.

**Результаты.** Анализ точек зрения зарубежных и российских исследователей позволяет сделать вывод, что в мире предпринимаются попытки обосновать концепции формирования коммуникативной компетентности у студентов, однако мультимедийная технологическая составляющая в исследованиях не присутствует. В научном пространстве данный вопрос проработан в недостаточной степени. Тем не менее отдельные концептуальные аспекты формирования коммуникативной компетентности у студентов рассмотрены в ряде исследований.

Важное значение для формирования концептуальных взглядов на формирование коммуникативной компетентности у студентов имеет точка зрения, сформулированная И.А. Зимней, рассматривающей термин «компетентность», как качество личности, проявляющееся в разных способах активности, состоящее из когнитивного, мотивационно-ценностного и эмоционально-волевого компонентов [8]. *Следует признать, данное положение и распространяется на структуру коммуникативной компетентности.* Кроме того, следует учитывать, что термин «компетентность» отличает нравственно-этическое содержание профессиональных взаимодействий и коммуникаций. Поэтому компетентность следует понимать как личностное качество субъектов профессиональной деятельности [5; 15].

Серьезное внимание концептуальным аспектам преподавания английского языка уделяется

в Японии. В стране объектом пристального внимания ученых являются лингвистические концепции «lingua franca», «concept of accommodation», «international language», «world english», в рамках которой английский язык выступает в качестве основного средства межэтнического общения и коммуникации. Несмотря на лингвистический контекст концепций, их применение имеет важные педагогические последствия: появляются новые дидактические концепции преподавания английского языка в мире. Обращая на это внимание, японский исследователь Н. Nobuyuki подвергает критике педагогические концепции «communicative approach (CA)» и «communicative language teaching (CLT)» где, взаимодействие, выступающее как средство и конечная цель обучения, «больше напоминает искусственные симуляции», которые, по мнению ученого, в недостаточной степени способствуют формированию навыков интерактивного общения (коммуникативной компетентности) [15]. На подобные недостатки указывают и китайские ученые. Также ничего не говорится об использовании мультимедийных технологий в данном процессе. Для преодоления данного противоречия ученый предложил свою оригинальную концепцию «Содержание и английский язык как интегрированное обучение Лингва Франка» (CELFIL), целью которой является организация наблюдаемой дискуссии в малых группах (OSGD). С помощью таких коммуникативных стратегий, как разъяснение, подтверждение, перевод на другой язык, обратная связь и невербальные сигналы, и учатся совместному созданию смысла в english lingua franca через цикл наблюдений, размышлений и практики. На концептуальные проблемы формирования межкультурной коммуникативной компетентности в Китае указывает Yi'an Wang. Несмотря на то, что страна заимствует зарубежные концепции, и адаптирует их к языку обучения, в качестве одной из концептуальных проблем автор называет влияние западных традиций общения из США [19].

В процессе обоснования концепции формирования коммуникативной компетентности необходимо учитывать, что английский язык обязаны изучать студенты-иностранцы. Это отдельная группа проблем, связанная с иностранными образовательными традициями, с которыми вступает в противоречие использование в обучении английского языка коммуникативных упражнений (дебаты, ролевые игры, тренинги и др.). Поэтому для данной группы студентов концептуальные основы формирования коммуникативной компетентности должны быть максимально ориентированы на национальные особенности культурной и учебно-познавательной деятельности. Обращая на это внимание, российский исследователь А.Б. Антонова на примере обучения английскому языку китайских студентов подчеркивает важность инновационных методических средств (Антонова А.Б., 2017) [1]. Также автор считает, что следует учитывать социокультурные особенности (особенности взаимодействия) китайских студентов при определении

содержания и технологий обучения английскому языку. *Полагаем, мультимедийные технологии в данном вопросе имеют значительные потенциал, так как позволяют реализовать характерный для китайских студентов когнитивный стиль изучения английского языка (опора на зрительный образ, имитация, аналогии, трансформация и конструирование).* По оценкам китайских ученых, на современном этапе в традиционной китайской модели лингвистического образования наблюдаются серьезные изменения, вызванные интеграцией мобильных, мультимедийных и интернет-технологий. Эта тенденция носит экспоненциальный характер. По мнению Yuehan Wang, интеграция учебных интернет-ресурсов с образовательными способствует модернизации обучения иностранным языкам для студентов любого профиля [20]. Однако, эта точка зрения ориентирована на преподавание русского языка как иностранного.

В последнее десятилетие вектор научно-исследовательской деятельности направлен на реализацию концепции предметно-языковой интеграции, известная в международном научно-педагогическом сообществе как CLIL. В связи с этим актуальные научные проблемы использования данной концепции в профессионально-релевантном обучении студентов английскому языку находят отражение в трудах исследователей из России. В частности данный подход получил развитие в работе Н.А. Гуниной, Е.Ю. Воякиной, Л.Ю. Королевой и Т.В. Мордовиной, которые предлагают использовать предметно-языковой интегрированный подход к обучению иностранному языку именно в дистанционном обучении студентов дисциплине «Английский язык», потому что он предполагает изучение английского языка и содержательный контент, связанный с выбранной профессией [4]. Компетентностный подход в данном случае выступает теоретической основой для внедрения оригинального авторского подхода. Реализацию компетентностного подхода авторы предлагают на основе реализации модели 4С: содержание, коммуникация, познание и культура. Необходимо признать, такой подход отвечает современным реалиям, потому что позволяет формировать и развивать функциональные и творческие виды компетенций, обозначенные в российских образовательных стандартах ФГОС и имеющие отношение к выбранной профессии. По мнению А.И. Дубских, есть и проблемы внедрения концепции CLIL: пересечение изучаемых профильных предметов с содержанием дисциплины «Английский язык» [7]. В исследовании К.М. Яхьевой предложена модель обучения иностранному языку студентов технического вуза авиационного профиля, основу которой также составляет методология «4С», куда входят такие направления ученой работы, как содержание, коммуникация, познание и культура [12]. Изучая в процессе подготовки специалистов пожарно-технического профиля такой компонент модели 4С, как коммуникация, Е.В. Намычкина определила, что главным

результатом применения этого принципа является увеличение времени коммуникативной активности курсантов [11]. Исследователем эмпирически доказано, что данная методология позволяет эффективно сочетать предметное содержание дисциплин профессионального цикла и английский язык. Давая свою оценку использования концепции предметно-языковой интеграции, И.Н. Мирнова подчеркивает, что ее применение формирует у студентов компетенции по использованию коммуникативных технологий по профилю обучения, то есть коммуникативные компетенции приобретают для студентов практический смысл [10].

По мнению О.В. Кузнецовой, в период активного использования технологий мультимедиа в учебном процессе технических вузов на первый план выходит задача формирования коммуникативной медиакомпетентности [9]. Данный термин автор определяет как личностное качество, которое характеризуется способностью специалиста реализовать иноязычную коммуникацию в профессиональной деятельности и межличностных ситуациях с опорой на мультимедийные технологии. Научный интерес вызывает предложенная автором концепция формирования коммуникативной медиакомпетентности, основу которой составляют методические подходы и принципы формирования данной компетентности: успешность медиа технологического обучения, развитости информационной рефлексии, самообучения медиатехнологиям и саморазвития, медиатехнологическое формирование компетенций. Кроме того, автор предлагает в основе своей модели использовать оценочно-результативный блок. Автор эмпирически доказывает, что методика CLILL позволяет успешно интегрировать обучение английскому языку с профессиональным обучением и мультимедийными технологиями.

Новый формат развития мультимедийных технологий связан с использованием в системе высшего образования подкастов, дидактический потенциал которых еще только предстоит изучить. Определенные успехи в этом направлении детально изучены, как учеными из ближнего зарубежья, так и дальнего зарубежья. Именно интегрированный формат определяет инновационный сценарий коммуникации. У мультимедийного формата определен свой набор инвариантных признаков: цикличность, учет признаков целевой аудитории, континуальность, имиджевые особенности, язык, связь с общепринятыми правилами и канонами подачи информации. Преимуществом подкастов является тот факт, что их использование детерминирует появление таких форматов потребления как обучение и самообучение «на ходу» [6]. По мнению исследователя из Гонконга Dubey A., в процессе создания подкаста студенты улучшают свои навыки английского языка и повышают уровень своей коммуникативной компетентности [13].

**Выводы.** Проведенное исследование позволило прийти к выводу о недостаточной проработанности исследуемой проблемы. По этой причине

были проанализированы особенности формирования коммуникативной компетентности студентов для изучения дисциплины «Английский язык» посредством технологий мультимедиа. Коммуникативную компетентность следует понимать как личностное качество будущего специалиста, характеризующее его способность реализовать иноязычную коммуникацию в профессиональной деятельности и межличностных ситуациях с опорой на мультимедийные технологии, и принимать решения в соответствии с формальными предписаниями и требованиями моральных норм в системах разделения труда.

Анализ результатов исследований по выбранной теме исследования показывает, что по многим аспектам предложенной проблематики существуют похожие мнения в других исследованиях. В частности, для проявления компетентности исследователи в обязательном порядке устанавливают руководящий характер нравственных и формальных требований в реализации профессиональных взаимодействий.

Анализ зарубежных исследований показывает, что формированием коммуникативной компетентности студентов уделяется остаточное внимание, но универсальной концепции пока создать не получилось. Главная объяснение происходящему – взаимосвязи между идентичностью и культурой. Применение большинства существующих концепций изучения английского языка иностранными студентами усложняется существующими культурными отличиями и образовательными традициями. Поэтому важной задачей концепций является приспособление своих положений к культуре и традициям зарубежных стран.

Перспективой дальнейших исследований является обоснование концептуальных основ формирования коммуникативной компетентности в ходе изучения дисциплины «Английский язык».

## Литература

1. Антонова А.Б. Современные тенденции в обучении китайских школьников и студентов английскому языку как иностранному в образовательных учреждениях России и Китая / А.Б. Антонова // Российско-китайские исследования. – 2017. – № 1. – С. 72–79.
2. Антропова М.Ю. (2018) Мобильные технологии в учебном процессе (на примере китайского WeChat) // Cross Cultural Studies: Education and Science.no. 3. P. 218–224.
3. Газарян Т.Р. Применение технологии мультимедийного обучения иностранным языкам в высших учебных заведениях / Т.Р. Газарян // Образование и право. – 2021. – № 4. – С. 405–410. doi:10.24412/2076–1503–2021–4–405–410
4. Гунина Н.А., Воякина Е.Ю., Королева Л.Ю., Мордовина Т.В. (2021) Предметно-языковой интегрированный подход к обучению иностранному языку студентов инженерных направлений подготовки // Вопросы современной науки

- и практики. Университет им. В.И. Вернадского. № 2. С. 107–127.
5. Дедов Е.Г., Куксин Р.П., Н.В. Владыченкова, Дедова Е.Е. (2020) К вопросу о концепции гражданско-патриотического воспитания студентов в медицинском университете // Сборник трудов VII Международной научно-практической конференции. Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова, «Социально-экономическое развитие региона: опыт, проблемы и инновации». С. 23–29.
  6. Дорошук Е.С., Трифонова П.В. (2020) Инновационный потенциал подкаста как интегрированной медиатехнологии // Международный научно-исследовательский журнал, no. 2–2 (92), 2020, С.35–39.
  7. Дубских А.И. (2020) Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики, № 4(39). С. 44–51.
  8. Зимняя И.А. Компетенция – компетентность: субъектная трансформация / И.А. Зимняя // Акмеология. – 2010. – № 2. – С. 47–51.
  9. Кузнецова О.В. О концепции формирования коммуникативной медиакомпетенции у студентов технического вуза в контексте CLIL // Общество. Коммуникация. Образование. – 2020. – Т. 11. – № 3. – С.147–159. DOI: 10.18721/JHSS.11312
  10. Миронова И.Н. Основные принципы и причины внедрения предметно-языкового интегрированного обучения // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2020. – № 4. – С. 19–27. DOI:10.30853/ped210075
  11. Намычкина Е.В. Методика CLIL в преподавании английского языка для профессионального общения в вузах пожарно-технического профиля // Культура и безопасность. – 2021. – № 1. – С. 62–66.
  12. Яхьева К.М. Методика предметно-языкового интегрированного обучения иноязычному чтению студентов технического вуза (английский язык) / Диссертация ... канд. пед. наук. – Пермь: Пермский национальный исследовательский политехнический университет, 2022. – 230с.
  13. Dubey Aditi (2022) Enhancing Students' Communicative Competence through Podcasting. Conference: THEi Seminar Jan 2022 on Technological Advancements in English Language Teaching (2022, January). In The Research Gate. Retrieved March 19, 2022, from [https://www.researchgate.net/publication/357929329\\_Enhancing\\_Students%27\\_Communicative\\_Competence\\_through\\_Podcasting](https://www.researchgate.net/publication/357929329_Enhancing_Students%27_Communicative_Competence_through_Podcasting) (дата обращения: 08.12.2022).
  14. Huang Zh. (2018) Native and Non-Native English Speaking Teachers in China: Perceptions and Practices / Springer, Singapore. 192p. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-5284-2>.
  15. Malkov A.A., Us O.A. (2021) On The Concept Of Social And Political Competence Of Students Of Pedagogical Specialties. Nat. Volatiles & Essent. Oils, 8(4): 2936–2947.
  16. Nobuyuki H. (2020) English as a Lingua Franca from an applied linguistics perspective: In the context of Japan / H. Nobuyuki / Russian Journal of Linguistics. 24(3):633–648 DOI:10.22363/2687–0088–2020–24–3–633–648
  17. Rao Zh., Chunhua L. (2014) Teaching English as a foreign language in Chinese universities: The present and future // English Today. 30 (04), 40–45. DOI:10.1017/S026607841400039X
  18. Shakil Akhtar Md. Role of ICT in the Enhancement of English Language Skills among the Learners / Md. Shakil Akhtar (2016, April). In Journal of Technology for ELT. Retrieved March 19, 2022, from <https://www.sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/volume-6-no/2-role-of-ict-in-the-enhancement-of-english-language-skills-among-the-learners> (дата обращения: 07.12.2022).
  19. Wang Y., Deardorff D., Kulich S. (2017) Intercultural Competence in Higher Education (2017, July). In The Research Gate. Retrieved March 18, 2022, from [https://www.researchgate.net/publication/345047650\\_Chinese\\_perspectives\\_on\\_intercultural\\_competence\\_in\\_international\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/345047650_Chinese_perspectives_on_intercultural_competence_in_international_higher_education) (дата обращения: 07.12.2022) DOI:10.4324/9781315529257–9
  20. Yuehan W. (2019) On the issue of educational online resources used in teaching russian as foreign language in universities in China / W. Yuehan // Мир науки, культуры, образования. № 2. pp.105–108.

**MEDIA TECHNOLOGIES AS A MEANS FOR FORMING COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS IN THE PROCESS OF STUDYING THE DISCIPLINE “ENGLISH”**

**Ovchinnikova L.I.**  
Ufa Law Institute of MIA of Russia

The problem of forming the communicative English-speaking competence of future specialists becomes especially acute in the context of international integration processes in the system of higher legal education in the Russian Federation and an increase in the proportion of foreign students. An analysis of foreign practice shows that the developed foreign concepts of teaching the discipline “English” are being implemented with great problems.

The scientific novelty of the study lies in the attempt made by the author to answer the research question posed in the article, related to the analysis of the features of the formation of communicative competence in the course of studying the discipline “English” using media technologies. The assessment of the reliability of the presented results is based on an integrative approach, on the methods of analysis and synthesis of scientific literature. A comparative analysis of foreign experience in the formation of students' communicative competence shows that the problem under the study has not been sufficiently developed. The components of communicative competence are substantiated. The existing foreign concepts of the formation of communicative competence are analyzed. An analysis of domestic and foreign studies made it possible to establish that most of the scientific provisions put forward in the concept, characterizing the features of the formation of communicative competence with the help of media technologies, are confirmed in other studies and do not contradict them.

**Keywords:** competence, communication, concept, communicative competence, digital competence, communicative media competence.

## References

1. Antonova A.B. Modern trends in teaching Chinese schoolchildren and students English as a foreign language in educational institutions of Russia and China / A.B. Antonova // *Russian-Chinese studies*. – 2017. – No. 1. – P. 72–79.
2. Antropova M. Yu. (2018) Mobile technologies in the educational process (on the example of Chinese WeChat) // *Cross Cultural Studies: Education and Science*. No.3. P. 218–224.
3. Gazaryan T.R. Application of technology of multimedia teaching foreign languages in higher educational institutions / T.R. Ghazaryan // *Education and law*. – 2021. – No. 4. – P. 405–410. doi:10.24412/2076–1503–2021–4–405–410
4. Gunina N.A., Voyakina E. Yu., Koroleva L. Yu., Mordovina T.V. (2021) Subject-language integrated approach to teaching a foreign language to students of engineering areas of training // *Issues of modern science and practice*. University. IN AND. Vernandsky. No. 2. pp.107–127.
5. Dedov E.G., Kuksin R.P., N.V. Vladychenkova, Dedova E.E. (2020) On the issue of the concept of civil and patriotic education of students at a medical university // *Proceedings of the VII International Scientific and Practical Conference*. Russian Economic University. G.V. Plekhanov, "Socio-economic development of the region: experience, problems and innovations". pp.23–29.
6. Doroshchuk E.S., Trifonova P.V. (2020) Innovative potential of the podcast as an integrated media technology // *International Research Journal*, no. 2–2(92), 2020, C.35–39.
7. Dubskikh A.I. (2020) Subject-language integrated teaching of a foreign language to students of non-linguistic areas: advantages and problems of implementation // *Actual issues of modern philology and journalism*, No. 4 (39). pp.44–51.
8. Zimnyaya I.A. Competence – competence: subjective transformation / I.A. Winter // *Acmeology*. – 2010. – No. 2. – P. 47–51.
9. Kuznetsova O.V. On the concept of the formation of communicative media competence among students of a technical university in the context of CLIL // *Society. Communication. Education*. – 2020. – T.11. – Number 3. – C.147–159. DOI: 10.18721/JHSS.11312
10. Mironova I.N. Basic principles and reasons for the introduction of subject-language integrated learning // *Scientific works of the Moscow University for the Humanities*. – 2020. – No. 4. – P. 19–27. DOI:10.30853/ped210075
11. Namychkina E.V. CLIL Methodology in Teaching English for Professional Communication in Higher Educational Institutions of a Fire-Technical Profile // *Culture and Safety*. – 2021. – No. 1. – P. 62–66.
12. Yakhieva K.M. The methodology of subject-language integrated teaching of foreign language reading to students of a technical university (English) / *Dissertation ... cand. ped. Sciences*. – Perm: Perm National Research Polytechnic University, 2022. – 230p.
13. Dubey Aditi (2022) Enhancing Students' Communicative Competence through Podcasting. Conference: THEi Seminar Jan 2022 on Technological Advancements in English Language Teaching (2022, January). In *The Research Gate*. Retrieved March 19, 2022, from [https://www.researchgate.net/publication/357929329\\_Enhancing\\_Students%27\\_Communicative\\_Competence\\_through\\_Podcasting](https://www.researchgate.net/publication/357929329_Enhancing_Students%27_Communicative_Competence_through_Podcasting) (дата обращения: 08.12.2022).
14. Huang Zh. (2018) *Native and Non-Native English Speaking Teachers in China: Perceptions and Practices* / Springer, Singapore. 192p. <https://doi.org/10.1007/978–981–10–5284–2>.
15. Malkov A.A., Us O.A. (2021) On The Concept Of Social And Political Competence Of Students Of Pedagogical Specialties. *Nat. Volatiles & Essent. Oils*, 8(4): 2936–2947.
16. Nobuyuki H. (2020) English as a Lingua Franca from an applied linguistics perspective: In the context of Japan / H. Nobuyuki / *Russian Journal of Linguistics*. 24(3):633–648 DOI:10.22363/2687–0088–2020–24–3–633–648
17. Rao Zh., Chunhua L. (2014) Teaching English as a foreign language in Chinese universities: The present and future // *English Today*. 30 (04), 40–45. DOI:10.1017/S026607841400039X
18. Shakil Akhtar Md. Role of ICT in the Enhancement of English Language Skills among the Learners / Md. Shakil Akhtar (2016, April). In *Journal of Technology for ELT*. Retrieved March 19, 2022, from <https://www.sites.google.com/site/journaloftechnologyforelt/archive/volume-6-no/2-role-of-ict-in-the-enhancement-of-english-language-skills-among-the-learners> (date of access: 07.12.2022).
19. Wang Y., Deardorff D., Kulich S. (2017) Intercultural Competence in Higher Education (2017, July). In *The Research Gate*. Retrieved March 18, 2022, from [https://www.researchgate.net/publication/345047650\\_Chinese\\_perspectives\\_on\\_intercultural\\_competence\\_in\\_international\\_higher\\_education](https://www.researchgate.net/publication/345047650_Chinese_perspectives_on_intercultural_competence_in_international_higher_education) (date of access: 07.12.2022) DOI:10.4324/9781315529257–9
20. Yuehan W. (2019) On the issue of educational online resources used in teaching russian as foreign language in universities in China / W. Yuehan // *Мир науки, культуры, образования*. № 2. pp.105–108.

# Учет национальных особенностей при обучении РКИ: на примере факультета довузовской подготовки

**Касарова Валерия Георгиевна,**

кандидат исторических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ)  
E-mail: kas.ler@mail.ru

**Кременецкая Людмила Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка для иностранных граждан, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ),  
E-mail: kremenetskaya.l@mail.ru

В статье обсуждается вопрос, связанный с возможными проблемами национального восприятия у иностранных учащихся. Данные трудности могут возникнуть на занятиях по русскому языку, истории и культуре, во внеаудиторной работе с иностранным контингентом. Статья подробно описывает варианты отношения к национальному восприятию в разных странах, что накладывает отпечаток на взгляд к изучаемой теме иностранными учащимися. Преподавателю, работающий с иностранными обучающимися, необходимо знать и понимать ключевые проблемы, которые могут возникнуть в учебном процессе, исключить политику из обсуждения темы, связанной с национальным вопросом. Если преподаватель видит, что вопросы, связанные с национальным восприятием, вызывают отрицательную реакцию, нет необходимости настаивать на ответе учащихся. Статья дает наглядные примеры отношения к национальному вопросу в разных странах, а также модели для обсуждения этой темы в группе иностранных учащихся. Педагогический коллектив российского вуза должен помогать развитию этнокультурной адаптации учащихся, которая является необходимой частью в гармонизации образовательного процесса.

**Ключевые слова:** иностранные учащиеся, национальное восприятие, трудности, русский язык как иностранный, образовательный процесс, адаптация, национальность, подготовительный факультет.

На подготовительных факультетах российских вузов проходит обучение большое количество иностранных граждан разных национальностей. В учебном процессе на занятиях по русскому языку, истории и культуры России, во время внеаудиторных мероприятий возникают вопросы, связанные с национальным восприятием, национальностями, гражданством, национальными особенностями российского государства и иностранных учащихся. Обычно у студентов довузовского этапа не возникает проблем с обучением и общением на почве национального вопроса. Но существуют темы, знание которых необходимо преподавателям, работающим в иностранной аудитории. «Процесс обучения строится на взаимодействии преподавателя и учащегося.» [1, 118] Проблемы в учебном процессе могут появляться «в силу некоторого несовпадения программ российской и национальных общеобразовательных школ» [2; 10].

Следует остановиться подробнее на вариантах национального восприятия. Например, преподавателю следует понимать, почему некоторые иностранные учащиеся остро реагируют на этот, казалось бы, простой вопрос: «Кто вы по национальности?» С помощью данного вопроса обычно вводятся лексические единицы для обозначения национальности или гражданства: «француз», «итальянец», «испанец», а также «китаец», «египтянин», «вьетнамец» и т.д. Если углубиться в данную тему, то становится понятно, что в современном мире этот вопрос воспринимается многими болезненно, а иной раз, считается неэтичным. Например, на уроке русского языка учащийся из Египта на обращение к нему со словами: «Это арабский студент» серьезно ответил, что он копт и что копты не арабы.

В связи с этим возникает вопрос, каким образом вводить в речевую практику подобную лексику, которую начинают обсуждать на начальном этапе изучения русского языка. Опираясь на исследования данного вопроса и на опыт работы в иностранной аудитории, можно сделать следующие выводы, которые можно использовать в образовательном процессе.

Следует привести некоторые примеры отношения к данной теме в некоторых странах. В Дании и Швеции предпочитают спрашивать: «Откуда вы?», опуская фразы о национальности, чтобы отвечающий самостоятельно принимал решение об ответе на данный вопрос и выбирал, как это сделать, насколько подробно отвечать, поскольку в этих странах тема национальности воспринимается достаточно болезненно. В Англии тема на-

циональности или гражданства также достаточно сложная. Например, в различных анкетах вопрос об этническом происхождении ставится с пометкой, что на него можно не отвечать. Польским учащимся очень трудно объяснить разницу между национальностью и гражданством, т.к. в их стране практически все считаются «поляками». Разница между «русский» и «россиянин» польскими учащимися воспринимается обычно с большим трудом: в польском языке есть только слово «Rosjanin». Также в польском языке существует слово «tusek», которое используют многие жители, когда говорят о людях, которые являются «русскоговорящими», но в эту категорию можно отнести белорусов, казахов, армян и т.д., не задумываясь о национальности человека. В процессе работы с польскими учащимися следует обязательно вводить оба слова и объяснять разницу, при этом рассказывая, что в России живут люди совершенно разных национальностей, что Россия является многонациональной страной, приводить примеры, некоторые интересные факты. «Россиянин» и «русский» – это два совершенно разных понятия. Российская культура – культура народов Российской Федерации. Учащиеся всегда с большим интересом воспринимают подобную информацию.

Аналогичные вопросы появляются в работе с японскими и корейскими учащимися поскольку эти государства также можно отнести к мононациональным.

В словацком языке, например, есть слова «ruský» и «Rus», поэтому данную тему учащимся приходится объяснять с примерами, экскурсами в историю и культуру. Словакия не мононациональная страна, и сам вопрос про национальность не вызывает вопросы.

Вопросы, связанные с национальным восприятием, часто зависят от политики конкретной страны в отношении к иностранцам. В Норвегии, например, нельзя каким-либо образом выделять национальность человека: на подобные вопросы жители Норвегии предпочитают не отвечать. Во Франции с 2016 года не публикуют статистику по расе новорождённых. В Грузии национальность человека в паспорте не фиксируется.

В Испании национальность нужна только при заполнении официальных документов, в которых обычно присутствует вопрос: «Откуда вы?». Не совсем приятным вопросом данная тема может быть в Каталонии. Многие каталонцы подчеркивают: «Пока у нас испанский паспорт.» Испанцам не надо расшифровывать такие наименования, как «el pintor malagueño», «el director manchego», «el escritor asturiano». Им до сих пор важно происхождение человека из определённой провинции.

В Италии жители определяются по гражданству. Итальянские учащиеся, приехавшие в Россию, не сразу поняли вопрос в международной службе университета: «Кто вы по национальности?». В итоге они пришли к выводу, что они «итальянцы» по гражданству и «итальянцы» по национальности. В итальянском языке «Nazionalità» – это

гражданство. И итальянцы не всегда сразу понимают внимание к национальности «etnia», которое этому вопросу уделяют в России. Человек получил гражданство, значит он итальянец, и не важно, из какой он страны и какого цвета у него кожа, например, «итальянец нигерийского происхождения». При этом итальянцы часто подчеркивают, из какого города они, например, «неаполитанец», «тосканец» и т.д.

Во Франции с этим вопросом также обстоит сложно. Национальность здесь равна гражданству. Если спросить африканца или араба, кто они по национальности, то будет один ответ: «Француз.» Во Франции тоже не любят серьезно задаваться подобным вопросом. Учащиеся из Франции в редких случаях могут добавить об «origine» – «происхождение» (откуда родом).

В Греции подобный вопрос воспринимается нормально, хотя в этой стране обычно спрашивают: «Откуда вы?». Разницу между «русский» и «россиянин» греческим учащимся понимать достаточно трудно.

Не все учащиеся из Гонконга или Тайваня считают себя «китайцами». Возможно, в группе учащихся из данных стран не следует говорить об их национальностях, а только дать различные примеры по данной теме.

Шотландцы и ирландцы, которые живут в Великобритании, считаются «British», и, хотя в России их могут назвать «англичанами», они себя «англичанами» не считают. Слово «Nationality» в английском языке – гражданство, отсюда может возникнуть проблема с пониманием у учащихся этих стран. Итальянским учащимся сложно объяснить, например, что девушка из Армении, родившаяся в Москве, армянка. И почему это важно, что она армянка. А не просто «russa di origine armena», т.е. «русская армянского происхождения».

Для учащихся из многонациональной Мьянмы проблем с подобными вопросами и объяснениями не возникает.

В США все называют себя «американцы» и очень любят говорить о своих корнях.

В учебниках турецкого языка еще десять лет назад не было темы, посвященной национальностям, в новых учебных пособиях в таблицах дают варианты «турецкий» и «турок» (по аналогии «русский» и «россиянин»). Например, «Türkün» («я турок или турчанка», «гражданин Турции») и «Türkiyeliyim» («я из Турции», «гражданин Турции»), при этом национальность учащегося может быть другой.

«Ни один методический прием, на наш взгляд, нельзя считать универсальным. Все иностранные учащиеся разные, поэтому в образовательном процессе необходимо использовать индивидуальный подход, сочетая при этом различные методические приемы.» [3, 147]

Преподавателю, работающему в иностранной аудитории, можно провести, например, занятие «Легендарная страна» об СССР, на котором учащиеся могут освоить названия национальностей на примере жителей бывших союзных республик.



Если преподаватель видит, что вопросы, связанные с национальным восприятием, вызывают отрицательную реакцию, ему не следует требовать у учащихся ответ. «Все эти проблемы решаемы при условии, если учащийся понимает роль обучения в его жизни и обладает сильной мотивацией.» [4, 26]

Проблема понимания разницы между национальностью и гражданством присутствует. Преподавателю всегда следует объяснять разницу между национальностью и гражданством. Студенты это должны знать, чтобы не возникло проблем. Данная тема является достаточно сложной с межкультурной точки зрения. Национальность и гражданство во многих языках обозначают одно и то же понятие. Учащимся надо объяснять, что человечество не делится на чётко разграниченные нации и культуры. В качестве наглядного примера можно взять заголовки статей из мира спорта, где пишется «российские спортсмены заняли ... место». И на конкретных примерах объяснить, что среди борцов много представителей Кавказских республик, среди гимнасток и фигуристок – девочки из Татарстана и т.д.

Именно, поэтому преподавателю необходимо акцентировать внимание учащихся, что не всегда следует спрашивать человека о национальности, но, например, в международной службе, визовом отделе подобные вопросы могут возникать. Необходимо разговаривать с любым человеком на любую тему уважительно, без пренебрежения, предосудительного отношения к нему.

Люди сами выстраивают границы между собой, а потом ломают голову, как им их разрушить или через них перейти.

Если вывести политику за рамки вопроса, то никаких затруднений данная тема не должна вызывать. Если человеку неприятно отвечать на вопрос о собственной национальности и гражданстве, то за этим могут стоять какие-то личные мотивы, политические убеждения, напряженная ситуация с миграционным законодательством. Сама тема обсуждения, если она не политизирована, не несёт никакой негативной окраски. Каждому народу, каждой нации, каждому человеку любого этноса есть чем гордиться и за что уважать свою нацию и свой народ.

Таким образом, зная, понимая и разбираясь в ключевых проблемах, которые могут возникать с национальным восприятием у иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки, преподаватели могут избежать трудностей в учебном и адаптационном процессе, в процессе интеграции иностранных обучающихся в образовательную среду российского вуза. [5]

## Литература

1. Касарова, В.Г. Речевые ошибки иностранных студентов и их причины / В.Г. Касарова // Гуманитарные науки. 2003. № 21. С. 118–123.

2. Кременецкая, Л.С. Проектирование содержания обучения иностранных граждан из стран СНГ на довузовском этапе в техническом вузе. Автореферат дис. ... кандидата педагогических наук / Л.С. Кременецкая / Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. Москва, 2013.
3. Кременецкая, Л.С. К вопросу создания искусственной языковой среды на уроках русского языка как иностранного / Л.С. Кременецкая // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 10. – С. 145–148.
4. Касарова, В.Г. К проблеме обучения иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки в дистанционном формате / В.Г. Касарова // Современное педагогическое образование. – № 4. – 2021. – С. 24–26.
5. Иванова, Е.В. Особенности обучения иностранных граждан из основных контингентно-образующих стран на подготовительном факультете МАДИ / Е.В. Иванова, А.Н. Ременцов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина» 2011. № 4 (49). С. 24–28.

## ACCOUNTING FOR NATIONAL CHARACTERISTICS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: ON THE EXAMPLE OF THE FACULTY OF PRE-UNIVERSITY TRAINING

**Kasarova V.G., Kremenetskaya L.S.**

Moscow automobile and road construction state technical university (MADI)

The article discusses the issue related to the possible problems of national perception among foreign students. These difficulties may arise in classes in the Russian language, history and culture, in extracurricular work with a foreign contingent. The article describes in detail the options for attitudes towards national perception in different countries, which leaves an imprint on the view of the topic being studied by foreign students. A teacher working with foreign students needs to know and understand the key problems that may arise in the educational process, to exclude politics from the discussion of a topic related to the national question. If the teacher sees that questions related to national perceptions cause a negative reaction, there is no need to insist on the students' answer. The article gives illustrative examples of attitudes towards the national question in different countries, as well as models for discussing this topic in a group of foreign students. The teaching staff of a Russian university should help develop the ethno-cultural adaptation of students, which is a necessary part in the harmonization of the educational process.

**Keywords:** foreign students, national perception, difficulties, Russian as a foreign language, educational process, adaptation, nationality, preparatory faculty.

## References

1. Kasarova, V.G. Speech errors of foreign students and their causes / V.G. Kasarova // Humanities. 2003. No. 21. S. 118–123.
2. Kremenetskaya, L.S. Designing the content of training for foreign citizens from the CIS countries at the pre-university stage in a technical university. Abstract dis. ... candidate of pedagogical sciences / L.S. Kremenetskaya / Moscow State Agroengineering University. V.P. Goryachkin. Moscow 2013.
3. Kremenetskaya, L.S. On the issue of creating an artificial language environment in the lessons of Russian as a foreign lan-

- guage / L.S. Kremenetskaya // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 10. – P. 145–148.
4. Kasarova, V.G. On the problem of teaching foreign students at the stage of pre-university training in a distance format / V.G. Kasarova // Modern pedagogical education. – No. 4. – 2021. – S. 24–26.
  5. Ivanova, E.V. Features of teaching foreign citizens from the main contingent-forming countries at the preparatory faculty of MADI / E.V. Ivanova, A.N. Rementsov // Bulletin of the Federal State Educational Institution of Higher Professional Education “Moscow State Agroengineering University named after V.P. Goryachkin” 2011. No. 4 (49). pp. 24–28.

# Использование проектной методики при обучении русскому языку польских студентов (уровень В1)

**Потёмкина Виктория Равельевна,**

преподаватель кафедры русского языка медицинского факультета Российского университета Дружбы Народов  
E-mail: potemkinav1@mail.ru

Статья посвящена проблеме повышения эффективности обучения РКИ с помощью проектных и компьютерных технологий в польской аудитории. Рассмотрены особенности организации проектной деятельности по теме «Проблемы большого города» и повышения учебной мотивации, и, как следствие, качества получаемых знаний. В процессе реализации проекта у студентов формируется готовность к целеполаганию, готовность к объективной самооценке, готовность к действию и готовность к рефлексии.

Проектная методика не только дает возможность учащимся больше и глубже изучить тему, но и значительно расширяет их общий кругозор, учит общению, умению самостоятельно добывать и отбирать необходимый материал, дает возможность развития не только коллективного творчества, но и индивидуальных талантов и способностей учащихся.

**Ключевые слова:** проектные технологии, мотивация, метод интегрированных проектов, эффективность, мультимедийная презентация.

Проблема повышения эффективности обучения РКИ с помощью проектных и компьютерных технологий в польской аудитории является предметом исследования нашей статьи. Интерес к изучению русского языка в Польше тесно связан с историей взаимоотношения между двумя государствами, политикой, экономическими процессами. Польша – страна с близкородственным славянским языком. Несмотря на современную политическую ситуацию, изучение русского языка в стране продолжается. Русский язык стабильно занимает третью позицию после английского и немецкого в выборе иностранного языка польскими школьниками и студентами. Перед польскими и российскими методистами и филологами стоит задача определить проблемы и найти способы повышения мотивации к изучению русского языка. Оптимизация и повышение эффективности учебного процесса требуют как использования и развития всего накопленного методикой преподавания РКИ опыта, так и постановки и решения новых методических задач.

Наши материалы были созданы в соответствии с методом проектов, реализуемым на основе ИКТ. Мы соблюдали требование интегрирования компонентов учебного процесса в единую, целостную, обучающую систему, в связи с чем, метод проектов в нашей работе интерпретируется как метод интегрированных проектов.

Следуя требованию интегрированности, в процессе проектной деятельности мы попытались объединить, интегрировать несколько тем в одну под общим названием: «Проблемы большого города», которая является одной из самых востребованных в польской аудитории в ходе курсового обучения. При изучении данной темы предлагаются разные проекты – «Экология большого города», «Городской транспорт Варшавы», «Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы».

Задача проекта – знакомство с проблемами организации жизни большого города, воспитание бережного отношения к природе, а также знакомство с историческими фактами вклада россиян в решение городских проблем Варшавы. Ниже опишем реализацию метода интегрированных проектов (проектов на базе ИКТ) поурочно на примере проекта «Проблемы большого города. Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы».

Процедура проведения проекта:

1. Стартовая презентация проблемы преподавателем.
2. Обсуждение студентами городских проблем Варшавы в конце 19 века, плана проведения про-

екта, определение критериев оценивания работы групп.

3. Организация работы внутри группы: заполнение карт планирования, оценивание своей работы в начале и в конце проекта. 4. В рамках проекта преподаватель встречается со студентами, обсуждает предварительные результаты исследования в каждой группе, предлагает дополнительные Интернет-ресурсы, в случае необходимости. Представление результатов проходит в виде презентаций. В своей эксплицитной части работа учащихся над данным проектом занимала четыре урока.

Первый урок. Задачи урока: 1) подготовить «площадку» для оптимальной реализации мини-проектов учащихся (на правах консультанта убедиться, что проекты всех групп учащихся скорректированы); 2) организовать обсуждение мини-проектов и подбодрить учащихся в их работе; 3) с помощью формулировки темы нацелить учащихся на решение новых задач; 4) активизировать уже знакомую лексику, расширить словарный запас по теме урока, а также провести профилактику потенциальных ошибок к началу работы с новым проектом.

В процессе данного урока учащиеся каждой из групп показывают своим коллегам по группе и преподавателю фотографии, открытки, репродукции картин, слайды и т.д., изображающие места Варшавы, связанные с Россией. Среди них Дворец культуры и науки в Варшаве, православная церковь в Варшаве, Бельведерский дворец, улица Ю. Гагарина, площадь имени Старынкевича. При этом учащиеся кратко характеризуют места или здания, которые они показывают. Если преподавателю кажется, что для общего знакомства информации недостаточно, она задаёт вопросы всем учащимся: «Что Вы знаете об этом месте?», «Как это место связано с Россией?», «А какие ещё в Варшаве есть места, связанные с Россией?» (здание Канцелярии премьер-министра Польши, Православное кладбище, Варшавский университет, в котором работал отец А. Блока – профессор Блок). Учащиеся ответили на два первых вопроса и затруднились с последним.

При коллективном обсуждении результатов представленных мини-проектов некоторые учащиеся отметили, что ранее они знали не все места Варшавы, связанные с Россией. Кроме того, впервые услышали историю некоторых памятников культуры. После первых самостоятельных мини-проектов преподаватель обращает внимание учащихся на то, что на прошлых уроках они говорили о проблемах большого города. А проблемы, безусловно, надо решать. Поэтому на выполненные проекты следует посмотреть именно с этой стороны. На доске при этом записывается тема урока: «Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы». Преподаватель раздает учащимся небольшие тексты, которые они должны прочитать и определить, к какому историческому месту Варшавы они относятся.

- Улица Ю. Гагарина

- Православная церковь
- Православное кладбище Варшавы
- Канцелярия Премьер-министра Польши
- Бельведерский дворец
- Дворец науки и культуры
- Площадь имени С. Старынкевича.

Заметим, что подготовленные преподавателем тексты соответствуют уровню владения языком В1.

Проектное задание. Начать работу над новым проектом. Найти в Интернете ролики, фильмы, веб-сайты по теме проекта «Проблемы большого города. Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы». Ознакомиться с их содержанием, задать вопросы преподавателю, показать фрагменты работ на втором уроке.

Второй урок. Важной задачей использования проектов является формирование уверенности учащихся в своих силах. В ходе выполнения данного этапа, учащиеся показывают ролики и фильмы по теме проекта, найденные в Интернете. Группы учащихся нашли в Интернете текст и фильм о Дворце науки и культуры в Варшаве, текст и фотографии о первом русском мэре Варшавы – Сокрыте Ивановиче Старынкевиче, текст и фильм о дворце Бельведер в Варшаве и другие. После просмотра они обсуждают результаты работы, отмечают свои достижения в проектной деятельности, а также в области русского языка и культуры. Далее (в развитие темы) идёт подготовка к новому проекту: коллективно принимается решение: результатом проекта станет мультимедийная презентация, посвященная теме «Проблемы большого города. Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы». Учащиеся самостоятельно по группам обсуждают источники сбора информации и способ презентации проекта, распределяют роли в каждой из групп.

Проектное задание. С опорой на всю предыдущую работу каждому учащемуся даётся задание написать сочинение на предложенную выше тему, а именно: «Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы». Объявляется конкурс на лучшее сочинение, которое учащиеся должны прислать преподавателю по электронной почте накануне третьего урока. В то же время каждой из групп самостоятельно предлагается составить свою часть мультимедийной презентации по теме «Проблемы большого города. Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы».

В основе представляемой каждой группой части должен лежать русскоязычный текст. В ходе подготовки проекта учащиеся каждой группы выбрали своих представителей для координации частей общей проектной презентации. По мере подготовки они также советовались друг с другом, а также с преподавателем. В основном, преподаватель здесь выступал как консультант по предупреждению возможных ошибок.

Третий урок был полностью посвящён работе над языком: над прочтением лучших сочинений по теме, а также выделение самых удачных мо-

ментов этих сочинений. Затем учащиеся по группам представили тексты своих будущих мультимедийных презентаций (своих частей), которые они подготовили. Преподаватель помог исправить ошибки.

В конце урока учащиеся сами выбрали лучшие сочинения по объявленному преподавателем конкурсу. Преподаватель при этом попросил учащихся аргументировать своё мнение. Каждой группе была предоставлена возможность учесть результаты конкурса сочинений и внести удачные высказывания в свои тексты презентаций. С этого момента формируется окончательный текст.

Проектное задание: подготовить окончательный вариант мультимедийной презентации. Данный проект по замыслу преподавателя (скрытая координация деятельности по проектам) нацелен на более глубокое знакомство учащихся с историческим вкладом россиян в развитие Варшавы. На материале подготовленных текстов и презентаций (содержащих, в том числе, и отрывки из научно-популярных и документальных фильмов), учащиеся усваивают лексику по теме (значительно перекрывающую программный материал), приобретают навыки восприятия русскоязычного аудиотекста, а также учатся отвечать на вопросы.

Четвёртый урок, завершающий, нацелен на то, чтобы учащиеся убедились в том, что они уже вполне самостоятельные и могут выполнять очень интересные и нужные проекты, направленные на формирование их коммуникативной (в том числе и языковой) компетенции по русскому языку. Данный урок завершает цикл занятий, связанных с самостоятельной проектной деятельностью учащихся. В качестве продукта этой деятельности получена мультимедийная презентация на тему «Проблемы большого города. Вклад россиян в решение городских проблем Варшавы».

Презентация проекта сделала завершающий урок не просто уроком по теме, а наглядным, весьма интересным, представлением материала по актуальной теме – выявлению проблем большого города, а также определению путей решения данных проблем. Практическая ценность данного проекта лежит, прежде всего, в формировании коммуникативной и социокультурной компетенции польского учащегося, с помощью проекта, ориентированного на межличностное общение в процессе речевой деятельности на русском языке.

В результате данного общения групповой творческий процесс пробудил у участника проекта, новые возможности, в том числе и в плане языка: работа над конкретным проектом, как и проектная методика в целом, не только дали возможность учащимся шире и глубже изучить тему, но и значительно расширить их общий кругозор.

Итоговое обсуждение запланированной и осуществлённой проектной деятельности польских учащихся показало, что в результате подготовки и представления учащимися проекта они научились самостоятельно работать, общаться друг с другом и преподавателем на русском языке,

так и с помощью различных средств электронной коммуникации. В качестве наиболее интересных аспектов работы над проектом учащиеся назвали культуроведческий и страноведческий аспекты. Польским учащимся весьма интересно было познакомиться с культурой и историей России, с большим и красивым городом – Москвой, а также поделиться с россиянами информацией о своей стране на русском языке. Особо хотела бы обратить внимание на актуальность данной темы с исторической точки зрения. В последние десятилетия в Польше только негативно оценивается период нахождения Польши в составе Российской империи. Наш проект показывает, что россияне внесли достойный вклад в экономическую и культурную жизнь Польши того времени.

Анализируя проектную деятельность учащихся в аспекте языка, преподаватель пришла к выводу, что помимо программного языкового материала уровня В1 учащиеся усвоили следующие лексические единицы: 1) на уровне продукции: а) инициалы; господа, господин, подпись, надпись; переулок, шоссе, начальник, родственник, религия, церковь, служба; б) руководить, выглядеть; в) улица носит имя (кого?), дата рождения, смерти, семейное положение, государственное учреждение и т.д.; 2) на уровне рецепции: а) водопровод, канализация, загрязнение, кладбище; б) высотное сооружение и т.д. Таким образом, при работе над проектом и его обсуждением учащиеся сами смогли убедиться, насколько удачно они поработали.

## Литература

1. Газова Н.А. Учебная коммуникативно-проектируемая деятельность на английском языке как средство формирования профессиональной компетенции специалиста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/ Газова Нина Александровна. – Петрозаводск, 2007, 210 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования/ И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. С. 34–42.
3. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Инновации в обучении русскому языку как иностранному/ Л.В. Московкин, Г.Н. Шамонина. – Белград: ВСУ «Черноризец Храбр» Университетское издательство, 2013. – С. 56–63.
4. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – 3-е изд. Стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 386 с.
5. Роляк И.Л. Многофакторная модель обучения польских специалистов русскому языку делового общения: дис. ... док. пед. наук: 13.00.02/ Роляк Ирина Леонидовна. – М., 2016. – 465 с.
6. Сысоев В.П., Евстигнеев М.Н. Компетентность преподавателя иностранного языка в области использования информационных и коммуни-

кационных технологий, В.П. Сысоев, М.Н. Евстигнеев/ / Язык и культура. – 2014. – выпуск № 1 (25). – С. 160–168.

7. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика/ А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005,– 222 с.
8. Шипелевич Л. Повышение мотивации студентов-филологов при обучении русскому языку с использованием сети интернет/Л. Шипелевич// Русистика и современность. Материалы VII Международной научно-практической конференции. 17–18 сентября 2018 г. Т. 2. Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. – СПб., 2005. – С. 325–330.
9. Bialozny M. Nauczanie graficznie formy mowy rosyjskiej na etapie początkowym// Język Rosyjski, 1981/ – № 5/ – S.296–299/
10. Chlebda W. Język, językownawstwo, poznanie// «Opole» 1998, № 10, – S.9–11
11. Figarski W. Uczniowie liceów ogólnorształcących w uczeniu się języka rosyjskiego jako jednego z języków jbcych. Sprawozdanie badań// Przegląd Rusycystyczny, 1997/ – T.1–2, – S.105–117.

#### USING PROJECT METHODOLOGY IN TEACHING RUSSIAN TO POLISH STUDENTS (LEVEL B1)

**Potemkina V.R.**

Peoples' Friendship University of Russia

The article is devoted to the problem of improving the effectiveness of RCT training with the help of design and computer technologies in the Polish audience. The features of the organization of project activities on the topic "Problems of the big city" and improving educational motivation, and, as a consequence, the quality of knowledge obtained, are considered. In the process of project implementation, students develop a readiness for goal-setting, readiness for objective self-assessment, readiness for action and readiness for reflection.

The project methodology not only gives students the opportunity to study the topic more and more deeply, but also significantly expands their general horizons, teaches communication, the ability to independently extract and select the necessary material, makes it pos-

sible to develop not only collective creativity, but also individual talents and abilities of students.

**Keywords:** project technologies, motivation, integrated project method, efficiency, multimedia presentation.

#### References

1. Gazova N.A. Educational communicative and projected activity in English as a means of forming professional competence of a specialist: Dis ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.02/ Gazova Nina Alexandrovna. – Petrozavodsk, 2007, 210 p.
2. Zimniaya I.A. Key competencies – a new paradigm of educational outcomes/ I.A. Zimniaya // Higher education today. – 2003. – No.5. Pp.34–42.
3. Moskovkin L.V., Shamonina G.N. Innovations in teaching Russian as a foreign language/ L.V. Moskovkin, G.N. Shamonina. – Belgrade: VSU "Chernorizets Hrabr" University Publishing House, 2013. – pp. 56–63.
4. Polat E.S., Bukharkina M. Yu. Modern pedagogical and information technologies in the education system: studies. Manual for students. Higher. Studies. Institutions/ E.S. Polat, M.Y. Bukharkina. – Third ed. Ster. – M.: Publishing center "Academy", 2010. – 386 p.
5. Rolak I.L. Multifactorial model of teaching Polish specialists the Russian language of business communication: dis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.02/ Rolak Irina Leonidovna. – M., 2016. – 465 p.
6. Sysoev V.P., Evstigneyev M.N. Competence of a foreign language teacher in the use of information and communication technologies, V.P. Sysoev, M.N. Evstigneyev// Language and culture. – 2014. – Issue No. 1 (25). – Pp.160–168.
7. Khutorskoy A.V. Pedagogical innovation: methodology, theory, practice/ A.V. Khutorskoy. – M.: Publishing house of UNC DO, 2005,– 222 p.
8. Szypelevicz L. Increasing the motivation of philology students when teaching Russian using the Internet/ L. Szypelevicz// Russian studies and modernity. Materials of the VII International Scientific and Practical Conference. Russian 17–18, 2018 Vol.2. The Dialogue of cultures in teaching the Russian language and Russian literature. – St. Petersburg, 2005. – Pp.325–330.
9. Bialozny M. Nauczanie graficznie formy mowy rosyjskiej na etapie początkowym// Język Rosyjski, 1981/ – № 5/ – S.296–299/
10. Chlebda W. Język, językownawstwo, poznanie// «Opole» 1998, № 10, – S.9–11
11. Figarski W. Uczniowie liceów ogólnorształcących w uczeniu się języka rosyjskiego jako jednego z języków jbcych. Sprawozdanie badań// Przegląd Rusycystyczny, 1997/ – T.1–2, – S.105–117.

# Художественный текст как компонент учебника удмуртского языка: к проблеме формирования читательской грамотности обучающихся

**Рябина Елена Семёновна,**

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник КНУ УР «Научно-исследовательский институт национального образования»

E-mail: eryabina3@gmail.com

Умение оценивать содержание прочитанного текста с собственной точки зрения является сложным читательским умением. Формированию данного умения способствует чтение ценностно-ориентированных текстов, в том числе художественных произведений. В статье рассмотрены текстовые упражнения к отрывкам художественных произведений учебника по удмуртскому языку «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») для 7 класса на предмет формирования читательской грамотности обучающихся. На основе шкалы независимого измерения разных читательских умений, разработанной международной программой оценки образовательных достижений учащихся PISA, выделены упражнения I, II, III уровней. В ходе исследования выявлено, что в учебнике представлены в большей степени упражнения II, III уровней. В отличие от упражнений I уровня, предполагающих развитие базисных умений читательской грамотности, упражнения II, III уровней являются более сложными, вместе с тем они более интересны, способствуют развитию творческих способностей обучающихся.

**Ключевые слова:** читательская грамотность, удмуртский язык, художественные тексты, текстовые упражнения.

Современное школьное образование в России – единый целенаправленный процесс обучения и воспитания, ориентированное на формирование, развитие не только предметных, но и метапредметных результатов образования. Последние тесно связаны с понятием функциональной грамотности, важнейшим аспектом которого является способность обучающихся применять школьные знания в повседневной жизни. Неоспорим тот факт, что ключом к формированию всех видов функциональной грамотности является умение читать и понимать тексты разных стилей и жанровых принадлежностей. Известно, что читательская грамотность как метапредметное умение формируется средствами всех учебных предметов. Однако ознакомление обучающихся с текстами всех функциональных стилей осуществляется только на уроках филологического цикла, в том числе родного языка.

В этой статье рассмотрены возможности учебника по удмуртскому языку для формирования читательской грамотности обучающихся 7 класса. Для классификации текстовых упражнений была использована шкала независимого измерения разных читательских умений, разработанной международной программой оценки образовательных достижений учащихся PISA (Programme for International Student Assessment). В тесте PISA выделяются три уровня читательской грамотности: 1) умение находить и извлекать информацию из текста; 2) умение интегрировать и интерпретировать сообщения текста; 3) умение размышлять о тексте и оценивать его с собственной точки зрения [6, с. 126]. К первому уровню относят базисные умения читательской грамотности, например, понимание основного содержания текста и умение извлекать ясно и эксплицитно представленную в ней информацию; умение второго уровня направлено на целостное понимание внутреннего смысла текста, для этого важно уметь связывать сообщения текста в целостную картину и прояснять их значения; третий уровень предполагает способность соотнести информационное сообщение текста с собственными знаниями, опытом и чувствами, выражать свое отношение к прочитанному и оценивать авторское мнение со своей точки зрения [1; 4, с. 24–25; 6, с. 126].

Самым сложным из вышеперечисленных читательских умений является умение оценивать текст с собственной точки зрения. Не все виды текстов могут способствовать формированию и совершенствованию данного сложного умения. Условия для формирования убеждений, взглядов, критери-

ев, оценок создают тексты художественной литературы, поскольку они имеют воспитательный характер, требуют более глубокого осмысления, что непосредственно связано с чувствами и эмоциями человека. По этой причине для анализа нами были выбраны текстовые упражнения к отрывкам художественных прозаических произведений учебника по удмуртскому языку «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») для обучающихся 7 класса [2].

УМК «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») создан для обучения удмуртскому языку обучающихся, не владеющих удмуртским языком, и не предполагает обучения учебному предмету «Родная (удмуртская) литература» [см. 3]. Однако учебники «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») содержат фрагменты некоторых художественных произведений на удмуртском языке в целях формирования социокультурных знаний и умений обучающихся [см. 5]. Художественные тексты на уроках удмуртского языка призваны не только совершенствовать речевые и языковые способности обучающихся, но и расширять их картину мира, способствовать сохранению и передаче национального культурного кода, демонстрировать эстетическую функцию родного языка, воспитывать чувство патриотизма. Художественные тексты на родном языке являются ценным материалом для развития умений соотнесения собственного жизненного опыта и знаний с прочитанным текстом, поскольку в них отражены местные реалии, описаны реальные жизненные ситуации земляков.

В качестве методов исследования использованы теоретический анализ научно-педагогической литературы, анализ упражнений учебников по удмуртскому языку, направленных на формирование читательской грамотности обучающихся.

Названия и авторы художественных прозаических произведений, включенные в учебник «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») для 7 класса, представлены в Таблице 1. В 2–4 столбцах таблицы демонстрированы виды упражнений к отрывкам художественных текстов, направленных на развитие базисных умений читательской грамотности обучающихся (см. Таблица 1). Организация читательской деятельности учащихся на уроках удмуртского языка с целью формирования базисного умения читательской грамотности осуществляется в логике общепринятой в отечественной психологии трёхфазной структуры: предтекстовая, текстовая, послетекстовая деятельность.

Особую важность имеет этап предтекстовой деятельности, где осуществляется целеполагание и мотивация чтения. В современное время повсеместно наблюдается снижение мотивации чтения текстов большого объёма. Тем более сложно привлечь обучающихся к чтению художественных текстов на чужом языке, когда лексико-грамматические и социокультурные трудности препятствуют пониманию текста. Перед учите-

лем удмуртского языка стоит задача создания условий, которые могли бы инициировать интерес обучающихся к чтению художественных текстов. Творческая атмосфера чтения не сразу может возникнуть на уроке. Школьников нужно готовить к ним в процессе урочной и внеурочной деятельности. Внеурочная деятельность имеет огромный потенциал для расширения читательского кругозора школьников, именно здесь возможно использование различных методов и форм работы: встречи с писателями, посещение музеев, выставок, организация поисковой и исследовательской работы.

Предтекстовые упражнения, представленные в учебнике к отрывкам художественных произведений, предполагают прогнозирование содержания текста по заголовку, заданному началу, иллюстрациям, вопросам (см. Таблицу 1). Как видно в Таблице 1, предтекстовые задания представлены не ко всем художественным произведениям учебника, однако учитель может использовать другие возможности для активизации фоновых знаний обучающихся. Во время чтений отрывков художественных текстов Г. Кулаковой «Кому покоряется лыжня?», Н. Дуровой «Записки кавалерист-девицы» можно организовать беседу о прототипах литературных произведений – известных земляках. К чтению отдельных литературных текстов могут расположить тексты предыдущих упражнений. Так, повести С. Самсонова «Выжыкыл өвөлта» («Это не сказка») об А.Т. Пальшиной, участнице Первой мировой войны, предшествует публицистический текст о героине повести. Рассказ Н. Васильева «Беризь улын» («Под липой»), повествующий о празднике весенне-полевых работ, рассматривается в контексте изучения национальных праздников. Подспорьем для предтекстовой деятельности может быть также ознакомление с биографией писателя.

На втором этапе, непосредственно во время чтения, задаётся соответствующая установка на извлечение информации из текста. Для работы на этом этапе можно использовать простые вопросы, данные к отрывкам художественных произведений, отвечая на которые нужно назвать какие-то факты, вспомнить и воспроизвести определенную информацию [см. 4]. Во время чтения текста также уместно определять основную идею текста.

Послетекстовые задания предусмотрены для контроля понимания прочитанного и использования информации, полученной из текста. Основные послетекстовые упражнения учебника сформулированы следующим образом: отметьте верные утверждения, заполните предложения подходящими фразами из текста, составьте вопросы или план по содержанию текста.

В Таблице 2 показано, что в учебнике «Зеч-а, бур-а, удмурт кыл!» («Здравствуй, удмуртский язык!») для 7 класса к текстам художественных произведений представлено достаточное количество упражнений, направленных на развитие читательских умений II, III уровней. По сравнению



с упражнениями, направленными на развитие базисных умений читательской грамотности обучающихся, упражнения II, III уровней являются более

сложными, вместе с тем эти упражнения являются более интересными, поскольку активизируют творческую деятельность обучающихся.

Таблица 1. Упражнения I уровня

Виды упражнений Автор, Название произведения	Упражнения I уровня		
	Предтекстовые упражнения	Текстовые упражнения	Послетекстовые упражнения
Н. Васильев, «Шудо нунал» («Счастливый день»)	Прогнозирование содержания текста по заголовку	Простые вопросы	Поиск фразеологизмов в тексте
Г. Кулакова, «Кому покоряется лыжня?»		Простые вопросы	Поиск синонимов в тексте
Н. Дурова, «Записки кавалерист-девицы»		Простые вопросы	Дополнение предложений фразами из текста
С. Самсонов, «Выжыкыл өвөл та» («Это не сказка»)		Простые вопросы	
И. Гаврилов, «Вордйськем пальёсын» («В родных краях»)	Прогнозирование содержания текста по заданному началу	Простые вопросы	Дополнение предложений фразами из текста
Л. Малых, «Эктись кизили» («Танцующая звездочка»)			Составление вопросов герою произведения
Г. Ходырев «Зукуртысь ката» («Скрипучие ботинки»)	Прогнозирование содержания текста по заголовку	Простые вопросы	Составление теста по содержанию рассказа
Г. Касимов «Пуны но Зечез вала» («И собака понимает добро»)	Прогнозирование содержания текста по заголовку	Определение основной идеи текста. Подбор пословицы, отражающей основную идею текста	Составление вопросов по содержанию рассказа
Н. Васильев «Беризь улын» («Под липой»)		Простые вопросы	
К. Г. Абрамов, «Степан Эрзя»	Прогнозирование содержания текста по формулировке задания	Простые вопросы	Нахождение верных утверждений. Составление плана текста
А. Попов «Тамак пуйы» («Кисет»)	Прогнозирование содержания текста по иллюстрациям и заголовку	Простые вопросы	Дополнение предложений фразами из текста. Поиск синонимов в тексте
И. Байметов «Былырам синкыли» («Сверкающая слеза»)			Составление вопросов по содержанию рассказа. Дополнение предложений фразами из текста. Составление плана по содержанию текста. Нахождение верных утверждений

Таблица 2. Упражнения II, III уровня

Автор, Название произведения	Упражнения II уровня	Упражнения III уровня
Н. Васильев, «Шудо нунал» («Счастливый день»)	Прогнозирование окончания текста	Объясняющие вопросы
Г. Кулакова, «Кому покоряется лыжня?»	Определение последовательности событий Составление устного высказывания о прототипе произведения по заданному плану	Объясняющие вопросы. Выражение чувств главного героя. Рассуждение о главном герое
Н. Дурова, «Записки кавалерист-девицы»	Написание сочинения о прототипе героине текста	

Автор, Название произведения	Упражнения II уровня	Упражнения III уровня
С. Самсонов, «Выжыкыл 6в6л та» («Этоне сказка»)	Демонстрация диалога героев произведения. Прогнозирование окончания текста	Объясняющие вопросы. Выражение и аргументация своего мнения по прочитанному тексту. Выражение чувств главного героя. Характеристика внутренних качеств главного героя на основе авторского описания. Выражение чувств по прочитанному тексту
И. Гаврилов «Вордйськем пальёсын» («В родных краях»)	Краткое изложение содержания текста по плану. Создание рисунка на основе авторского описания главного героя. Пересказ отрывка произведения	Объясняющие вопросы. Выражение чувств главного героя. Выражение своего мнения о характере главного героя
Л. Малых, «Эктйсь кизили» («Танцующая звёздочка»)	Определение последовательности событий сказки. Создание рисунка по эпизоду сказки для пересказа	Объясняющие вопросы. Сопоставление характеров героев сказки, их поступков и отношений с другими героями. Оценочные вопросы. Практические вопросы
Г. Ходырев «Зукуртйсь ката» («Скрипучие ботинки»)	Составление устного высказывания о прототипе произведения	Объясняющие вопросы. Выражение чувств главного героя. Выражение своего мнения о внутренних качествах главного героя. Практические вопросы
Н. Васильев «Беризь улын» («Под липой»)	Пересказ основного содержания текста. Написание письма другу о современном удмуртском празднике «Гербер»	
К. Г. Абрамов, «Степан Эрзя»	Подготовка презентации прототипе произведения	Объясняющие вопросы. Характеристика внутренних качеств, интересов главного героя
А. Попов «Тамак пуйы» («Кисет»)	Пересказ текста по плану	
И. Байметов «Былырам синкыли» («Сверкающая слеза»)	Пересказ текста на русском языке. Определение последовательности событий текста. Сочинение окончания текста. Пересказ текста по опорным глаголам. Составление диалога с героем текста	Составление характеристики героя по ключевым прилагательным. Составление устного высказывания о главном герое с точки зрения животного персонажа рассказа. Выражение и аргументация своего отношения к поступку главного героя с опорой на схему

Упражнения II уровня, представленные в учебнике, направлены на целостное понимание текста, его внутреннего смысла. Они предполагают использование результатов чтения в устной и письменной речевой деятельности. В упражнениях есть репродуктивные, репродуктивно-продуктивные, продуктивные, творческие задания. К репродуктивным можно отнести следующие задания: определение последовательности событий, демонстрация диалога героев произведения, пересказ текста. Упражнения, объединяющие в себе элементы репродукции и продукции, предполагают использование готовых опор. К ним относятся пересказ текста по плану или по опорным глаголам, прогнозирование окончания текста, составление устного высказывания о прототипе произведения по заданному плану, краткое изложение содержания текста по плану. Упражнения продуктивного уровня отличает максимальная степень самостоятельности и творчества, они представлены следующими заданиями: составление устного высказывания, написание сочинения, подготовка презент-

тации о прототипе произведения; составление диалога с героем текста. Среди упражнений II уровня есть также задания творческого характера: создание рисунка по эпизоду произведения или на основе авторского описания главного героя.

Упражнения III уровня направлены на умение комментировать факты из прочитанного текста, аргументировать своё отношение к прочитанному, оценивать авторское мнение со своей точки зрения. В упражнениях предлагается описать собственные чувства или чувства главного героя, дать характеристику внутренним качествам героя, сравнить характеры, поступки героев произведения. Задания этого уровня представлены объясняющими, оценивающими, практическими вопросами. Объясняющие вопросы обычно начинаются со слова «почему?»; оценочные вопросы направлены на выяснение критериев оценки тех или иных событий, явлений, фактов; практические вопросы направлены на установление взаимосвязи между теорией и практикой, жизненным опытом [4].

Таким образом, применение разных видов текстов в учебнике родного (удмуртского) языка содействует формированию и развитию различных читательских умений обучающихся. Упражнения к художественным текстам предусматривают раскрытие творческого потенциала обучающихся.

## Литература

1. Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Габеева К.А. Возможности предмета «Иностранный язык» в развитии читательской грамотности как метапредметного умения // Иностранные языки в школе. 2018. № 5. С. 13–19.
2. Герасимова А.В., Маслакова С.В., Перевозчикова Е.В., Фазлеева Л.В. Зеч-а, бур-а, удмурт кыл! 7-тй класслы удмурт кылья учебник. Ижевск: Издательство «Удмуртия», 2021. 192 с.
3. Методические рекомендации для общеобразовательных организаций Удмуртской Республики по организации преподавания учебных предметов «Родной (удмуртский) язык», «Литературное чтение на родном (удмуртском) языке», «Родная (удмуртская) литература» / Сост. Н.И. Ураськина, Н.П. Ямаева. – Ижевск, 2020. 79 с.
4. Пранцова Г.В., Романичева Е.С. Современные стратегии чтения: теория и практика. Смысловое чтение и работа с текстом: учебное пособие. – М.: Неолит, 2019. 368 с.
5. Примерная рабочая программа учебного предмета «Родной (удмуртский) язык» (для учащихся, не владеющих удмуртским языком) для уровня основного общего образования [Электронный ресурс] / Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию 30 мая 2018 года Протокол № 3/18. <https://URL:fgosreestr.ru/uploads/files/f5a3da5c6a92fc7ed25ff7b5e0341f5f.pdf> (дата обращения 27.10.2022).
6. Цукерман Г.А., Ковалева Г.С., Кузнецова М.И. Победа в PIRLS и поражение в PISA: судьба читательской грамотности 10–15-лет-

них школьников // Вопросы образования. 2011. № 2. С. 123–150.

## LITERARY TEXT AS A COMPONENT OF THE UDMURT LANGUAGE TEXTBOOK: ON THE PROBLEM OF THE FORMATION OF STUDENTS' READING LITERACY

Ryabina E.S.

Public scientific institution of the Udmurt Republic research Institute of national education

The ability to evaluate a text from your own point of view is the most difficult reading skill. Value-oriented texts contribute to the formation and improvement of this skill. In this article, text exercises of the textbook on the Udmurt language "Hello, Udmurt language!" for students of the 7th grade were considered. To classify text exercises, a scale of independent measurement of different reading skills was used, developed by the PISA international program for assessing students' educational achievements. There are more exercises aimed at developing reading skills of levels II and III in the textbook than exercises aimed at developing basic reading literacy skills. Exercises of levels II and III are more complex, but at the same time they are more interesting from the point of view of developing students' creative abilities.

**Keywords:** reading literacy, Udmurt language, literary texts, text exercises

## References

1. Biboletova M.Z., Trubaneva N.N., Gabeeva K.A. The resources of foreign language for developing reading literacy as a meta-subject skill // Foreign languages at school. 2018. № P. 13–19.
2. Gerasimova A.V., Vflakova S.V., Perevozchikova E.V., Fazleeva L.V. «Hallo, Udmurt language! 7th grade». Izhevsk: «Udmurtiya», 2021. 192 p.
3. Methodological recommendations for educational organizations of the Udmurt Republic on the organization of teaching academic subjects "Native (Udmurt) language", "Literary reading in the native (Udmurt) language", "Native (Udmurt) literature" / Comp. N.I. Uraskina, N.P. Yamaeva. Izhevsk, 2020. 79 p.
4. Prantsova G.V., Romanicheva E.S. Modern reading strategies: theory and practice. Semantic reading and working with text: a textbook. – M.: Neolithic, 2019. 368 p.
5. An approximate work program of education for general education organizations [Electronic resource] / Approved by the decision of the Federal educational and methodical Association for general education (Protocol of June 23, 2022 г. № 3/22). URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/8c892be1a8843726ae57424d381e76ba.pdf> (accessed 27.10.2022).
6. Zuckerman G.A., Kovaleva G.S., Kuznetsova M.I. Victory in PIRLS and defeat in PISA: the fate of reading literacy of 10–15-year-old schoolchildren // Questions of Education. 2011. No. 2. pp. 123–150.

# Мифология эвенков как инструмент этнокультурного воспитания студентов на примере художественно-прикладного творчества

**Сидорова Лилия Егоровна,**

доцент, кафедра технологии обработки драгоценных камней и металлов, Северо-Восточный федеральный университет  
E-mail: likas-fti2010@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме сохранения национальной культуры народов Севера, в частности эвенков. Актуальным является изучение и сохранение фольклора как художественного творчества народа. Мифология как этнокультурное воспитание средствами декоративно-прикладного искусства гармонично раскрывает истоки духовной жизни народа, показывает нравственные ценности, демонстрирует художественные вкусы народа, влияет на формирование вкусов, ценностей и национального самопознания.

В статье рассматривается персонаж мифов о творении – гагара, которая помогла создать мир. Распространенным помощником в мифах о творении у эвенков является гагара, которая берет кусок глины из вод океанов. В статье определяется содержание понятия «художественно-прикладное искусство», обосновывается мысль о том, что изучение эвенкийской мифологии является мощным этнокультурным образованием, несущим возможности национально-культурных ценностей, сохранения и возрождения этнической идентичности народов, уважение к национальным традициям, любовь к творчеству и потребность в творчестве, умение самостоятельно принимать решения и реализовывать их. Автор предлагает попытку разработать эскизную стилевую концепцию эвенкийских украшений с использованием различных технологий, основанных на эвенкийской мифологии.

**Ключевые слова:** эвенки, мифология, гагара, этническая культура, этнокультурное воспитание, художественно-прикладное творчество.

## Введение

В настоящее время в целях устойчивого развития Арктики одним из приоритетных направлений является задача сохранения культуры коренных и малочисленных народов Севера. В современном обществе происходит переоценка взглядов на культуру малочисленных народов Севера.

Сегодня, в условиях трансформации этнических культур, постепенной утраты традиционного образа жизни и национальной культуры народов Севера, в частности эвенков, актуальным является изучение и сохранение фольклора как художественного творчества народа. Несмотря на утрату многих культурных традиций, в данное время у эвенков возрос интерес молодежи к своей национальной культуре и фольклору.

Сегодня, соответственно, становится актуальным обращение народов Севера к своим древним образцам народного творчества, где сохранились признаки этничности – фольклор, эпос, народная мифология.

## Основное содержание

Мифология народов Севера, в частности эвенков, как культурное наследие человечества сегодня вызывает все больший интерес.

Значительное место в фольклоре народов Севера занимают мифологические представления и сюжеты, в том числе персонифицированные формы происхождения любого явления природы.

В качестве определения понятия «миф» мы исходим из большой российской энциклопедии. Миф (от греч. – предание, сказание), многозначный термин, значение которого менялось на протяжении истории и в разные времена означало рассказ, сказание о богах, вымысел, идею, лежащую в основе мировоззрения. Принцип миропонимания, мифологическое мышление противопоставляется рациональному как картина мира. Мифология в архаических культурах выступает как базовая символическая система, формирующая картину мира [6].

При изучении мифов эвенков весьма полезными оказались научные труды Василевич Г.М., Бурькина А.А., Дьяконовой М.П., Мыреевой А.Н., и др. Мифы, связанные с вопросами мировоззренческого характера, выражают представление об окружающем мире, понимание его законов, правил поведения. Они отражают художественное мышление, вобравшее в себя многие верования. Мифы народов Севера как бесценный архаиче-

ский жанр представляют наиболее исчезающий пласт устного поэтического творчества.

Мифологические рассказы эвенков представляют собой самостоятельные циклы сотворения земли. Глубокое и всестороннее рассмотрение различных мифологий содержится в трудах М.П. Дьяконовой, где дается научное обоснование культуры эвенков. Все эти исследования позволяют глубже понять, что в эвенкийских мифах о творении необходимо оговорить, что в то время земли не существовало, земля отсутствовала, когда земли еще не было [3].

Ценности, которые северяне вкладывают в свою культуру, прививаются через изучение народного декоративно-прикладного творчества. Развитие каждого общества неразрывно связано с прошлым, традициями, образом жизни, главной целью которых является преемственность поколений.

Именно в процессе образования человек осваивает культурные ценности. Несомненно одной из задач в высшем образовании является задача воспитания нового поколения, обладающего функциональной грамотностью, способного воспитывать духовные ценности национальной культуры.

Опираясь на словарь иностранных слов, можно констатировать, что понятие «этнокультура» представляет собой совокупность традиционных ценностей, установок и поведенческих характеристик, воплощенных в материальной, духовной, социальной жизни этноса, сформировавшихся в прошлом, развивающихся и постоянно обогащенная этнической спецификой культура в различных сферах самореализации людей [7].

Для формирования личности воспитание является базовым элементом передачи этических норм и правил достойного поведения от старшего поколения к младшему с целью нравственного совершенствования в культурном и социальном плане.

При этом следует подчеркнуть, что этническая культура это воспроизведение условий его жизни, совокупность способов освоения условий их существования, направленных на сохранение этноса [2].

Под культурой этноса понимается совокупность культурного наследия, образа жизни, традиций, обрядов и обычаев, духовной, социальной, материальной сфер, присущих этому этносу в лице отдельных представителей местных групп [1].

Весьма полезными для нас оказались результаты исследований Г.Н. Волкова, В.Н. Ганичевой, Г.Б. Корнетовой и др., которые рассматривают этнокультурное образование как «целенаправленный педагогический процесс приобщения обучающихся к этнической культуре». Несомненная важность их научных направлений заключается в том, что они определяют сведения о народной культуре, нравственных ценностях, нормах поведения, толерантности, развитии дружеских отношений с другими народами путем внедрения их в воспитательный процесс.

Глубокое и всестороннее рассмотрение различных аспектов теории и практики декоративно-

прикладного искусства содержится в трудах Т.С. Шацкого, П.П. Блонского, А.В. Бакушинской, Г.П. Новиковой, где дается научное обоснование культуры и традиций в этнокультурном воспитании обучающихся.

Этнокультурное воспитание, на наш взгляд, мы видим в приобщении студентов к этнокультурному наследию средствами художественно-прикладного творчества. В его основе лежит изготовление студентами оригинальных ювелирных украшений на основе мифологии своего народа через постижение собственных национальных корней и возрождение лучших народных традиций декоративно-прикладного искусства.

Глубокое изучение фольклорного мифа средствами художественно-прикладного творчества является одной из задач этнокультурного воспитания.

Под художественно-прикладным творчеством студентов на основе изучения эвенкийской мифологии мы понимаем совокупность их знаний, навыков и умений, приобретенных ими при изготовлении ювелирных изделий, характеризующихся художественно-эстетическими свойствами, имеющими непосредственное практическое применение в жизни и основаны на народных традициях.

Художественно-прикладное творчество студентов на основе изучения эвенкийской мифологии является мощным этнокультурным воспитанием, которое привносит возможности национально-культурных ценностей, сохранения и возрождения этнической идентичности народов, уважения к национальным традициям, любви и потребность в творчестве, умение самостоятельно принимать решения и реализовывать их.

В процессе художественно-прикладного творчества студентов при изготовлении ювелирных изделий путем изучения, анализа фольклорного мифа формируются условия для раскрытия таких качеств творческой личности, как самостоятельность, целеустремленность, умение видеть проблему, решить ее, также влияет на раскрытие и реализацию личного творческого потенциала, активизирует поисковые творческие процессы.

Следует отметить, что декоративно-прикладном искусстве эвенков значительное место занимает мифологическая птица гагара. В качестве основного украшения большинство представителей эвенкийского народа использовали стилизованную форму лапки гагары. А для мастериц и почитательниц прекрасного источником вдохновения является священная птица гагара.

В этом контексте, как форма этнокультурного воспитания студентов, погружение в мир фольклора, где сосредоточены нравственные, духовные, педагогические, эстетические ценности, весьма актуально на примере разработки ювелирного проекта.

Мифология как этнокультурное воспитание студентов средствами художественно-прикладного творчества имеет познавательную, эстетическую функцию, а также нравственно-поучительную направленность.

В фольклоре эвенков мифы занимают значительное место. Имеющиеся в литературе данные показывают, что темы о сотворении мира, мифы о сотворении земли в культуре эвенков занимают особое место. Главный герой в мифологии эвенков – гагара как помощник в сотворении земли. Поэтому в культуре северных тунгусов гагара становится священной птицей, приносящей счастье и удачу. Стилизованная лапка гагары встречается на традиционных передниках эвенков. В современности стилизованная лапка гагары из бисера украшает национальный костюм эвенков [4]. В культуре эвенков гагара является священной птицей, поэтому ее образ выступает как один из главных символов в национальной одежде, особенно как нагрудное украшение.

У эвенков в основном были нагрудные украшения из бисера, которые защищали их и служили одеждой. В прошлом эвенкийская одежда обладала защитой от злых духов, удачей на охоте, на рыбалке, потому что на одежду нашивали стилизованную лапки гагары геометрической формы. Сегодня на одежде, в украшениях очень гармонично и стильно смотрится традиционное изображение гагары в виде вышивки бисером.

В настоящее время, в век информационных технологий, важно использовать современные, нетрадиционные технологии в дизайне и моделировании украшений, основанных на северных народных традициях. Мы намеренно обращаем внимание на то, что для формирования этнокультурного воспитания студентов, разработка ювелирных украшений, на наш взгляд, служит средством художественно-прикладного творчества. Следует отметить, теоретический анализ литературы позволяет выделить о том, что художественная обработка металла у эвенков не получила широкого развития, так как не приспособлена к привнесению ими кочевому образу жизни.

Ассортимент художественных изделий из металла у эвенков был невелик: медные маски, пинцеты, бронзовые подвески к одежде, оловянные и свинцовые бляшки [5]. Женщины-эвенки в основном носили украшения из бисера. Интерес, проявленный к эвенкийской мифологии, необходимость подчеркивания традиционной технологии обработки металла и как перспективное направление послужили ориентиром для изучения стилевой концепции эвенкийского ювелирного проекта с использованием различных технологий. В основе концепции проекта лежит этнический аспект культуры эвенков на основе мифологии: северный орнамент «Птица гагара». У эвенков священная птица «гагара» на одежде, в украшениях служит как оберег, считается символом счастья, успеха и благополучия.

## Заключение

Современный эвенкийский проект женских украшений требует новых нестандартных решений из-за нестандартного подхода к имеющемуся материалу.

Эти решения могут быть реализованы путем разработки новых стилизованных эвенкийских женских украшений из серебряного сплава в технике эмали с сохранением национальных традиций.

В процессе изготовления проекта ювелирных изделий студенты познают смысл мифологии в народном творчестве и начинают осмысливать, понимать содержание рассказов, разрабатывать природные мотивы, техники, приемы для создания новых объектов дизайна украшений.

В итоге хотелось бы отметить, что мифология эвенков как инструмент этнокультурного воспитания студентов на примере художественно-прикладного творчества гармонично раскрывает духовную и материальную культуру северного народа, показывает нравственные ценности, демонстрирует художественные вкусы, влияет на формирование национального самосознания и становится несомненным участником сохранения, популяризации, возрождения и развития художественной культуры своего народа через собственное художественное творчество.

Таким образом, углубленное всестороннее изучение студентами различных мифологий своего народа, обладание научными знаниями и профессиональными компетенциями, связанными с готовностью и умением осуществлять в вузе художественную, проектную, аналитическую, экспериментально-исследовательскую деятельность, дает широкие возможности для этнокультурного воспитания.

## Литература

1. Арнольдов А.И. Введение в культурологию. Учебное пособие – М.; Народная Академия культуры и общечеловеческих ценностей, 1993.-352 с.
2. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. – М: Индрик, 2005.-1040 с.
3. Дьяконова М.П. Уфологическая версия происхождения Земли в эвенкийском фольклоре // Евразийство и мир. 2021. № 1. С. 28–34.
4. Дьяконова М.П. Миф в фольклоре эвенков и эвенов (Цикл творения мира). Автореф.диссер. на соиск.кандид. филол наук., Махачкала, 2016. –17 с.
5. Иванова – Унарова З.И. Традиционное искусство народов Северо – Востока Сибири (эвенки, эвены, юкагиры, чукчи, коряки). Якутск: ЯГУ, 2005.-192 с.
6. Константинов А. В., Резвых П.В. и др. Миф// Большая российская энциклопедия. Том 20. Москва, 2012. С. 475–477
7. Словарь иностранных слов. – СПб.: Изд. Полиграфуслуги, 2005. – 816 с.

## MYTHOLOGY OF THE EVENKS AS A TOOL OF ETHNO-CULTURAL EDUCATION OF STUDENTS ON THE EXAMPLE OF ART AND APPLIED CREATIVITY

Sidorova L.E.  
Northeastern Federal University

The article is devoted to the current problem, the preservation of the national culture of the peoples of the North, in particular the Evenks. Relevant is the study and preservation of folklore as the artistic creativity of the people. Mythology as ethno-cultural education by means of arts and crafts harmoniously reveals the origins of the spiritual life of the people, shows moral values, demonstrates the artistic tastes of the people, influences the formation of tastes, values and national self-knowledge.

The article deals with the character of the myths of creation – the loon, which helped to create the world. A common assistant in the myths of creation among the Evenks is the loon, which takes a piece of clay from the waters of the oceans. The article defines the content of the concept of “artistic and applied art”, substantiates the idea that the study of Evenk mythology is a powerful ethnocultural education that brings the possibility of national and cultural values, the preservation and revival of the ethnic identity of peoples, respect for national traditions, love and the need for creativity ability to make decisions independently and implement them. The author proposes an attempt to develop a draft style concept for Evenk jewelry using various technologies based on Evenk mythology.

**Keywords:** evenki, mythology, loon, ethnic culture, ethnocultural education, arts and crafts.

#### References

1. Arnoldov A.I. Introduction to cultural studies. Textbook – M.; People’s Academy of Culture and Human Values, 1993.-352 p.
2. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. Language and culture. – M: Indrik, 2005.-1040 p.
3. Dyakonova MP Ufological version of the origin of the Earth in Evenk folklore // Eurasianism and the world. 2021. No. 1. S. 28–34.
4. Dyakonova M.P. Myth in the folklore of the Evenks and Evens (Cycle of the Creation of the World). Abstract of dissertation. for the candidate philol., Makhachkala, 2016. –17 p.
5. Ivanova – Unarova Z.I. Traditional art of the peoples of the North-East of Siberia (Evenks, Evens, Yukagirs, Chukchi, Koryaks). Yakutsk: YaGU, 2005.-192 p.
6. A.V. Konstantinov, P.V. Rezvykh, etc. Myth // Great Russian Encyclopedia. Volume 20. Moscow, 2012. P. 475–477
7. Dictionary of foreign words. – St. Petersburg: Ed. Polygraph services, 2005. – 816 p.

# Особенности обучения переводу французской фразеологической топонимики с помощью денотатного графа

## **Мамлеева Альфия Фяридовна,**

старший преподаватель, Гуманитарный институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
E-mail: mamleevaal@gmail.com

## **Орлова Ольга Николаевна,**

старший преподаватель, Гуманитарный институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
E-mail: orlova\_on@spbstu.ru

## **Поповцева Марина Владимировна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна  
E-mail: marinapopo@mail.ru

## **Санникова Ольга Ивановна,**

кандидат филологических наук доцент, доцент кафедры иностранных языков, Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна  
E-mail: zhessi@nm.ru

## **Спиридонова Наталья Сергеевна,**

кандидат филологических наук кафедры ВШИППиПЛ; Гуманитарный институт, Высшая школа инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого  
E-mail: nataliasan@mail.ru

В данной статье рассматривается проблема применения денотатного графа на занятиях по обучению переводу. В современной лингвистике наблюдается особый интерес к изучению фразеологических топонимов, которые имеют национальную или культурно-историческую семантику. Кроме лексического компонента фразеологизмы имеют этнографические, исторические и культурологические особенности, что делает актуальной проблему адекватной передачи фразеологизмов при переводе с одного языка на другой. При этом возникает необходимость в систематизации и анализе фразеологических единиц, содержащих в своем составе компонент-топоним и передающих лингвистические и исторические особенности франкоязычного этноса. Если фразеологизм не имеет эквивалента, подходящего по смыслу и форме, то производится поиск аналога без национальной окраски. Если аналога нет, то следует применить прием калькирования или описательного перевода. Прием денотатный граф служит для того, чтобы научить обучающегося осмыслению информации; так как является по своей сути инструментом осмысления.

**Ключевые слова:** перевод, фразеологизм, денотатный граф, рефлексия, анализ.

Современный этап развития лингвистики характеризуется повышенным интересом ученых к изучению фразеологии и особенностям перевода их компонентных частиц. Особую трудность вызывают ономастические компоненты в их составе, в частности фразеологические топонимы, которые обладают определенной национальной или культурно-исторической семантикой. С течением времени эти топонимы, наделенные определенным характером и национальными особенностями, приобретают устойчивость и социальную значимость благодаря набору характерных признаков.

Топонимика как наука о географических названиях входит в раздел ономастики, изучающий географические названия, их структуру, происхождение, значение, эволюцию. Э.М. Мурзаев [1], Е.М. Поспелов, В.А. Никонов относят топонимику к междисциплинарным наукам, поскольку она сочетает элементы географии, истории и лингвистики. Такие ученые, как А.В. Суперанская [2], А.Н. Топоров считают, что топонимика входит в лингвистическую науку. Другая группа ученых – В. Шмиллауэр, А.И. Попов, В.У. Тащицкий считают ее самостоятельной наукой. Для топонимики свойственна устойчивость ее наименований, закрепленных в документах, связанных с историческими личностями и событиями. Почти всегда топонимы не имеют перевода и подвергаются лишь фонетической адаптации при использовании их говорящими на других языках. Часто, помимо основной функции наименования географического объекта, топонимы отражают реалии народа – носителя языка, как, например, топоним «Caupenne» (Кайенна) – административный центр Французской Гвианы, заморского департамента, расположенный на берегу одноименной реки. Этот топоним известен как место экспорта кайенского перца. Другой пример связан с обозначением события, произошедшего в определенной географической точке: выражение «*Ça tombe comme à Gravelotte!*», возникшее после битвы 1870 года, происшедшей между французами и немцами в селении Гравелот и подразумевающее людей, попавших под град пуль, ударов, имеет значение «дождь льет как из ведра».

Во французском языке существуют достаточно большое количество топонимов, входящих в состав фразеологических единиц. Данные фразеологические единицы обладают рядом структурных и семантических особенностей. В классификация А.В. Кунина фразеология разделяется на три раздела: фразематику, идиофразематику и идиома-



тику, автор выделяют три типа ФЕ: фраземы, идиофраземы и идиомы [3, с 27]. Фраземы обладают непереосмысленным, но осложненным значением (например, «*Nouvelle Athènes*» – название Парижа), идиомы, в свою очередь, – переосмысленным значением (например, «*aller à Cachan*» – прятаться), а идиофраземы включают сочетания слов с несколькими значениями, одно из которых обладает непереосмысленным, но осложненным значением, а второй – полностью переосмысленным (например, «*Jardin d'Eden*» – Эдемский сад; рай земной).

Другой аспект классификации А.В. Кунина описывает речевые функции фразеологических единиц: номинативные, номинативно-коммуникативные, междометные и коммуникативные. Для номинативных ФЕ, выполняющих назывную функцию, характерны экспрессивность, образность, эмоциональность, оценочность, метафорическое и метонимическое значения. Номинативные ФЕ делятся на субстантивные («*rossignol d'Arcadie*» – осел); адвербиальные («*d'ici à Pontoise*» – очень далеко) и адъективные («*agé comme le Pont-Neuf*» – стар как мир).

Для номинативно-коммуникативных ФЕ характерно наличие глагола, являющегося составной частью как словосочетания, так и предложения. Эти ФЕ описывают состояния и действия человека («*boire l'eau du Léthé*» – предать забвению, забыть). Междометные фразеологизмы являются экспрессивными немотивированными единицами (франц. «*à Chaillot!*» – иди к черту). Пословицы и поговорки составляют группу коммуникативных ФЕ, характеризующихся высокой степенью абстракции («*tous les chemins mènent à Rome*» – все дороги ведут в Рим). При переводе фразеологизмов с компонентом – топонимом недостаточно дословной передачи значения, необходимо передать культурный код ФЕ, ее образность, стилистику и эмоциональную окраску.

Для передачи культурного кода выделяются две группы ФЕ с компонентом – топонимом: заимствованные и исконно французские.

Первая группа заимствованных ФЕ с компонентом-топонимом включает три подгруппы: библейские (например, «*les (dix) plaies d'Egypte*» – казни египетские, десять казней египетских), античные («*se plonger dans le Léthé*» – кануть в Лету; «*avoir bu de l'eau du Léthé*» – быть забывчивым; *boire l'eau du Léthé* – предать забвению), и интернациональные («*voir Naples et mourir*» – Посмотреть на Неаполь, а затем можно и умереть; лучшего в жизни не увидишь (итал. *Vedi Napoli e mori*); «*Dieu a créé le monde, mais les Néerlandais ont bâti les Pays-Bas*» – Бог создал море, Голландцы создали Нидерланды» (голландская пословица) (лат. *Deus tate, Batavus litora fecit*).

Исконно французские ФЕ так же можно разделить на три подгруппы: социально-исторические; литературно-фольклорные; обрядовые.

Первая подгруппа социально-исторических ФЕ связана с фактами истории и давними событиями

(«*aller en Flandre sans couteau*» – поехать во Фландрию без ножа; приняться за дело, не обеспечив себя необходимым).

Вторая группа включает фольклорные ФЕ, связанные с устными преданиями: притчами, легендами, песнями, каламбурами, детскими играми («*au diable Vauvert*» – на краю света; у черта на куличках. Замок Воверт был известен тем, что считался пристанищем темных сил во времена Средневековья. По другой версии, в XIII веке церковь потребовала от короля Людовика IX передать ей замок с целью изгнания нечистой силы. Литературные ФЕ, входящие в эту подгруппу, связаны с аллюзиями на литературные произведения и их персонажей («*le ventre de Paris*» – чрево Парижа, центральный образ парижского рынка, описанный Э. Золя в цикле «Ругон-Маккары»).

Фразеологизмы третьей подгруппы возникли из наблюдений над традициями, обычаями и нравами людей. К ФЕ этого типа относятся такие выражения, как ***Paris appartient à ceux qui se lèvent tôt*** (букв. «Париж принадлежит тем, кто рано встает») – кто рано встает, тому бог подает; ***cousin à la mode de Bretagne*** (букв.: «кузен по-бретонски») – двоюродный брат; дальний родственник, седьмая вода на киселе. В провинции Бретань кузенами называют дальних родственников и даже тех, кто не связан с семьей кровными узами.

ФЕ с компонентом-топонимом могут быть переведены как дословно, так и при помощи эквивалентов или описательного перевода. Они могут быть разделены на три группы: полные или частичные фразеологические эквиваленты; фразеологические аналоги; безэквивалентные фразеологизмы.

В первую группу вошли ФЕ, имеющие полные или частичные фразеологические эквиваленты, которые имеют одинаковую форму – грамматическую структуру и лексический состав, образность и стилистическую направленность. Такие ФЕ немногочисленны, они принадлежат области культуры, религии, истории или мифологии и для их перевода используется прием калькирования. В эту группу входят также крылатые выражения, например, «*cheval de Troie*» (троянский конь); «*les (dix) plaies d'Egypte*» – казни египетские, десять казней египетских. Другим источником являются заимствования, например, «*La perfide Albion*» (коварный Альбион), выражение, использовавшееся во французской печати для характеристики двойственной английской политики во времена Наполеона I.

Использование метода фразеологического аналога при переводе второй группы ФЕ характерно для фразеологизмов с компонентом – топонимом, появившихся в языках независимо друг от друга и связанных с повседневными событиями жизни. Они могут иметь одинаковое содержание, но форма его проявления может быть различна в разных языках. Таковы ФЕ, обладающие одинаковым переносным значением, но разными образами, выражающими его, например, «*vieux comme*

*le Pont-Neuf*» (стар, как Новый мост). Новый мост, построенный в XVII в., является в наши дни самым старым в Париже. В русском языке этот образ выражает ФЕ «стар как мир». Это выражение породило другой фразеологизм «*solide comme le Pont-Neuf*» (крепкий как Новый мост), подразумевающая его прочность и надежность, прошедшую проверку временем. Другое значение этой ФЕ «быть в хорошей форме, иметь крепкое здоровье»; в русском языке этот образ закреплён во фразеологизме «здоров как бык». Таким образом, образу Нового моста как символа силы и прочности, соответствуют образы дуба и быка в русском языке. Другим примером фразеологического аналога может служить выражение «*plus qu'il n'y a de pommes à Normandie*» (больше, чем яблок в Нормандии). Эта провинция на северо-западе Франции славится своими яблочными садами. Таким образом, это выражение означает «очень много, в изобилии». Чтобы передать данный образ, используется фразеологизм «*сколько душе угодно*».

Третья группа, включающая безэквивалентные фразеологизмы, состоит из безэквивалентных лексических единиц, обусловленных особенностями национальной культуры, фольклора, литературы и истории. При переводе подобных ФЕ нужно обращать внимание на образ, заключенный в данном выражении, например, при переводе фразеологизма «*représenter les armes de Bourges*» (быть ослом, дураком; досл. – показать герб Буржа) следует рассмотреть герб города Бурж, на котором изображен осел. Во французской литературе так же можно найти примеры ФЕ из этой группы. Например, фразеологизм «*cela fera du bruit à Landerneau*» – «то-то будет разговор!» (досл. – это наделает шум в Ландерно, автор А. Дюваль, «Наследники», 1769 г.). Ландерно – это небольшой город в провинции Бретань, где происходит действие комедии, события которой вызывают бурную реакцию жителей [4].

Для первой группы ФЕ характерны географические названия, не относящиеся к территории Франции, а в двух остальных группах используются французские топонимы. Таким образом, для перевода ФЕ с компонентом – топонимом, обладающих национально-культурной спецификой, следует предпринять определенную последовательность действий, начав с поиска полного или частичного эквивалента.

Прием денотатный граф служит для того, чтобы научить обучающегося осмыслению информации; так как является по своей сути инструментом осмысления. Денотатный граф – это схема-дерево, которая определенным образом описывает понятие, раскрывая его аспекты. Понятие представлено стволом, от которого отходят ветки-глаголы, а от них – веточки-имена. Глаголы – это основные действия и отношения, присущие понятию; имена – те понятия и явления, с которыми основное понятие связано. Прием денотатный граф направлен на рефлексивность, поэтому лучше всего использовать на первом этапе занятия. Рефлексия помогает по-

нять образность языкового выражения, так как лежит в основе умения критически отнестись к тому или иному понятию и правильно его интерпретировать. Рефлексия помогает обучающимся присваивать чужие мысли и формирует способность рассуждать и обогащать суждения. Следовательно, обучающиеся расширяют свой опыт и получают новые знания. Рефлексия помогает в раскрытии наиболее ярких образов и мыслей и расширяет опыт самопознания индивида. Применить прием денотатный граф можно и на других этапах: познания нового, контроля и т.д. Он помогает развить интеллектуальные возможности студента: способность к анализу и синтезу, к вычленению главного и т.п.; разложить материал «по полочкам», осознать его; усвоить связь между различными понятиями, суть их отношений [5] (рис. 1).

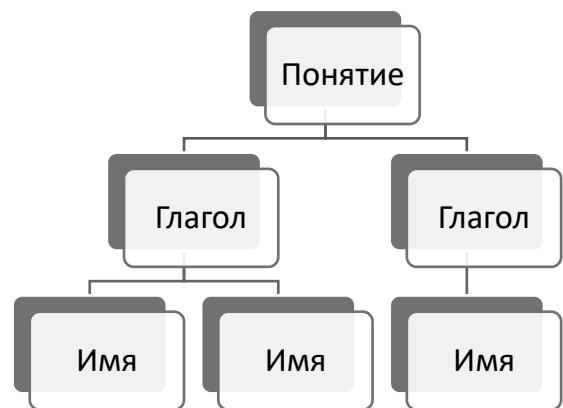


Рис. 1

Этот методический прием можно использовать на любом уроке, с любым материалом.

Для выражений из первой группы фразеологизмов с полным или частичным эквивалентом присущи образность, стилистическая окраска и эмоциональность. Было проанализировано выражение «*passer le Rubicon*» – и отмечено, что оно сохраняет образ, стилистику и эмоциональность, заложенные в изначальном фразеологизме (рис. 2).

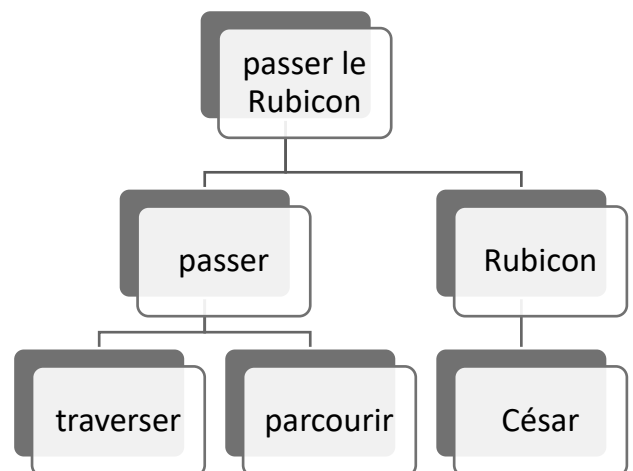


Рис. 2

Для второй группы Фе, имеющих фразеологические аналоги, характерно то, что смысл сохраняется, но используется другой образ. При перево-

де следует учесть, что не следует внедрять национальную окраску фразеологизма, поскольку в нем присутствует топоним, связанный с французской культурой. Мы проанализировали фразеологизм «Paris ne s'est pas fait en un jour», который имеет аналог – «Москва не сразу строилась». Но такой

аналог будет выглядеть неуместно при переводе текста, содержащего французские реалии. Для эквивалентного перевода следует сохранить топоним Париж и приблизить значение фразеологизма к русской пословице (рис. 3).

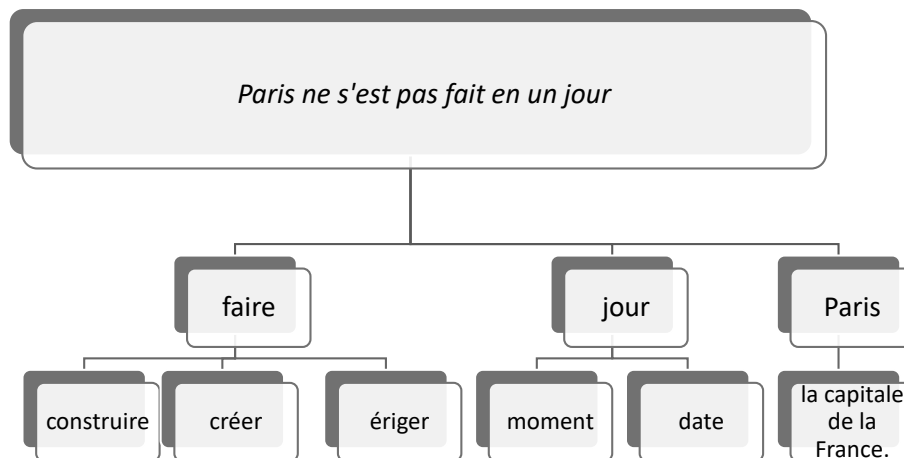


Рис. 3

Прием калькирования следует использовать, если образ ФЕ понятен и значение не теряется при переводе. Был проанализирован фразеологизм

«Mieux vaut être le première au village que le second dans Rome» (рис. 4).

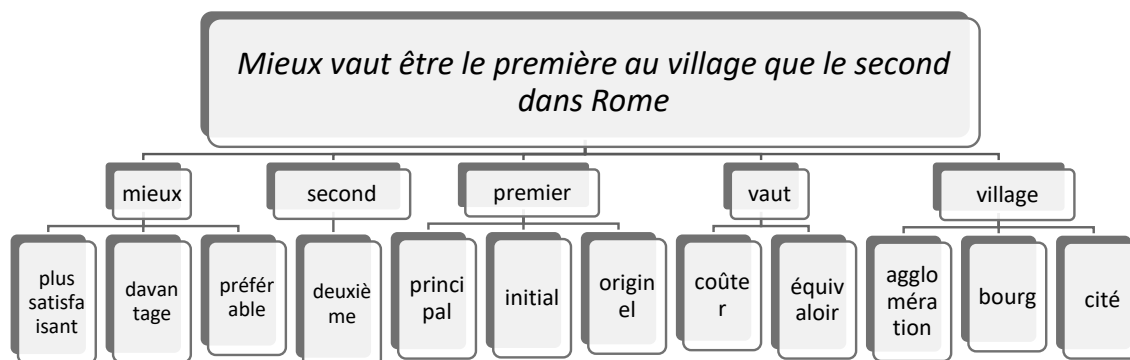


Рис. 4

Если при калькировании теряется смысл фразеологизма, то следует использовать описательный перевод, например, «ce sont les vignes de Courtille, belle montre, peu de rapport» (досл. – это виноградники Куртия (один из кварталов Парижа) – красивы на вид, урожая мало) – с виду хорошо, а толку нет.

Таким образом, в данной работе была предпринята попытка определения набора синонимов, зафиксированных в словарях и их представления в виде графа. Этот способ работы с информацией помогает осуществить процесс ее анализа на качественном уровне. С помощью проведенного анализа и закрепления единиц анализа в виде денотатного графа обучающиеся смогли полнее и точнее представить себе способы передачи фразеологизмов на русский язык и осуществить их перевод.

В процессе анализа пословиц и поговорок с помощью денотатного графа, обучающиеся подробно анализируют все подобранные синонимы. Рефлексия помогает понять образность языкового выраже-

ния, подлежащего анализу, так как лежит в основе умения критически относиться к нему и правильно интерпретировать. Она помогает обучающемуся ассимилировать новые знания и формирует способность рассуждать и обогащать суждения. Таким образом, обучающиеся расширяют свой лингвистический опыт. С помощью рефлексии обучающийся научается смотреть на ситуацию со стороны, обращает свое сознание к смыслу цитаты, пословицы или поговорки и, как следствие, может прийти к выводу о необходимости использования той или иной переводческой трансформации.

### Литература

1. Мурзаев Э.М. Очерки топонимики – М.: Мысль, 1974. – 382 с.
2. Суперанская А.В. Что такое топонимика? – М.: Наука, 1984. – 182 с.
3. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – М.: Высшая школа, 1996. – 381 с.

4. Перевалова, С.Г. Топонимы как средство повышения мотивации студентов языковых вузов в процессе изучения французского языка / С.Г. Перевалова // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1(24). – С. 57–69. – EDN YQEBKT.
5. Ковалевская, И.И. Применение методики денотатного графа в переводе / И.И. Ковалевская // Экономический рост Республики Беларусь: глобализация, инновационность, устойчивость: Материалы XIV Международной научно-практической конференции, Минск, 20 мая 2021 года. – Минск: Белорусский государственный экономический университет, 2021. – С. 478–480. – EDN YKBRFH.

#### ON SOME PECULIARITIES OF TEACHING THE TRANSLATION OF FRENCH PHRASEOLOGICAL TOPONYMY WITH THE HELP OF A DENOTATE GRAPH

Mamleeva A.F., Orlova O.N., Popovtseva M.V., Sannikova O.I., Spiridonova N.S.  
Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint Petersburg State University of Industrial Technologies and Design

This article deals with the problem of using the denotation graph in the classroom for teaching translation. In modern linguistics, there is a special interest in the study of phraseological toponyms that have national or cultural-historical semantics. In addition to the lexical component, phraseological units have ethnographic, historical

and cultural features, which makes the problem of adequate transfer of phraseological units when translating from one language into another relevant. At the same time, there is a need to systematize and analyze phraseological units that contain a toponym component and convey the linguistic and historical features of the French-speaking ethnic group. If a phraseological unit does not have an equivalent that is suitable in meaning and form, then a search is made for an analogue without national coloring. If there is no analogue, then the method of tracing or descriptive translation should be applied. The denotative graph technique serves to teach the student to comprehend information; because it is essentially a tool of understanding.

**Keywords:** translation, phraseological unit, denotative graph, reflection, analysis.

#### References

1. Murzaev E.M. Essays on toponymy – М.: Thought, 1974. – 382 p.
2. Superanskaya A.V. What is toponymy? – М.: Nauka, 1984. – 182 p.
3. Kunin A.V. Phraseology course of modern English. – М.: Higher school, 1996. – 381 p.
4. Perevalova, S.G. Toponyms as a means of increasing the motivation of students of language universities in the process of learning French / S.G. Perevalova // Scientific Bulletin of the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering. Series: Linguistics and intercultural communication. – 2017. – No. 1 (24). – S. 57–69. – EDN YQEBKT.
5. Kovalevskaya, I.I. Application of the denotative graph technique in translation / I.I. Kovalevskaya // Economic growth of the Republic of Belarus: globalization, innovation, sustainability: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference, Minsk, May 20, 2021. – Minsk: Belarusian State Economic University, 2021. – P. 478–480. – EDN YKBRFH.

# Эволюция научно-методических подходов к обучению русскому языку в системе образования Польши

**Потёмкина Виктория Равельевна,**

преподаватель кафедры русского языка Российского университета Дружбы Народов  
E-mail: potemkinav1@mail.ru

Русский язык, хотя и рассматривался в польской образовательной системе как иностранный язык, тем не менее, он, как родственный польскому язык, породил особую парадигму научных изысканий. В конце восьмидесятых годов двадцатого века начался период глобального удаления русского языка из польских школ. Однако ни один из академических центров русской филологии не исчез, а нарастающая враждебность ко всему, что связано с Россией, не понизила интерес польских учёных-русистов к предметам своих исследований. В настоящее время в Польше имеются достойные условия для развития польской русистики. В стране работает двадцать центров русистики, в которых разрабатываются вопросы описания русского языка как в традиционном, так и в современном ключе. Круг научных интересов польских русистов достаточно широк. Русисты-языковеды издали немало трудов, получивших высокую оценку в научных кругах и посвященных языку и культуре, а в последние годы и терминологии специальных языков, этнолингвистической и культуроведческой проблематике.

**Ключевые слова:** модель обучения, мотивация, деловое общение, система обучения, коммуникативно-ориентированная методика.

Польский исследователь Я. Войчук, рассматривая историю исследования и преподавания русского языка в Польше, отмечает: «Знакомство с ним (русским языком) началось вместе с первыми связями ... с восточным побратимом» [Woiczuk 1992, с. 236]. Это знакомство «расширилось в XVI-II-ом веке, в результате присоединения к Польше Галицкой Руси» [Woiczuk 1992, с. 236]. Потребность в изучении русского языка в разных обстоятельствах и в разных социумах в течение XVII–XVI-II веков, а в первые три десятилетия XIX века его решительное включение в школьные программы, как отмечает автор, способствовало утверждению позиций русского языка. Общим в его преподавании было то, что он считался равноправным с другими иностранными языками и «не воспринимался (даже после реформы Н.Н. Новосильцева) как орудие русификации». Такое изучение языка расширяло кругозор и «стимулировало интерес к культуре восточного соседа» [Woiczuk 1992, с. 237].

Автор указывает на важную роль преподавателей-русистов, которые готовили учебные пособия, изучали русскую литературу и обсуждали «избранные проблемы из истории древнерусской письменности и истории России» [Woiczuk 1992, с.238]. Именно благодаря школьным учителям (в большинстве своем это духовные лица – католические монахи и небольшая группа православных священников) целые поколения обучавшихся «знакомились с языком и культурой народа, с которым история на много лет связала судьбу поляков» [Woiczuk 1992, с. 240].

Изложенное выше позволяет предполагать, что первые описания русского языка выросли из практики его преподавания как иностранного языка (насколько это было возможно в тех условиях). К условиям преподавания допустимо отнести и тот лингвометодический контекст, в котором находилось преподавание иностранных языков в польском образовательном пространстве. А этот контекст, в целом, определялся грамматико-переводным методом, который господствовал в это время в Европе. Исходя из данного контекста польская русистика занималась прежде всего: 1) глобальными (с точки зрения сегодняшнего дня, традиционными) проблемами описания языка (как и любая лингвистика того времени); 2) сравнительно-сопоставительным описанием языка.

Среди отцов-основателей польской русистики были такие фигуры, как Александр Брюкнер (1856–1939), Мариан Здоховски (1861–1938) и Вацлав Ледницки (1891–1967) – учёные, которые еще

до появления академических центров русистики создали ряд классических трудов, посвященных русскому языку, русской литературе и российско-польским отношениям. В период между войнами популяризации русского языка способствовали русские эмигранты, например, С. Кулаковский, преподаватель русского языка в Варшавском университете в 30–40 годы XX века. Этот период характерен не только научными исследованиями о русской словесности, но и появлением талантливых литературоведов, критиков, писателей, очарованных русским языком и литературой. Появились прекрасные переводы на польский язык пушкинского «Медного всадника» Юлиана Тувима, Марии Домбровской, переводившей Антона Чехова, Казимиры Иллакович, которая приблизила к польским читателям Льва Толстого.

Всё вышесказанное говорит о том, что русский язык, хотя и рассматривался в польской образовательной системе как иностранный язык, тем не менее, он, как родственный польскому язык, породил свою, особую, парадигму научных изысканий. Эта парадигма, по крайней мере, не схожа с исследованиями русского языка и литературы как иностранных (в традиционном понимании статуса языка как иностранного языка).

Об этом свидетельствуют: 1) исследования и описания русского языка в традиционном ключе (а не как иностранного в целях его преподавания); 2) многочисленные литературоведческие исследования, позволяющие предположить, что русская литература близка полякам по культуре, по духу: они её читают, понимают и принимают.

В конце восьмидесятых годов двадцатого века начался период глобального удаления русского языка из польских школ. Однако ни один из академических центров русской филологии не исчез, а нарастающая враждебность ко всему, что связано с Россией, не понизила интерес польских учёных-русистов к предметам своих исследований. В это время в Польше, как и в мире, набирает силу коммуникативная (не традиционная) лингвистика. Поляки могут гордиться, что именно польский исследователь Анна Вежбицка стоит у истоков мировой коммуникативной лингвистики. Важно подчеркнуть, что А. Вежбицка проводила свои исследования на материале русского языка [Вежбицка 1978, 1985, 1999]. В аспекте преподавания русского языка следует отметить, что именно данная, коммуникативная, лингвистика в наибольшей мере связана с коммуникативно-деятельностной стратегией обучения РКИ.

Следует отметить, что в настоящее время в Польше имеются благоприятные условия для развития польской русистики. В стране работает двадцать центров русистики, в которых разрабатываются вопросы описания русского языка как в традиционном, так и в современном ключе. Круг научных интересов польских русистов достаточно широк. Русисты-языковеды издали немало трудов, получивших высокую оценку в научных кругах и посвященных языку и культуре, а в послед-

ние годы – терминологии специальных языков, этнолингвистической и культуроведческой проблематике. Результаты исследований печатаются в ведущих польских журналах «*Slavia Orientalis*», «*Przegląd Rusycystyczny*», «*Acta Polono-Ruthenica*», «*Folia Literaria Rossica*», «*Studia Rossica*», а также в появившемся в последние годы журнале «*Миргород*». Почти каждый академический центр выпускает серии учёных записок, сборники конференций и монографии. Русистские исследования в Польше развиваются в нескольких направлениях и в какой-то степени зависят от ведущей темы данного университета.

Современная ситуация с изучением русского языка в Польше связана с методиками преподавания РКИ коммуникативно-деятельностного типа, как правило, в том его варианте, который представлен в классических российских методиках, описанных в работах О.Д. Митрофановой, В.Г. Костомарова, А.Н. Щукина, А.Р. Арутюнова и т.д. [Митрофанова, Костомаров и др. 1990, Щукин 2003, Арутюнов 1989]. В теоретическом плане применительно к польским студентам-филологам данная, коммуникативно-ориентированная, методика отражена в диссертации Хенрыка Лагышева «Система обучения русскому языку на отделениях русской филологии в Польше на современном этапе» [Лагышев 1997]. В данной работе была предложена система обучения филологов-русистов в Польше, обусловленная двумя объективными факторами: внешним и внутренним. Первый фактор – внешний по отношению к объекту обучения и к системе преподавания – «это условия современной общественной жизни, под влиянием которых может изменяться и изменяется статус РКИ» и вся система обучения этому языку. Второй фактор – внутренний, который «предполагает последовательный и системный учёт при организации обучения русскому языку поляков лингводидактической категории близкородственности, создающий у поляков психолингвистический потенциал, позволяющий воспринимать оригинальные речевые произведения на русском языке после сравнительно небольшой начальной подготовки» [Лагышев 1997, с. 87]. Эти «факторы», по мнению Х. Лагышева, являются основополагающими для предлагаемых в его диссертации форм и способов обучения филологов-русистов в Польше. Все это, по мнению автора, касается как общей программы обучения, так и методики построения отдельных занятий по профилирующим дисциплинам [Лагышев 1997, с. 93].

Весьма важным в отношении польского контингента, как мы полагаем, является диссертационное исследование Л.Г. Шипелевич «Пути и способы повышения мотивации обучения русскому языку с использованием современных технологий» [Шипелевич 2006]. В данном исследовании польский автор, вслед за российскими учёными, рассматривает мотивацию как наиболее важный элемент учебного процесса и выявляет ряд национально детерминированных особенностей про-

явления мотивации при изучении русского языка польскими учащимися. В заданном контексте важнейшими из них являются: 1) «мотивированное отношение учащегося к выбору изучаемого языка и участию в учебном процессе» [Шипелевич 2006, с. 58]; 2) активное введение в учебный процесс эффективных элементов «инновационных технологий, позволяющих учитывать стиль учения и познавательные и эстетические мотивы учащихся» [Шипелевич 2006, с. 58].

В данной работе также констатируется, что при обучении, основанном на педагогических инновациях, вытекающих из них новых стратегиях и тактиках, «развивается сотрудничество, доброжелательные отношения не только между учителем и учащимися, но и между самими учащимися. Снимается боязнь говорения на иностранном языке, поскольку имеется визуальное подкрепление в виде индивидуализированного продукта (рисунка)» [Шипелевич 2006, с. 89]. Групповые же формы работы в учебном процессе благоприятствуют обмену информацией, а также выбору оптимальных стратегий овладения русским языком. Разнообразные формы работы, «дополненные красочными учебными материалами и звуковым сопровождением, весьма эффективно поддерживают внутреннюю мотивацию учащихся» [Шипелевич 2006, с. 94].

Применительно к польскому учащемуся мы считаем весьма перспективной предложенную В.В. Молчановским и Л.Г. Шипелевич классификацию мотивов изучения русского языка, которая учитывает мотивы учащихся при выборе и изучении данного языка, начиная с начальной школы и заканчивая вузом [Молчановский, Шипелевич, 2002]. Согласно данной классификации выделяется шесть групп мотивов:

1. Эмоционально-эстетические – к ним относятся такие объяснения учащихся, как: «люблю Россию», «мне нравится, как звучит русский язык», «красивый язык» и т.п.
2. Прагматические – связанные с желанием получить хорошую работу или с обучением в России.
3. Дидактические – мотивы, связанные с самим процессом учения: ученика побуждает учиться стремление проявлять интеллектуальную активность, рассуждать, преодолевать препятствия в процессе решения задач, то есть увлекает сам процесс обучения, а не только получаемые результаты.
4. Познавательные – мотивы, связанные с содержанием учения: учащегося побуждает учиться стремление узнать новые факты, овладеть знаниями, способами действий, проникнуть в суть явлений и т.п.
5. Коммуникативные – личное общение с русскими друзьями или знакомыми, использование русского языка в семье.
6. Мотив принуждения и обязательности – необходимость сдавать экзамен или отсутствие выбора (например, когда в колледже или школе

есть возможность изучения только русского языка) [Молчановский, Шипелевич 2002, с. 36]. В.В. Молчановский и Л.Г. Шипелевич отмечают, что мотив непостоянен и меняется в зависимости от многих внешних и внутренних факторов. Кроме того, учащиеся при выборе и изучении иностранного языка руководствуются не одним, а несколькими мотивами. Поэтому в дидактических целях следует говорить о «мотивационной системе», так как она «может включать потребности, мотивы, цели и мотивирующие факторы в самом учебном процессе, а также элементы, которые не входят непосредственно в учебный процесс, но могут выполнять те же функции, что и названные объекты» [Молчановский, Шипелевич 2002, с. 156].

Уточняя и расширяя предлагаемый нами национально ориентированный вариант обучения польского учащегося русскому языку с учётом мотивационного фактора, обратим внимание также на то, как в некоторых теоретических работах трактовалась проблема мотива-фактора. В связи с этим рассмотрим классификацию мотивационных факторов Я.В. Лукиной, во многом объясняющую выбор русского языка польскими учащимися [Лукина 2008, с. 35]:

1. Фактор географической близости и территориальной распространенности языка. Нередко студенты выбирают для изучения русский язык, поскольку территориальная близость влияет на наличие экономических, туристических и других контактов между странами. Данный фактор, безусловно, повышает актуальность языка в глазах учащихся [Лукина 2008, с. 35].
2. Противопоставление «легкий/трудный язык». Нередко учащиеся выбирают для изучения русский язык как наименее трудный язык, требующий меньших интеллектуальных и временных затрат. В случае изучения русского языка иностранцами этот фактор в наибольшей мере работает в отношении близкородственных русскому языков, а именно, славянских языков, в том числе и польского [Лукина 2008, с. 35].
3. Ситуация на рынке трудоустройства. В последнее время основной целью изучения иностранного языка становится получение хорошей работы (подобная ситуация наблюдается сейчас повсеместно с английским языком). В условиях Польши этот фактор хотя и не тотально, но всё же влияет на изучение русского языка, т.е. языка соседа с его перспективой трудоустройства, развития сферы предпринимательства [Лукина 2008, с. 36].
4. Особо следует отметить «такой мотивирующий фактор, как образ России как страны изучаемого языка» [Лукина 2008, с. 37].

Необходимо отметить, что в польской лингводидактике в настоящее время реализуется и чисто прагматическая модель преподавания РКИ, описанная в своё время А.Р. Арутюновым [Арутюнов 1990]. В качестве такой работы можно назвать диссертацию И.Л. Роляк «Многофакторная

модель обучения польских специалистов русскому языку делового общения» [Роляк 2016]. Данная работа весьма востребована, т.к. в условиях Польши общеизвестно, что коммуникативная подготовка специалистов в области международных торгово-экономических отношений – актуальная задача, требующая от преподавателей русского языка поиска новых компетенций и технологий обучения. В частности, это задача не только и не столько формирования различных компетенций с учётом их специфики, но и задача уметь их интегрировать и соподчинять контексту делового общения.

Вот почему автор говорит не только об обучении русскому языку делового общения (далее: РЯДО), но и об обучении деловому общению в целом, где язык – это всего лишь один компонент из набора факторов формирования целостного дискурса делового общения. Оставаясь центральным в условиях родственных языков, языковой (контентный) фактор, по мнению автора, соподчинён другим (контекстным) – прагматическому, культурному, когнитивному. В контексте достижений современной коммуникативной лингвистики (прагмалингвистики, психолингвистики, когнитивной лингвистики и лингводидактики) такой подход представляется плодотворным.

Автор исследования процессов обучения РЯДО, утверждает, что сегодня немыслимо строить методику без учёта выявленных ею факторов. По её мнению, синтез (интегративный фокус внимания), вместе с анализом (интерпретативным фокусом внимания) являются ключевой идеей её диссертационного исследования [Роляк 2016, с. 48]. Высказанная идея на ином контенте (контенте РЯДО) соотносится с уже изложенными нами выше постулатами относительно реализации в учебном процессе «лингводидактической категории близкородственности». Необходимо лингводидактическое описание, которое учитывает поуровневую инвентаризацию коммуникативных единиц, а именно, их распределение по прагматическому (интенциональному), семантическому (пропозициональному) и языковому (вербальному) уровням.

При такой педагогической стратегии даже в случае, если русский язык в условиях польской образовательной системы будет находиться не на первой позиции среди иностранных языков (на первой, обязателен, как мы знаем, английский язык), по качеству овладения учащимися данным языком, особенно в плане рецепции (например, чтения и понимания) русский язык будет выходить (и реально, как мы знаем, уже выходит) на *первое* место.

## Литература

1. Арутюнов А.Р. Коммуникативный интенсивный учебный курс РКИ для заданного контингента учащихся: метод. пособие / А.Р. Арутюнов. – М., 1989. – 97 с.

2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника русского языка для иностранцев / А.Р. Арутюнов – М.: Русский язык, 1990. – 168 с.
3. Лагышев Х. Система обучения русскому языку на отделениях русской филологии в Польше на современном этапе: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Лагышев Хенрык. – М., 1997. – 214 с.
4. Лукина Я.В. Зависимость мотивации при выборе и изучении иностранного языка от образа страны изучаемого языка / Я.В. Лукина. – СПб., 2008. – URL: [www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc](http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc) (дата обращения 12.09.2015). – С. 36–46.
5. Молчановский В.В., Шипелевич Л. Преподаватель русского языка как иностранного: введение в специальность / В.В. Молчановский, Л. Шипелевич. – М.: Русский язык. Курсы. 2002. – 317 [1] с.
6. Роляк И.Л. Многофакторная модель обучения польских специалистов русскому языку делового общения: дис... док. пед. наук: 13.00.02 / Роляк Ирина Леонидовна. – М., 2016. – 465 с.
7. Шипелевич Л. Повышение мотивации студентов-филологов при обучении русскому языку с использованием сети интернет/ Л. Шипелевич// Русистика и современность. Материалы VII международной научно-практической конференции. 17–18 сентября 2004 г. Т. 2. Диалог культур в обучении русскому языку и русской словесности. – СПб., 2005. – С. 325–330.
8. Szypielewicz L. Uczebniki russkiego jazyka w Polsce – didaktyczny analiz/ L. Szypielewicz // Russkij jazyk i kultura w sisteme szkolnego obrazowania evropejskich stran. Evropejskie koncepcii i prepodavanie RKI w Rossiii. Mezdunarodnyj nauczno-prakticheski seminar 21–22.10. 2005. – Helsinki: Maks Press, 2006. – S. 264–270.
9. Woiczuk J. Znajomostwo i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832 / J. Woiczuk. – Wrocław, 1992. – 270 s.

## EVOLUTION OF SCIENTIFIC METHODOLOGICAL APPROACHES TO TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATION SYSTEM OF POLAND

Potemkina V.R.

Peoples' Friendship University of Russia

Although the Russian language was considered as a foreign language in the Polish educational system, nevertheless, it, as a related Polish language, gave rise to a special paradigm of scientific research. In the late eighties of the twentieth century, a period of global removal of the Russian language from Polish schools began. However, none of the academic centers of Russian philology has disappeared, and the growing hostility to everything related to with Russia, has not lowered the interest of Polish Russian scientists in the subjects of their research. Currently, Poland has decent conditions for the development of Polish Russian studies. There are twenty centers of Russian studies in the country, which develop issues of describing the Russian language in both traditional and modern ways. The range of scientific interests of Polish Russian scientists is quite wide. Russian linguists have published many works that have been highly appreciated in scientific circles and devoted to language and culture, and in recent years – the terminology of special languages, ethno linguistic and cultural issues.

**Keywords:** learning model, motivation, business communication, learning system, communication-oriented methodology.



## References

1. Arutyunov A.R. Communicative intensive RCT training course for a given contingent of students: method. manual/ A.R. Arutyunov. – M., 1989. – 97 p.
2. Arutyunov A.R. Theory and practice of creating a textbook of the Russian language for foreigners / A.R. Arutyunov – M.: Russkiy yazyk, 1990. – 168 c.
3. Lagyshev H. Russian language teaching system at the departments of Russian Philology in Poland at the present stage: dis... Doctor of Pedagogical Sciences: 13.00.02/ Lagyshev Henryk. – M., 1997. – 214 p.
4. Lukina Ya.V. The dependence of motivation when choosing and learning a foreign language on the image of the country of the language being studied / Ya.V. Lukina. – St. Petersburg, 2008. – URL: [www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc](http://www.zlat-edu.ru/CatalogImages/File/lukina.doc) Russian Russian as a foreign language teacher: introduction to the specialty / V.V. Molchanovsky, L. Shipelevich. – M.: Russian language. (accessed 12.09.2015). – pp. 36–46.
5. Molchanovsky V.V., Shipelevich L. Teacher of Russian as a foreign language: introduction to the specialty / V.V. Molchanovsky, L. Shipelevich. – M.: Russian language. Courses. 2002. –317 [1] p.
6. Rolyak I.L. Multifactorial model of teaching Polish specialists the Russian language of business communication: dis... doctor of pedagogical sciences: 13.00.02 / Rolyak Irina Leonidovna. – M., 2016. – 465 p.
7. Shipelevich L. Increasing the motivation of philology students when teaching Russian using the Internet/L. Shipelevich // Russian studies and modernity. Materials VII International Scientific and Practical Conference. Russian 17–18, 2004 Vol. 2. The Dialogue of cultures in teaching the Russian language and Russian literature. – St. Petersburg, 2005. – pp. 325–330.
8. Szypielewicz L. Uczebniki russkiego jazyka w Polsce – didaktyczny analiz/ L. Szypielewicz // Russkij jazyk i kultura w systemie szkolnego obrazowania evropejskich stran. Evropejskie koncepcii i prepodavanie RKI w Rossiii. Mezdunarodnyj nauczno-prakticheskij seminar 21–22.10. 2005. – Helsinki: Maks Press, 2006. – S. 264–270.
9. Woiczuk J. Znajomostwo i nauczanie języka rosyjskiego w Polsce do roku 1832 / J. Woiczuk. – Wrocław, 1992. – 270 s.

## Возможности имитационной игры в формировании умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления

**Абдуев Магомед Хаважиевич,**

старший преподаватель кафедры теории и технологии социальной работы, Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова  
E-mail: kaf\_pedagogikivo@bk.ru

Бакалаврам государственного и муниципального управления важно обладать глубокими правовыми знаниями, развитыми управленческими способностями и сформированными умениями деловой коммуникации. Для этого на этапе их профессиональной подготовки в университете важно использовать действенные педагогические технологии, направленные на всестороннее развитие личности. Большим потенциалом в этом русле обладают игровые технологии. В статье описаны возможности их применения со студентами, обучающимися по направлению «Государственное и муниципальное управление». Научная новизна исследования состоит в том, что раскрыты возможности имитационной игры в формировании умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления. Практическую ценность представляют описанные примеры деловых игр, которые могут использоваться со студентами разных курсов.

**Ключевые слова:** имитационная игра, умения деловой коммуникации, студенты, университет, будущие бакалавры государственного и муниципального управления.

Современные выпускники университета находятся зачастую в стрессовых условиях, когда наступает момент трудоустройства. Оказывается, что сформированных у них профессиональных компетенций недостаточно для того, чтобы занимать определенные должности, особенно если речь идет о таком секторе, как государственное и муниципальное управление. Большое значение имеет не только опыт, навыки политико-административной, организационно-управленческой деятельности, но и умения вести переговоры, разрешать конфликты, убеждать. В этой связи особую значимость приобретает уже на этапе обучения в университете формирование умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления.

Процессы коммуникации между людьми сегодня осуществляются непрерывно. Они могут развиваться как в реальной, так и виртуальной среде, имея неформальный и формальный, деловой контекст. Для развития интерактивных коммуникаций рекомендуются такие средства, как использование ресурсов цифровых образовательных платформ, возможностей форумов, сетевых профессиональных сообществ [1; 2]. Однако реальное общение, имитация профессионального контекста в игре, является более эффективным средством в формировании умений деловой коммуникации.

Коммуникативные игры используются в работе со взрослыми и детьми. Они способствуют формированию благоприятного климата в образовательной среде, освоению навыков выстраивания личных границ, работе в команде, конструктивному самоутверждению, улучшению отношений с окружающими. Также в играх безопасно происходит выражение негативных чувств (обиды, агрессии, тревоги), формируется уверенность в себе [3; 4; 5]. Поэтому педагоги достаточно часто применяют игровое моделирование, имитацию ситуаций взаимоотношений в формировании коммуникативных качеств обучающихся, развитии их когнитивных способностей и регуляции эмоционального состояния. Также игры применяются для развития творческих способностей детей в работе педагога-игротехника [6].

Однако имитационная, деловая игра несколько отличается от коммуникативных игр своей направленностью на моделирование профессиональных

контекстов. Ученые отмечают, что с помощью имитационной игры можно воздействовать на мотивационную сферу личности, развивать сложные навыки (принятие решений, развитие эмпатических умений), диагностировать эмоциональное состояние будущих бакалавров [7]. Зачастую такая игра рассматривается как средство развития лидерских качеств обучающихся, являющееся «активным видом деятельности, основанным на моделировании, ... анализе ситуации, апробации поведенческих сценариев» [8, с. 96].

Имитационные игры можно использовать на дисциплинах психолого-педагогического цикла, формируя у будущих бакалавров государственного и муниципального управления умения деловой коммуникации. Они могут представлять имитацию определенных ситуаций взаимодействия государственного служащего и граждан, ситуации трудовых взаимоотношений в коллективе, ситуации взаимодействия с социальными партнерами. Однако чрезмерное увлечение преподавателя данным методом обучения является недопустимым. Н.Г. Жарких, С.С. Костыря выделяют факторы непродуктивного использования имитационных игр в обучении будущих бакалавров. Среди них: бессистемное их применение, теоретическая неподготовленность, отсутствие у преподавателей четкого представления о результатах игры [9].

М.Г. Даниловских, О.В. Летенков выделяют этапы реализации имитационной игры: введение, фаза информации, формирование мнений и планирование стратегии, взаимодействие между группами, подготовка пленума, проведение пленарного заседания и оценка игры [7]. Авторы пишут, что игры-симуляторы могут воспроизводить как целую ситуацию, так и отдельные ее фрагменты.

В.С. Антонюк, Г.В. Эрлих, М.В. Козина проанализировали игровые технологии, применяемые для подготовки кадров государственной и муниципальной службы, и отметили целый комплекс игр: дидактические, кейс-технологии, компьютерные игры, бискет-метод, деловые игры. Они подчеркивают, что наиболее результативными для формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров государственного и муниципального управления являются деловые игры [10].

В деловой игре существует определенное распределение ролей. Осваивая модели поведения, будущие бакалавры государственного и муниципального управления, получают опыт управления ситуациями и людьми, подчинения и выполнения различных функций. Как правило, среди ролей, которые получают будущие бакалавры в игре, выделяются: роль руководителя, роль починенного, роль секретаря, роль представителя населения, роль представителей различных организаций (бизнеса, образования, здравоохранения, социальной защиты, СМИ и пр.).

Погружаясь в разные роли, имитируя особенности характера взаимоотношений между представителями власти и институтами гражданско-

го общества, СМИ, предпринимателями, будущие бакалавры государственного и муниципального управления развивают различные умения деловой коммуникации: поддержание контакта, слушание собеседника, аргументация своей позиции, противостояние манипуляциям.

Данные игры могут быть направлены на освоение студентами традиционных управленческих функций и видов деятельности, в которых их коммуникация протекает без затруднений. Также имитационные игры могут предполагать развитие навыков деловой коммуникации в кризисных ситуациях, являющихся более сложными для будущих бакалавров.

Сегодня надо готовить будущих руководителей к ситуациям неопределенности, кризисным сценариям развития событий, к нестандартным решениям и действиям. События последних лет показали неготовность как населения, так и различных организаций, представителей власти к сложным, неожиданным вызовам общества: политическим, экономическим, социальным. Важно учить будущих бакалавров ориентироваться в меняющихся реалиях, управлять процессами не только внедрения инноваций, но и кризисного управления, убеждающей коммуникации.

Деловые игры могут имитировать непосредственно производственные события или моделировать особенности взаимоотношений людей в какой-то кризисной ситуации. Например, в деловой игре «Заперти» студентам необходимо представить, что они оказались закрытыми в офисе. Они должны выбрать 10 предметов, необходимых для выживания в течение трех дней команды из 15 человек. Или в игре «Тонущий корабль» группе студентов необходимо удержаться на небольшом пространстве (лист ватмана, который постепенно уменьшается).

Такие игры развивают навыки сотрудничества, командного мышления, взаимопомощи, что необходимо для деловой коммуникации с населением, партнерами. То есть создают фундамент коммуникации, которая уточняется в дальнейшем уже в конкретных профессиональных контекстах.

Другие игры могут имитировать непосредственно трудовой контекст. Так, деловая игра «Пресс-конференция» предполагает ответы руководителя администрации города на провокационные вопросы граждан по теме: «Ограничительные меры в период распространения эпидемии COVID-19». Студентам необходимо найти убедительные аргументы с целью достижения понимания необходимости перестройки образа жизни и работы на определенный период. На данной пресс-конференции вопросы задают представители различных сфер: образования, здравоохранения, туризма, культуры и пр. Студентам, играющим роль представителя власти, необходимо корректно, убедительно, грамотно призвать граждан к сохранению спокойствия.

В деловой игре «Увольнение» руководителю крупной организации необходимо сократить ряд

сотрудников. Ситуация обусловлена появлением новых технологий на предприятии, которые заменяют механические функции человека. Для усложнения ситуации даются описательные характеристики каждого сотрудника, среди которых есть многодетные родители, молодые специалисты, опытные (незаменимые) работники с большим стажем, родители детей с инвалидностью и пр.

Игры первого типа наиболее эффективно проводить со студентами первого и второго курсов, у которых еще не сформированы профессиональные компетенции, но формируются первоначальные умения деловой коммуникации. Игры второго типа целесообразно применять с будущими бакалаврами 3 и 4 годов обучения.

Каждая игра выстраивается по определенному алгоритму. Во-первых, присутствует вводный момент, само описание проблемной ситуации, которую нужно сымитировать в игре. Во-вторых, реализуется основная часть, в которой непосредственно разыгрываются события, представленные в легенде. В-третьих, используется рефлексия в третьей части игры. Студенты анализируют успешность выстроенных способов взаимодействия, адекватность применяемых вербальных и невербальных средств общения, результативность деловой коммуникации. Также анализу подвергается учет специфических особенностей субъектов коммуникации, законность применяемых мер в конкретных ситуациях, проявление лидерских качеств будущими бакалаврами государственного и муниципального управления.

Преподаватель в конце каждой игры подводит итоги, дает рекомендации студентам в соответствии с проявленными ими умениями деловой коммуникации. Также будущими бакалаврами осуществляется самооценка и взаимооценивание друг друга и анализируются совпадения. То есть исследуется адекватность самооценки личности, которая также является важным условием успешных деловых коммуникаций.

Итак, от руководителей различного уровня зависит то, каким образом население воспринимает определенную информацию, чувствует социальную защищенность, государственную поддержку. В современных сложных условиях специалистам государственного и муниципального управления приходится непросто. Им необходимо принимать важные управленческие решения, достойно выстраивать отношения с различными организациями и гражданами, вести планово-экономическую деятельность. Для того, чтобы сформировать необходимые для этого компетенции, мотивацию к заботе о населении, готовность к выполнению сложных дел, целесообразно применять игровые технологии в период обучения студентов в университете. Имитационные игры позволяют моделировать профессиональные ситуации и безопасно осваивать в них нужные компетенции, развивать определённые личностные качества, формировать умения деловой коммуникации.

В игре будущие бакалавры государственного и муниципального управления учатся оперировать информационными данными, развиваются их нравственные качества, осваиваются навыки противодействия ложной информации и пр. Таким образом, имитационная игра имеет большой потенциал для формирования умений деловой коммуникации у будущих бакалавров государственного и муниципального управления. Основным ее преимуществом является возможность интегрировать в себе все педагогические возможности для всестороннего развития личности студентов.

## Литература

1. Селиванова Е. А., Семиздралова О.А. Повышение мотивации педагогов к непрерывному профессиональному развитию в интерактивных коммуникациях // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 4 (49). – С. 75–82.
2. Чивилев А.А. Современные коммуникативные технологии в системе повышения квалификации работников образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2 (43). – С. 118–129.
3. Фопель К.В. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: Пер. с нем.: В 4-х томах. Т. 1. – М.: Генезис, 1998. – 160 с.
4. Практическая психология в педагогической деятельности учителя: Учебное пособие для слушателей курсов повышения квалификации педагогических кадров. В пяти книгах. Развитие коммуникативной сферы / Д.Ф. Ильясов, К.С. Буров, Е.А. Селиванова [и др.]. – Челябинск: Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования, 2019. – 184 с.
5. Хухлаева О.В. Практические материалы для работы с детьми 3–9 лет Психологические игры, упражнения, сказки. – Москва: Генезис, 2006. – 176 с.
6. Суркова Н.А. Актуальные векторы профессионального развития педагогов дополнительного образования: импровизация в игротехнике / Н.А. Суркова // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2021. – № 1(46). – С. 75–85.
7. Даниловских М. Г., Летенков О.В. Имитационная игра как метод обучения // Интерактивная наука. – 2022. – № 8 (73). – С. 25–27.
8. Османов М.М. Деловая игра как средство развития лидерских качеств сотрудников ОВД в процессе повышения квалификации // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 1 (50). – С. 93–102.
9. Жарких Н. Г., Костыря С.С. Имитационные игры в организации обучения бакалавров // Ученые записки Орловского государственного

- го университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. – 2020. – № 3 (88). – С. 167–170.
10. Антонюк В.С., Эрлих Г.В., Козина М.В. Игровые технологии как форма активизации подготовки кадров государственной и муниципальной службы // Вопросы государственного и муниципального управления. – 2019. – № 3. – С. 123–152.

#### **POSSIBILITIES OF SIMULATION GAME IN THE FORMATION OF BUSINESS COMMUNICATION SKILLS IN FUTURE BACHELORS OF STATE AND MUNICIPAL MANAGEMENT**

**Abduev M. Kh.**

Chechen State University named after A.A. Kadyrov

It is important for bachelors of state and municipal management to have deep legal knowledge, developed managerial abilities and well-formed business communication skills. To do this, at the stage of their professional training at the university, it is important to use effective pedagogical technologies aimed at the comprehensive development of the individual. Gaming technologies have great potential in this direction. The article describes the possibilities of their application with students studying in the direction of “State and municipal management”. The scientific novelty of the study lies in the fact that the possibilities of an imitation game in the formation of business communication skills in future bachelors of state and municipal government are revealed. The described examples of business games that can be used with students of different courses are of practical value.

**Keywords:** simulation game, business communication skills, students, university, future bachelors of state and municipal government.

#### **References**

1. Selivanova E. A., Semizdralova O.A. Increasing the motivation of teachers for continuous professional development in interactive communications // Scientific support for the system of advanced training of personnel. 2021. No. 4 (49). pp. 75–82.
2. Chivilev A.A. Modern communication technologies in the system of advanced training of educational workers // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2020. – No. 2 (43). – S. 118–129.
3. Fopel KV How to teach children to cooperate? Psychological games and exercises: A practical guide: Per. from German: In 4 volumes. T. 1. – M.: Genesis, 1998. – 160 p.
4. Practical psychology in the pedagogical activity of a teacher: A textbook for students of advanced training courses for teaching staff. In five books. Development of the communicative sphere / D.F. Ilyasov, K.S. Burov, E.A. Selivanova [and others]. – Chelyabinsk: Chelyabinsk Institute for Retraining and Advanced Training of Educational Workers, 2019. – 184 p.
5. Khukhlaeva O.V. Practical materials for working with children aged 3–9 years Psychological games, exercises, fairy tales. – M.: Genesis, 2006. – 176 p.
6. Surkova N.A. Actual vectors of professional development of teachers of additional education: improvisation in game technology / N.A. Surkova // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2021. – No. 1 (46). – S. 75–85.
7. Danilovskikh M. G., Letenkov O.V. Imitation game as a teaching method // Interactive Science. – 2022. – No. 8 (73). – S. 25–27.
8. Osmanov M.M. Business game as a means of developing leadership qualities of police officers in the process of advanced training // Scientific support for the advanced training system. – 2022. – No. 1 (50). – S. 93–102.
9. Zharkikh N. G., Kostyrya S.S. Imitation games in the organization of bachelor's education. Uchenye zapiski Orlovskogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Humanities and social sciences. – 2020. – No. 3 (88). – S. 167–170.
10. Antonyuk V. S., Erlich G.V., Kozina M.V. Game technologies as a form of activating the training of personnel of the state and municipal service // Issues of state and municipal management. – 2019. – No. 3. – P. 123–152.

# Организационные аспекты реализации проектной деятельности в дополнительном профессиональном образовании: на примере нацпроекта «Демография»

## Кулагина Ирина Ивановна,

кандидат экономических наук, доцент кафедры информационных систем и математического моделирования Волгоградского института управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»  
E-mail: kulagina-ii@ranepa.ru

## Астафурова Ольга Анатольевна,

кандидат технических наук, заведующий кафедрой информационных систем и математического моделирования Волгоградского института управления – филиала ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации»,  
E-mail: astoa@vlgr.ranepa.ru

В статье рассмотрен опыт реализации программ дополнительного профессионального образования и повышения квалификации в рамках национального проекта «Демография». В условиях экономического кризиса вопросы минимизации безработицы и эффективного трудоустройства приобретают первоочередное значение. Текущее состояние экономики страны, в том числе переход на «цифру» во всех отраслях народного хозяйства требует дополнительных усилий государства по преодолению дисбаланса в развитии и распределении трудовых ресурсов. На рынке труда встречаются ситуации, при которых есть чрезмерная насыщенность специалистами, в которых в данный конкретный период экономика не испытывает потребности, при необходимости насыщения вакантных трудовых мест требуемыми кадрами. Переобучение кадров и их переподготовка должны оптимизировать заполненность рабочих мест людскими ресурсами, выделяемые на них бюджетные средства.

**Ключевые слова:** образование, развитие, национальный проект, дополнительное профессиональное образование, цифровые компетенции, конкурентоспособность работников.

Создание условий для подготовки кадров является актуальной задачей на современном этапе развития экономики России. Цифровая трансформация экономики влечет за собой ряд проблем, связанных со значительным риском для обеспечения устойчивой занятости (поскольку развитие искусственного интеллекта способствует вытеснению людских ресурсов и сокращению рабочих мест), а также возникает потребность в переобучении кадров внутри региона либо миграции в регионы с дефицитом людских резервов.

Несоответствие предложений и спроса на рынке персонала обусловлено различными причинами. Это могут быть причины актуальные для всех регионов страны – например, экономически активное население по данным Росстата составляет всего лишь 52%. Также это могут быть и причины, связанные с определенным регионом – в частности, на Дальнем Востоке нет дефицита в нефтяниках, специалистах газовой промышленности, но при этом не хватает кадров в медицине, образовании, социальном обслуживании.

Росту напряженности на рынке труда, кроме того способствовало повышение пенсионного возраста и распространение пандемии COVID-19, в результате которой были ликвидированы некоторые предприятия, в частности малого бизнеса, произошло сокращение численности работников, что привело к повышению уровня безработицы. Причем под угрозу увольнения попадают в первую очередь те категории сотрудников, компетенции которых перестают соответствовать актуальному состоянию экономики в связи с различными причинами. У этих категорий и возникает необходимость в профессиональном обучении и дополнительном профессиональном образовании с целью приобретения дополнительных навыков и компетенций [1].

Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации был разработан национальный проект «Демография», включающий пять федеральных проектов. Первоначально предусмотрен срок осуществления проектов с января 2019 года по декабрь 2024 года, который вероятнее всего будет пролонгирован. Одним из федеральных проектов является проект «Содействие занятости». Рамками федерального проекта «Содействие занятости» предусматривается профессиональное обучение, дополнительное профессиональное образование для 115 тыс. человек ежегодно [2].

В нем был предусмотрен ряд мероприятий профессионального переобучения и дополнительного

профессионального образования некоторых категорий граждан. К ним относились первоначально граждане старше 50-ти лет; лица находящиеся в поиске работы, обратившиеся в службу занятости; «женщины, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком, а также женщины, имеющие детей дошкольного возраста, не состоящие в трудовых отношениях и обратившиеся в органы службы занятости, стремящиеся возобновить трудовую деятельность» [3, 4].

Постановлением Правительства Российской Федерации были внесены изменения в перечень категорий граждан, имеющих право на участие в программе, в частности вместо лиц, находящихся в поиске работы, указаны безработные граждане, зарегистрированные в органах службы занятости. Кроме того, добавлены «граждане Украины, граждане Донецкой Народной Республики, граждане Луганской Народной Республики и лица без гражданства, постоянно проживающие на территориях Украины, Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, которые получили удостоверение беженца или свидетельство о предоставлении временного убежища на территории Российской Федерации» [5].

ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации» стала одной из площадок, на базе которых происходит реализация рассматриваемого проекта с 2021 года. Одним из операторов проекта стал Волгоградский институт управления – филиал РАНХиГС. Так в течение 2021 года в рамках нацпроекта «Демография» новыми компетенциями бесплатно овладели свыше двух тысяч жителей Волгоградской области, получивших в результате преимущества при дальнейшем трудоустройстве [6]. В текущем 2022 году на базе Волгоградский институт управления уже обучено 256 человек.

Содержание образовательных программ формируются с учетом мнения работодателей и оперативно обновляются. В настоящий момент формируется пул программ на 2023 год. Успешно реализуются программы краткосрочного повышения квалификации, среди которых «Вопросы функционирования контрактной системы в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (72 часа) и «Государственная политика в сфере противодействия коррупции» (72 часа). Кроме того, осуществляются программы повышения квалификации сроком более 100 часов: «Бухгалтер коммерческого предприятия» (программа включает изучение процессов автоматизации бухгалтерского учёта и управления персоналом при помощи программного продукта «1С: Предприятие»), «Иностранный язык» (английский) и другие.

Наиболее востребованной в 2021 году была программа «Бухгалтер коммерческого предприятия», связанная с освоением современных информационных технологий, т.е. получением актуальных компетенций цифровой экономики. Однако,

в 2022 году участники программы отдали предпочтение курсу «Вопросы функционирования контрактной системы в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд».

В 2021 году по программе «Бухгалтер коммерческого предприятия» в Волгоградском институте управления обучились более 60 человек. Безработные граждане составили половину контингента. Четверть обучавшихся составили граждане, ищущие работу и обратившиеся в органы службы занятости, 18% составили – женщины, имеющие детей дошкольного возраста и находящиеся в отпуске по уходу за ребенком, не состоящие в трудовых отношениях, 6% – лица в возрасте 50-ти лет и старше. В 2022 году наблюдался подобная структура состава участников программы.

Правильно выстроенная система повышения квалификации и переобучения, способная учитывать все необходимые региональные факторы, влияющие на трудоустройство граждан, может повысить способность региона соответствовать расчетной потребности рынка труда в специалистах и сформировать устойчиво развивающуюся среду взаимодействия профессионального образования и региональных органов государственной власти.

Совершенствование существующих и получение новых, необходимых для профессиональной деятельности, компетенций является целью любой программы повышения квалификации. В основу реализуемых образовательных программ положен практико-ориентированный подход. Теоретико-методологический подход также не отвергается. Программы состоят из модулей.

Так, например, для программы «Бухгалтер коммерческого предприятия» предусмотрено встраивание сертифицированных курсов 1С в практико-ориентированные модули. В модулях предусмотрены деловые игры и тренинги на платформе «1С: Предприятие 8», с использованием конфигураций «1С: Бухгалтерия» и «1С: Зарплата и управление персоналом», апробация которых прошла на занятиях для студентов вуза [7–9]. На семинарах слушателями программы отрабатываются навыки по решению задач оперативного и стратегического менеджмента хозяйствующего субъекта.

Программа «Excel с нуля до продвинутого уровня», реализация которой предусмотрена в 2023 году отвечает новым тенденциям на региональном рынке труда. В практико-ориентированных модулях этой программы предусматривается изучение работы с данными с помощью мощного и в тоже время простого инструмента Excel. Слушатели познакомятся с основами работы, научатся производить расчеты по формулам, сортировать и фильтровать большие объемы данных, создавать сводные таблицы, визуализировать данные с помощью диаграмм, получат навыки работы со встроенными функциями, в том числе популярными ВПР и ЕСЛИ. Также будут рассмотрены средства анализа данных: подбор параметра, таблицы данных, сценарии. Для автоматизации рутинных действий

слушатели научатся создавать макросы и управляющие элементы. Кроме того, будут рассмотрены способы защиты данных.

Проект «Содействие занятости» логично укладывается в современную концепцию непрерывного образования. Под непрерывным образованием в настоящее время принято понимать все учебные процессы, осуществляемые на протяжении жизни человека, направленные на улучшение качества его знаний, умений и навыков в рамках социальной, гражданской и/или трудовой занятости [10].

Согласно данным опросов работодателей «период жизни» навыка в условиях высокотехнологической экономики уменьшается и составляет порядка 5 лет, у разработчиков программного обеспечения он еще меньше. Технический специалист, закончивший вуз 10–20 лет назад, в современной действительности не имеет актуальных компетенций, если не организована работа по повышению его квалификации или нет самообучения [10].

Своевременная корректировка навыков, требующихся в связи с цифровым развитием экономики становится основной задачей системы непрерывного образования, претендующей на конкурентоспособность. Переобучение кадров и их переподготовка должны оптимизировать заполненность рабочих мест людскими ресурсами.

Цифровая образовательная среда становится приоритетной в современном образовательном процессе, в основу которой положены современные информационные технологии и компетентный подход. Контент, составляющий цифровую образовательную среду, должен содержать видеоматериалы, лекции-презентации, деловые игры и кейсы, и быть способным доставлять новые знания обучающимся в наиболее доступной форме.

## Литература

1. Кулагина И.И., Астафурова О.А. Использование продуктов 1с для дополнительного профессионального образования в рамках нацпроекта «Демография» // Новые информационные технологии в образовании: Сборник научных трудов 22-й международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Применение технологий 1С для развития компетенций цифровой экономики), 2022 г. / Под общ. ред. Д.В. Чистова. – М.: ООО «1С-Публишинг», 2022.
2. Портал «Работа России». URL: <https://trudvsem.ru/information-pages/support-employment/>, дата посещения: 18. 12. 2022.
3. Паспорт национального проекта «Демография». URL: <http://government.ru/info/35559/>, дата посещения: 18. 12. 2022.
4. Федеральный проект «Содействие занятости». URL: [https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2/prof\\_learn](https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2/prof_learn), дата посещения: 18. 12. 2022.

5. Постановление Правительства РФ от 2 сентября 2022 г. N1545 «О внесении изменений в некоторые акты Правительства Российской Федерации». URL:
6. Мержоева З.О. Региональные проекты, направленные на реализацию национального проекта «Демография». URL: <https://base.garant.ru/405234635/https://volgoduma.ru/upload/iblock/4ca/4cadb75870d078e02f9bdacfc47bcf55.pdf>, дата посещения: 18. 12. 2022.
7. Астафурова О.А., Кулагина И.И. Совершенствование системы подготовки в вузах в условиях развития компетенций цифровой экономики // Новые информационные технологии в образовании: Сборник научных трудов 19-й международной научно-практической конференции «Новые информационные технологии в образовании» (Применение технологий 1С для развития компетенций цифровой экономики), 2019 г. / Под общ. ред. Д.В. Чистова. – М.: ООО «1С-Публишинг», 2019.
8. Астафурова О.А., Кулагина И.И. Технологическая практика как условие развития компетенций цифровой экономики // Новые информационные технологии в образовании: Сборник научных трудов 20-й международной научно-практической конференции // Под общей редакцией Д.В. Чистова. – М.: ООО «1С-Публишинг», 2020.
9. Астафурова О.А., Кулагина И.И. Технологическая практика как часть электронной образовательной среды вуза // Новые информационные технологии в образовании: Сборник научных трудов 21-й международной научно-практической конференции // Под общей редакцией Д.В. Чистова. – М.: ООО «1С-Публишинг», 2021.
10. Астафурова О.А., Кулагина И.И. Конкурентоспособность российского высшего образования // Экономика: вчера, сегодня, завтра. – № 11. – М.: Издательство «Русайнс», 2021.

## ORGANIZATIONAL ASPECTS OF THE IMPLEMENTATION OF PROJECT ACTIVITIES IN ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION: ON THE EXAMPLE OF THE NATIONAL PROJECT “DEMOGRAPHY”

Kulagina I.I., Astafurova O.A.

Volgograd Institute of Management – a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation

The article considers the experience of implementing programs of additional vocational education and advanced training within the framework of the national project “Demography.” In the context of the economic crisis, the issues of minimizing unemployment and effective employment become a priority. The current state of the country’s economy, including the transition to “digital” in all sectors of the national economy, requires additional efforts by the state to overcome the imbalance in the development and distribution of labor resources. There are situations on the labor market in which there is excessive saturation of specialists in which the economy does not experience a need in this particular period, if it is necessary to saturate vacancies with the required personnel. Retraining and retraining of personnel should optimize the occupancy of jobs with human resources, budget funds allocated for them.



**Keywords:** education, development, national project, additional professional education, digital competencies, competitiveness of employees.

## References

1. Kulagina I.I., Astafurova O.A. Using 1C products for additional professional education for national project «Demography»// New information technologies in education: Collection of scientific works of the 22nd international scientific and practical conference "New information technologies in education" (Application of 1C technologies for the development of competencies of the digital economy), 2022/Under the general editor D.V. Chistova. – M.: LLC "1C-Publishing," 2022.
2. Portal "Work of Russia." URL: <https://trudvsem.ru/information-pages/support-employment/>, visit date: 18. 12. 2022.
3. Passport of the national project "Demography." URL: <http://government.ru/info/35559/>, visit date: 18. 12. 2022.
4. Federal project "Employment Promotion." URL: [https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2/prof\\_learn](https://mintrud.gov.ru/ministry/programms/demography/2/prof_learn), visit date: 18. 12. 2022.
5. Decree of the Government of the Russian Federation of September 2, 2022 No. 1545 "On Amendments to Certain Acts of the Government of the Russian Federation." URL: <https://base.garant.ru/405234635/>
6. Merzhoeva Z.O. Regional projects aimed at the implementation of the national project "Demography." URL: <https://base.garant.ru/405234635/>
7. Astafurova O.A., Kulagina I.I. Improving the teaching system in higher education institutions under conditions of development of digital economy competences//New information technologies in education: Collection of scientific works of the 19th international scientific and practical conference "New information technologies in education" (Application of 1C technologies for the development of the competencies of the digital economy), 2019/Under the general editor D.V. Chistova. – M.: LLC "1C-Publishing," 2019.
8. Astafurova O.A., Kulagina I.I. Practical training in technological subjects as a prerequisite for development of digital economy competences//New information technologies in education: Collection of scientific works of the 20th international scientific and practical conference//Under the general editorship of D.V. Chistova. – M.: LLC "1C-Publishing," 2020.
9. Astafurova O.A., Kulagina I.I. Technological practical studies as part of the digital educational environment of the university// New information technologies in education: Collection of scientific works of the 21st international scientific and practical conference//Under the general editorship of D.V. Chistov. – M.: LLC "1C-Publishing," 2021.
10. Astafurova O.A., Kulagina I.I. Competitiveness of Russian higher education//Economy: yesterday, today, tomorrow. – № 11. – M.: Publishing house "Rusines," 2021.

# Формирование методики диагностики индивидуального стиля деятельности: на примере педагогических работников

**Глазкова Татьяна Владимировна,**

канд. пед. наук, руководитель Центра развития дополнительного образования, ГАУ ДПО «Институт развития образования»

E-mail: t.glazkova@iro38.ru

**Глазков Александр Владимирович,**

д-р психол. наук, профессор, зав. кафедрой социальной, экстремальной и пенитенциарной психологии, ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет»

E-mail: Glazcov\_2001@mail.ru

Статья посвящена проблеме диагностики индивидуального стиля деятельности. На основе анализа результатов, полученных отечественными психологами в контексте преимущественно концепции индивидуального стиля деятельности (Е.А. Климов), теоретически обоснованы три группы взаимосвязанных показателей уровня развития индивидуального стиля: общих формальных, отражающих базовое определение стиля и обеспечивающих идентификацию используемых сотрудником способов деятельности как стилевых; функциональных, отражающих функциональную продуктивность актуального уровня развития стиля сотрудника; личностных, отражающих проявление базовых личностных атрибутов стиля «творчество – удовлетворенность деятельностью – успешность деятельности». Для каждого показателя обоснованы методы диагностики. Эти системы показателей, полученные в процессе анализа литературы, были эмпирически обоснованы пока в формате пилотного исследования.

**Ключевые слова.** Индивидуальный стиль. Показатели уровня развития стиля. Функции индивидуального стиля. Адаптация. Компенсация. Творчество. Удовлетворенность и успешность деятельности.

Глобальные тенденции развития общества, включая ускорение всех социокультурных процессов, рост информационной и энергетической неопределенности и уровня стресса, смещение акцентов на инновационные, непрерывно качественно обновляющиеся технологии во всех сферах производства, обострение геополитической ситуации активизировали в гуманитарных науках, особенно в психологии, интерес к проблемам индивидуальности человека и специфики индивидуального стиля как системообразующего компонента интегральной индивидуальности (В.С. Мерлин [10]). Эта ситуация в России анализируется и системно решается на всех уровнях управления, нашла свое отражение в частности в рамках национального проекта «Образование», в рамках Конгресса молодых ученых (01.12.2022 г.).

В связи с этим в практикоориентированных сферах гуманитарных наук непрерывно растет количество проектов и разработок, связанных с учетом и развитием индивидуальных стилей в различных сферах деятельности: управлении (Т.Н. Куликова [9]; Я.В. Полякова [11]; В.Н. Софьина [9]), профессиональной деятельности (О.Ю. Ангелова; Т.О. Подольская; О.Р. Чепьюк [4]), педагогической деятельности (Т.А. Дворецкая [5]).

В педагогической психологии и педагогике высшей школы в соответствии с этими тенденциями активно развиваются педагогические подходы, обосновывающие приоритетность развития индивидуальных стилей студентов как структуры, обеспечивающей успешность студента в учебной деятельности и проявление компетентности в будущей профессии. В отечественной и зарубежной практике высшей школы внедряются и развиваются стилеразвивающие дидактические системы.

В практико-ориентированном аспекте исходной точкой стилевого подхода можно считать результаты исследований, проведенных лабораторией Е. Мейо в 30-х годах XX века в русле психологических школ управления. В этих исследованиях впервые была экспериментально выявлена необоснованность использования психологической теории черт для анализа личностно-профессиональных характеристик. Результаты исследования показали, что успешность в управлении и бизнесе не зависит от индивидуального личностного профиля субъекта деятельности. Значительных успехов в управлении и бизнесе могли достичь люди с самым разным доминированием тех или иных личностно-профессиональных качеств. Уже тогда по результатам этого исследования была оформлена мысль: не те или иные личностно-

профессиональные качества человека определяют его успешность, а способ, которым согласовывает, соотносит он эти свои качества с требованиями профессии (способ соотношения потребности субъекта, иницирующей активностью, и требований/свойств объекта его активности). Успешным будет тот, кто найдет наиболее эффективные, гармоничные способы взаимодействия собственной индивидуальности с внешним миром. Таким образом, разработчики психологической школы управления фактически предвосхитили основную идею стилевого подхода в психологии.

В научный психологический тезаурус понятие «стиль» было введено в работах А. Адлера [2]. В отечественной психологии родоначальником психологии стилей можно считать Е.А. Климова [7], обосновавшего понятие индивидуальный стиль деятельности в рамках теории интегральной индивидуальности В.С. Мерлина [10]. Под индивидуальным стилем понимали устойчивую индивидуально-специфическую систему способов выполнения деятельности, обусловленную психофизиологическими особенностями человека (Е.А. Климов [7]).

На фоне актуализации исследований индивидуальности возникает спектр проблем, связанных с диагностикой уровня развития индивидуального стиля, так как, с одной стороны, оперирование понятием «стиль» требует измерения и оценки этого понятия; с другой стороны, в дифференциальной психологии пока еще нет единого устоявшегося мнения по этому вопросу.

Прежде всего, спорным является вопрос о допустимости в принципе оценочного подхода к категории «индивидуальный стиль». С одной стороны, В.А. Толочек достаточно убедительно обосновал влияние на стилегенез фактора успешности и результативности деятельности: «...позитивные результаты подкрепляют индивидуальный стиль, корректируют его в сторону оптимальности; отрицательные результаты чаще разрушают рациональную структуру стиля» (В.А. Толочек [12, с. 167]). С другой стороны стиль как уникальная система способов взаимодействия не всегда однозначно связан с ее успешностью и эффективностью, что проявляется в выделении позитивных-негативных стилей, рациональных-нерациональных и нашло подтверждение в результате более поздних исследований: «В процессе овладения профессиональной деятельностью возможна выработка как позитивного, так и негативного индивидуального стиля профессиональной деятельности» (А.Г. Исмаилова [6]).

На наш взгляд, в связи с этим противоречием необходимо дифференцировать группы стилевых симптомокомплексов следующим образом:

- типы стилей, отражающие функциональное многообразие проявлений индивидуальности (устойчивые уникальные характеристики результата деятельности), например типология стилей А. Либина [8];
- типы стилей, отражающие содержательное своеобразие индивидуальности (уникальность

устойчивых способов взаимодействия), не поддающееся оценке, например, типология Е. Климова [7].

При этом оценивание целесообразно только в рамках функциональных появлений, первой группы стилевых типов, так как это необходимо в процессе стилегенеза. В связи с этим актуализируется проблема обоснования репрезентативной системы признаков уровня развития индивидуального стиля.

Как показал анализ исследований в этой области можно выделить следующие системы признаков стиля: общие формальные, функциональные, личностные.

Система общих формальных признаков, позволяющих идентифицировать элементы активности субъекта в качестве стиля включает:

- устойчивость выделенного операционального компонента деятельности (действия), его систематическую воспроизводимость при решении разных профессиональных задач (К.А. Абульханова-Славская [1], Е.А. Климов [7]);
  - обусловленность этого операционального компонента определенными психофизиологическими особенностями субъекта (Е.А. Климов [7], В.С. Мерлин [10]).
- Эта система показателей:
- дает только общую идентификацию действия как стилевого и для практического применения психологом требует дополнительных детальных исследований;
  - фиксирует индивидуальное своеобразие инструментальной системы субъекта, но не имеет достаточно связи с результативностью этого действия и не раскрывает целесообразность этого сформировавшегося компонента стиля;
  - имеет высокую трудоемкость и сложность диагностических процедур.

Функциональные показатели опираются на систему функций индивидуального стиля, выделенных в работах Е.А. Климова [7], А.В. Либина [8]: адаптация, оптимальность деятельности, результативность деятельности и компенсаторность. В этом случае стилевые проявления оцениваются функционально в форме профиля функций, полученного диагностично. При этом возможны профили: гармоничный (все функции имеют высокий уровень развития); дисгармоничный (все функции имеют критически низкий уровень развития); акцентированные профили (отдельные функции имеют разный уровень развития).

Эта система показателей в противоположность формальной раскрывает именно уровень развития инструментальной сферы субъекта, но не достаточно раскрывает ее содержательную уникальность.

Личностная система показателей предполагает использование выводов психологов (К.А. Абульханова-Славская [1], Е.А. Климов [7]) о следующих атрибутах индивидуального стиля:

1. высокий уровень творчества в деятельности, что является атрибутом индивидуальности (твор-

чество как создание нового, небывшего еще, через призму собственной индивидуальности);

2. высокая удовлетворенность субъекта и полученным результатом и тем, как этот результат был получен (стиль не только способ получения результата, но и способ самоактуализации);

3. высокая успешность деятельности (высокая оценка деятельности и ее результата в обществе, ближайшем окружении).

Учитывая, что личностные показатели имеют сложный состав, они были конкретизированы на основе квалитметрического метода (Н.В. Акинфеева [3]): стиль рассматривается как многоуровневая модель качеств, дифференцирующих исходное качество на каждом следующем уровне. Кроме того выделены «весомости» каждого компонента этой модели. Качества последнего, далее не делимого уровня являются простыми и имеют операциональный характер (непосредственно измеримы). Модель признаков представлена в таблице 1.

Таблица 1. Квалитметрическая модель признаков уровня развития индивидуального стиля с указанием весомости каждого признака (М).

Признак (п = 0)	Признак (п = 1)	Признак (п = 2)	Методы диагностики
Индивидуальный стиль субъекта, М=1.	Удовлетворенность субъекта (высокая), М=0,4	Тревожность (низкая), М=0,07	Опросника Спилбергера
		Социально-психологическая адаптации (высокая), М=0,07	Опросника К. Роджерса
		Самооценка (адекватная), М=0,06	Методика «Дембо – Рубинштейн (модификация Прихожан)
	Успешность субъекта, М=0,3	Качества труда, М=0,12	Экспертная оценка
Социальный статус, М=0,09		Социометрия (Дж. Морено)	
Отношение родителей, М=0,09		Анкета для родителей	
Творчество, М=0,3.	Уровень креативности, М=0,3	Тест Торранса	

Таким образом, для получения полной информации о стилевых проявлениях субъекта необходим комплекс диагностических процедур в соответствии с тремя, перечисленными выше, системами признаков. Однако в большинстве случаев для решения психологических задач достаточно использовать только систему личностных показателей: высокие значения по всем трем показателям можно интерпретировать как сложившийся стилевой компонент инструментальной сферы; низкие значения по всем трем показателям констатируют критически низкий уровень стилегенеза, предполагает нарушение адаптационный и компенсаторных механизмов, критически низ-

кую результативность и оптимальность реализуемой деятельности; акцентированные профили также способствуют идентификации психологических проблем субъекта, прогноза развития и при необходимости коррекции.

Несмотря на то, что система признаков развития и функционирования индивидуального стиля была построена на основе исследований ведущих специалистов в области психологии стиля, она нуждается в эмпирическом обосновании. В настоящее время проведен этап пилотного эмпирического обоснования на относительно небольшой группе педагогов – 298 человек. Сроки проведения: август 2020 – август 2022 гг. Базой исследования выступило ГАУ ДПО «Институт развития образования» Иркутской области, выборка включала педагогических работников образовательных организаций Иркутской области, обучающихся на курсах повышения квалификации. Выборка включала примерно одинаковое количество педагогов по возрасту (от 22 до 67 лет), по стажу (от 1 до 44 лет), по квалификационным категориям, по уровню образования (среднее профессиональное, высшее профессиональное оконченное и неоконченное), по должности (руководители, средний менеджмент организаций, воспитатели, учителя, социальные педагоги, психологи), типам образовательных программ (дошкольное, основное общее, дополнительное образование детей).

Общая стратегия эмпирического исследования предполагала:

- выделение в деятельности педагогов элементов, которые идентифицировались как стилевые с помощью первого (общего формального) блока показателей, при этом для диагностики показателя «устойчивость действия» использовалась серия стандартизированных наблюдений за деятельностью педагога, для диагностики показателя «обусловленность устойчивого действия» психофизиологическими особенностями осуществлялся анализ динамических характеристик действия и темперамента, диагностируемого с помощью Личностного опросника Айзенка (Eysenck Personality Inventory);
- деление педагогов на две группы: с высоким уровнем развития индивидуального стиля (ярко выражены устойчивые действия, соотносимые с психофизиологическими особенностями человека); с низким уровнем развития индивидуального стиля;
- диагностика педагогов в соответствии с системой личностных показателей с использованием методик, представленных в таблице 1;
- сравнительное исследование двух выделенных групп педагогов на основании личностных показателей.

В результате были получены следующие выводы.

Уровень развития индивидуального стиля (общие формальные признаки) не имел статистически значимых различий при сравнении педагогов разного возраста, стажа, должности, типа обра-

зовательной организации (Q – критерий Розенбаума), что подтверждает ведущую роль индивидуальности, а не внешних условий при развитии стиля.

Ярко выражен индивидуальный стиль (общие формальные признаки) по результатам исследования у 37% педагогов, среди педагогов с недостаточно высоким уровнем развития стиля преобладали по личностным признакам педагоги с низкими значениями удовлетворенности трудом и творчества (32% от общей выборки), педагогов с низким уровнем успешности и творчества – 26% от общей выборки. В процессе исследования не было выявлено педагогов с низким уровнем творчества и высокой успешностью и удовлетворенностью трудом; низкий уровень творчества всегда соотносился с низкими показателями удовлетворенности и успешности, что констатирует базовую роль творчества относительно других личностных показателей стилегенеза.

В рамках основной задачи исследования были получены результаты подтверждающие эмпирическую обоснованность выделенных систем показателей развития стиля – педагоги, имеющие высокий уровень развития стиля по общим формальным показателям (выраженные устойчивые способы деятельности непосредственно связанные с психофизиологическими характеристиками) статистически значимо отличаются от представителей второй группы (не выражены устойчивые способы деятельности непосредственно связанные с психофизиологическими характеристиками) по всем функциональным и личностным показателям.

Как уже отмечалось, исследование находится на этапе пилотного формата и предполагается дальнейшее исследование проблемы диагностики и оценки стилегенеза.

## Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова – Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии / А. Адлер. – М.: Институт практической психотерапии, 2002. – 214 с.
3. Акинфиева Н.В. Квалиметрический инструментарий педагогических исследований / Н.В. Акинфиева // Педагогика. – 1998. – №4. – С. 30–35.
4. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О., Чепьюк О.Р. Типология стилей профессиональной деятельности наставника / О.Ю. Ангелова, Т.О. Подольская, О.Р. Чепьюк // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. – 2020. – Т. 10. – № 6. – С. 220–228.
5. Дворецкая Т.А. Стиль педагогической деятельности как фактор изменений в мотивационной сфере личности студентов / Т.А. Дворецкая // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 1 (834). – С. 165–174.
6. Исмагилова А.Г. Индивидуальный стиль педагогического общения воспитателя детского сада. Дисс...канд. психол. наук. – Пермь, 1989. – 340 с.
7. Климов Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов. – М.: Институт практической психологии, Воронеж: НПО МОДЭК, 1996. – 400 с.
8. Либин А.В. Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций / А.В. Либин. – М.: Смысл, 1999. – 532 с.
9. Куликова Т.Н., Софьина В.Н. Психологический подход к анализу стилей управления / Т.Н. Куликова, В.Н. Софьина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2020. – № 2. – С. 321–332.
10. Мерлин В.С. Психология индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 448 с.
11. Полякова Я.В. Верификация влияния индивидуального стиля управления на профессиональное развитие преподавателя высшей школы // Вопросы педагогики. – 2021. – № 4–1. – С. 252–256.
12. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности как часть проблемы стиля в психологии / В.А. Толочек // Стиль человека: психологический анализ. – М.: Смысл, 1998. – С. 163–174.

## FORMATION OF A METHODOLOGY FOR DIAGNOSING AN INDIVIDUAL STYLE OF ACTIVITY: ON THE EXAMPLE OF PEDAGOGICAL WORKERS

Glazkova T.V., Glazkov A.V.

Institute of education development; Irkutsk State University

The article is devoted to the problem of diagnostics of individual style of activity. Based on the analysis of the results obtained by domestic psychologists in the context of mainly the concept of individual style of activity (E.A. Klimov), three groups of interrelated indicators of the level of development of individual style are theoretically substantiated: general formal, reflecting the basic definition of style and providing identification of the methods of activity used by the employee as stylistic; functional, reflecting the functional productivity of the current level of development of the employee's style; personal, reflecting the manifestation of the basic personal attributes of the style "creativity – satisfaction with activity – success of activity". Diagnostic methods are justified for each indicator. These systems of indicators, obtained in the process of analyzing the literature, have been empirically justified so far in the format of a pilot study.

**Keywords.** Individual style. Indicators of the level of style development. Individual style functions. Adaptation. Compensation. Creation. Satisfaction and success of the activity.

## References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Strategy of life / K.A. Abulkhanova – Slavskaya. – M.: Mysl, 1991. – 299 p.
2. Adler A. Practice and theory of individual psychology / A. Adler. – M.: Institute of Practical Psychotherapy, 2002. – 214 p.
3. Akinfieva N.V. Qualimetric tools of pedagogical research / N.V. Akinfieva // Pedagogy. – 1998. – №4. – p. 30–35.
4. Angelova O. Yu., Podolskaya T.O., Chepyuk O.R. Typology of styles of professional activity of a mentor / O. Yu. Angelova,

- T.O. Podolskaya, O.R. Chepyuk // *Izvestiya Yugo-Zapadnogo gosudarstvennogo universiteta. Series: Economics. Sociology. Management.* – 2020. – Vol. 10. – No. 6. – pp. 220–228.
5. Dvoretzkaya T.A. Style of pedagogical activity as a factor of changes in the motivational sphere of students' personality / T.A. Dvoretzkaya // *Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences.* – 2020. – № 1 (834). – Pp. 165–174.
  6. Ismagilova A.G. Individual style of pedagogical communication of kindergarten teacher. Diss...cand. psychological sciences. – Perm, 1989. – 340 p.
  7. Klimov E.A. Psychology of a professional / E.A. Klimov. – M.: Institute of Practical Psychology, Voronezh: NPO MODEK, 1996. – 400 p.
  8. Libin A.V. Differential psychology: at the intersection of European, Russian and American traditions / A.V. Libin. – M.: Sense, 1999. – 532 p.
  9. Kulikova T.N., Sofina V.N. Psychological approach to the analysis of management styles / T.N. Kulikova, V.N. Sofina // *Bulletin of the Leningrad State University named after A.S. Pushkin.* – 2020. – No. 2. – pp. 321–332.
  10. Merlin V.S. Psychology of individuality / V.S. Merlin. – M.: Publishing House "Institute of Practical Psychology", Voronezh: NGO "MODEK", 1996. – 448 p.
  11. Polyakova Ya.V. Verification of the influence of individual management style on the professional development of a high school teacher // *Questions of pedagogy.* – 2021. – No. 4–1. – pp. 252–256.
  12. Tolochek V.A. Styles of professional activity as part of the problem of style in psychology / V.A. Tolochek // *Human style: psychological analysis.* – M.: Sense, 1998. – pp. 163–174.

# Формирование предпринимательских компетенций через реализацию проектов старшеклассниками в средней школе Новой Зеландии

**Петрищев Владимир Иннокентьевич,**

доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры № 7 «Языковой подготовки» Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова  
E-mail: vpetrishchev2019@mail.ru

**Грасс Татьяна Петровна,**

доктор педагогических наук, доцент кафедры № 17 «Экономика» Санкт-Петербургского государственного университета гражданской авиации имени Главного маршала авиации А.А. Новикова  
E-mail: tpgrass@mail.ru

В статье рассматривается формирование предпринимательских компетенций через реализацию проектов старшеклассниками в средней школе Новой Зеландии. Авторы на реальных примерах показывают, как старшеклассники создают свой бизнес, изготавливают конкретный продукт и доводят его до потребителя, овладевая профессиональными предпринимательскими умениями в условиях рыночной экономики. Анализ вариативных программ позволил авторам прийти к выводу о том, что они прививают школьникам необходимые навыки и знания в области экономики, менеджмента, помогают видеть динамику развития бизнеса, «пощупать его изнутри», попробовать свои силы в создании собственного дела.

Данная статья может иметь важное не только теоретическое, но и практическое значение для России. Материалы статьи могут быть полезными отечественным исследователям в области профессионального образования

**Ключевые слова:** старшеклассники, школа, бизнес идея, реализация идеи, компетенции, предпринимательство, профессиональные траектории.

В последнее десятилетие правительство Новой Зеландии определило приоритет в социальной политике страны, связанный с профессиональным ростом, с самостоятельным и осознанным выбором молодежью профессии[1].

Говоря об этом приоритете, министр занятости новозеландского правительства В. Джексон подчеркнул, что правительство хочет, чтобы молодежь была вовлечена в трудовую и экономическую деятельность[2].

Следует отметить, что, понимая сложность выбора профессии молодежью, правительство сделало довольно много для реализации разнообразных профессиональных программ в школах.

Если мы зададим себе вопрос, а что же представляет из себя система профессиональных траекторий в Новой Зеландии? То увидим, что данная система довольно гибкая, отражающая на данный момент баланс интересов общества и государства. Она разработана с целью улучшения связи между системой образования и занятостью. В современных условиях новозеландская экономика скорее побуждает многих выпускников сразу переходить к рынку труда после окончания школы, а не продолжать дальнейшее образование.

Следует обратить внимание на то, что в школах страны реализуются разнообразные вариативные программы профессиональной направленности, к которым можно отнести ряд секторов промышленности: производство и технология, строительство, сельское хозяйство, общественное питание, социальные и общественные услуги, предпринимательский сектор и т.д.

В школах реализуется модель профессионального образования с ориентацией на практическое формирование навыков предприимчивости и предпринимательства, на умение создавать, управлять и развивать свой бизнес, на воспитании ответственности, коммуникабельности и уверенности в собственных силах. Многие программы ориентированы на конкретный возраст подростков. Большинство из них, естественно, предназначены для старшего школьного возраста[3].

**Методологию исследования составляют** анализ концептуальных предпосылок и теоретических оснований разработки проблем профессиональной социализации подрастающих поколений в англоязычных странах и России, представленных в работах зарубежных и отечественных ученых (Abbott, 2000; Graham, 2009; Guscott, 2000; McKenzie, 1992; Бражник, 1992; Грасс, 2015; Джуринский, 1999; Кон, 1984; Мудрик, 1997; Петрищев, 2020; Тагунова, 2016; Чистякова, 2018 и др.)

*Статья подготовлена при финансовой поддержке авторов Российским фондом фундаментальных исследований (РФФИ), проект № 20-013-00141А.*

и обобщение опыта реализации предпринимательских проектов в средних школах Новой Зеландии

В 2007 году Министерство образования Новой Зеландии опубликовало проект учебной программы для средних школ, призванный способствовать развитию предпринимательских талантов у обучающихся. В соответствии с положением школьной программы, необходимо «готовить такую молодежь, которая будет творческой, энергичной и предприимчивой» [4].

Обучение предпринимательству школьников, по словам У. Киркли, не является новой концепцией, поскольку еще с начала 1980-х годов в правительстве Новой Зеландии стали четко понимать, что ориентация на предпринимательство может привести не только к экономическому росту и созданию рабочих мест, но к конкуренции на рынке труда[5].

Сегодня можно увидеть, как в новозеландской школе происходит формирование у старшеклассников предпринимательских компетенций через реализацию проектов. С чем это связано? С одной стороны, мы полагаем, что это связано с подготовкой выпускников школы к выбору профессии с учетом особенностей их личности и социально-экономической ситуации на новозеландском рынке труда, с другой, с политикой правительства, ведь, чем раньше выпускники школ познакомятся с концепцией предпринимательства, тем больше будет вероятности того, что они выберут ее в качестве своего профессионального пути, а это означает, что будет больше новых предприятий и рабочих мест, следовательно будет более здоровая экономика.

Следует подчеркнуть, что практически во всех странах перед подростком в возрасте 16–18 лет перед его окончанием полной школы встает проблема выбора профессии. Особенно остро она ощущается в тех странах, где подростки не подрабатывают после школы. В отношении новозеландских подростков, такое мнение не актуально, поскольку, начиная с 13–14 лет 70–75% данной категории подростков подрабатывают, разнося газеты, работая на АЗС и т.д.[6]. Для них выбор профессии тоже непростое дело, но тем не менее, основываясь на своем небольшом трудовом опыте, большинство из тех, кто оканчивает школы уже знают, чем они будут заниматься. Другими словами, новозеландская молодежь довольно самостоятельна и ее выбор профессии всегда реален.

Сегодня у многих выпускников новозеландской школы есть желание профессионального самоопределения, которое реализуется во многом с помощью государства.

Новозеландцы не без основания считают себя одной из самых предпринимательских наций в мире. Так, Глобальный мониторинг предпринимательства (Global Entrepreneurship Monitor- GEM-Глобальный мониторинг предпринимательства), являющийся ведущим мировым исследованием в области предпринимательства, дважды ставил Новую Зеландию на высокие позиции по общей

предпринимательской активности[7]. В Новой Зеландии около 420 тысяч человек или 18,2% взрослого населения, вовлечено в предпринимательскую деятельность. Этот показатель выше, чем в США. В этой стране самый высокий уровень активности бизнес-ангелов. Фактически, 6,2 процента населения пожертвовали в среднем 20000 долларов США на создание новых предприятий за последние два года[8]. Директора некоторых школ активно внедряют в учебный план программы по обучению предпринимательству, включающие ряд структурных профессиональных модулей, ориентированных исключительно на построение бизнеса в условиях новозеландского общества. Реализуя бизнес-проекты, школьники учатся составлять бизнес-планы, принимать определенные решения по ряду вопросов, связанных с созданием и развитием собственного бизнеса[9].

**Результаты.** Сейчас в Новой Зеландии выстраивается новая модель профессиональной социализации с ориентацией на экономическое и предпринимательское образование подрастающего поколения, основывающаяся на следующих принципах.

1. Реализация данной модели образования традиционно осуществляется с использованием британского опыта, но с присущими новозеландцам особенностями. 2. При подготовке выпускников школ инициаторы этой модели стараются ориентироваться в основном на потребности местных предпринимателей и бизнесменов[10].

Новая модель приобщения подрастающего поколения к основам бизнеса и экономики активно реализуется с помощью Новозеландского Фонда предпринимательства, который располагает хорошими финансовыми условиями, внедряя разнообразные виды инновационных образовательных программ для обучающихся разных возрастных групп.

У старшеклассников представления о профессии бизнесмена и предпринимателя более или менее точны и определены. У подростков этого возраста нередко проявляется интерес к самостоятельной инициативе, инновационной предпринимательской идеи. Большое влияние на формирование культуры предпринимательства и предприимчивости оказывают бизнес-проекты, которые позитивно влияют на школьников.

Программа молодежного предпринимательства достаточно успешно способствует экономическому образованию старшеклассников по организации практических бизнес-тренингов в 162 средних новозеландских образовательных школах, в которых принимают участие около 2000 старшеклассников в возрасте 16–17 лет. Она прививает школьникам необходимые навыки и знания в области экономики, менеджмента, помогает видеть динамику развития бизнеса, «пощупать его изнутри», попробовать свои силы в создании собственного дела[11].

Подобные тренинги проводятся в течение 5 дней либо в рамках школы, либо на выезде



в каком-нибудь молодежном лагере. Данная программа состоит из ряда структурных профессиональных модулей, ориентированных исключительно на оказание помощи старшеклассникам по открытию малого бизнеса в Новой Зеландии. Она включает два аспекта: теоретический и практический.

К теоретическому аспекту можно отнести занятия по предметам экономического цикла, обучение школьников составлению бизнес-планов и знакомство с экономическими категориями и т.п. Старшеклассники учат тому, что во многом конкурентоспособность их компании будет зависеть прежде всего от правильного и грамотного управления, от разработки долгосрочной стратегии развития, от умения планировать и составлять бизнес-планы, принимать конкретные решения по вопросам, связанным с созданием и развитием собственного бизнеса.

Практическая составляющая включает непосредственно процесс открытия и управление небольшой компанией, закрепление полученных теоретических навыков в ходе ролевой игры, бизнес-планирование, дизайн, производство, финансы и маркетинг. Будучи центральной фигурой в этих бизнес-проектах, учителя, приобщая обучающего к деловой активности, знакомят его с профессией предпринимателя, дают возможность проверить свои склонности и способности к данной профессии на практике, способствуют его более действенной профориентации.

Серьезность программы заключается в том, что при моделировании реальной жизни бизнеса в ходе тренинга старшеклассники обучают системному подходу к формированию предприимчивости и культуры предпринимательства. Смоделированная таким образом бизнес-среда формирует у обучающихся определенные предпринимательские навыки, базовые экономические знания, креативность, умение работать в команде и ряд других личностных качеств.

Кстати, подобные курсы способствуют развитию предпринимательскому мышлению и созданию инновационного продукта. Примером этому может служить группа старшеклассников, которая создала инновационный продукт под названием FrostEase Flexi-Mat. Подростки изобрели специализированный эластичный баллон, который плавает в воде кормушки животных, создавая изоляцию для предотвращения замерзания воды зимой в этой кормушке. Ребята апробировали свой инновационный инженерный проект и запустили в производство, чтобы помочь фермерам в Новой Зеландии решить эту проблему[12].

Вот еще один из примеров презентации такого продукта для нужд агрокомплекса. Старшеклассники создали компанию «VeLe», в основе которой заложена философия, согласно которой, успех Новой Зеландии в сельском хозяйстве будет зависеть, насколько успешными они станут в производстве силосной пленки. Ребята обратились к проблеме производства силосной пленки из-за

постоянной критики молочной промышленности, которая последовала из-за отходов и загрязнений при утилизации силосной пленки при заготовке кормов для коров. Старшеклассники решили помочь сельскому хозяйству решить эту проблему. Они создали новый вид пленки «Biowrap» представляющий эффективную и экологически чистую биоразлагаемую пленку для сохранения силоса. При утилизации разложение достигается за счет добавления присадки «D2W», молекулы, которой разрушают длинные и прочные связи углерод-углерод на более мелкие цепочки углеводородных связей, которые, в свою очередь, могут расщепляться определенными бактериями на углекислый газ и воздух[13].

Как видим, обучение предпринимательству в школе помогло ребятам найти инновационную идею, создать свой бизнес с нуля, управлять и развивать его.

Говоря о вариативности ряда профессиональных образовательных программ, следует подчеркнуть их содержательный аспект, способствует индивидуализации образовательного процесса.

В XXI веке Правительство Новой Зеландии определило биотехнологию как ключевой приоритет для будущего страны, поскольку с ней связаны технологический прогресс и развитие инновационной экономики.

В рамках предмета «Технология» школьники изучают биотехнологию и занимаются конкретной деятельностью.

Приветствуя включение предмета биологии в учебный план школы, В. Дусон и С. Тейлор (2000) подчеркивают, что это позволяет школьникам стать хорошо информированными людьми, принимающими решения, а также узнать о практических достижениях в области биотехнологии и оценить социальные и биоэтические последствия этой относительно новой науки[14].

Исследователь К. Джилиан, разъясняя позицию правительства по вопросу биотехнологии, считает, что она очень важна, как для научного, так и для экономического прогресса. Поскольку интересы правительства и частного сектора совпадают в этом направлении, то они активно поддерживают концепцию совершенствования преподавания биотехнологии[15].

В ряде школ приступили к реализации данной концепции. Так, в одной из школ реализуется Программа «Harakeke», которая направлена на развитие партнерских отношений между развивающейся биотехнологической отраслью Новой Зеландии и средними школами для содействия обучению школьников науке и бизнесу. Данная широкомасштабная программа вовлекает обучающихся практически во многие аспекты биотехнологии. Проект ориентирован на новозеландский лен и его потенциал в биотехнологической промышленности. Этот лен составляет значимый экспортный товар страны. Каждый четверг в течение семи недель 14 учеников 12-го класса одной из школ, проводят полдня с сотрудниками компа-

нии Genesis, выполняя те же задачи, что и ученые, узнавая о технологиях и науке, лежащих в основе работы компании Genesis. Другими словами, старшеклассники работают над реальными проектами и делают настоящие научные открытия[16]. В других школах в рамках аспекта биология подростки изучают лечебные свойства трав, выращивая собственные растения, которые применяют для приготовления лосьонов и бальзамов для кожи.

Одним из примеров реального изучения старшеклассниками предмета биология и применения его результатов бизнесе является открытая ими молодежная компания Abalro Health в средней школы Bayfield High School, Otago (Новая Зеландия). Ребята, занимаясь решением проблем, связанных с юношескими угрями, нашли положительное решение этой довольно сложной проблемы. Не секрет, что переходный возраст практически всегда несет проблемы с кожей. Acne vulgaris – самое распространенное воспалительное заболевание сально-фолликулярного аппарата с локализацией в области лица и других частей тела. Акне в различной степени страдают до 80–85% людей. Занимаясь этой проблемой, ребята нашли натуральный продукт, который значительно облегчал лечение. Этим продуктом оказался барбарис, которого, к сожалению, не оказалось в Новой Зеландии. Ребятам пришлось импортировать его из Ирана.

Исследования, проведенные со специальным изготовленным средством на базе барбариса, показали, что приблизительно 43% подростков избавлялись от прыщей в течение месяца. С помощью программы «Молодой предприниматель» ребята создали свое предприятие и получили финансирование проекта и начали поставлять свой продукт в аптеки Новой Зеландии[17].

Еще один старшеклассник, но уже из другой средней школы разработал первую добавку из органически выращенного оливкового листа в Новой Зеландии. Проведенный анализ показал, что БАД, разработанный старшеклассником, улучшает иммунное и сердечно-сосудистое здоровье человека. Созданная им компания «GreenKiwi Supplements», является первой в производстве добавок из оливковых листьев, выращенных в Новой Зеландии. Листья оливы, выращенные в Новой Зеландии, предназначены для мирового рынка нутрицевтиков (нутрицевтики это биологически активные добавки). Старшеклассник также начал заниматься поставками своего продукта на рынок[18].

**Заключение.** Проведенное нами исследование позволило нам прийти к выводу о том, что формирование предпринимательских компетенций у старшеклассников осуществляется с помощью разнообразных проектов и небольших бизнесов, созданных самими школьниками. Создав собственное дело, старшеклассники начинают активно развивать его в реальных, а не в игровых условиях, беря на себя всю ответственность по развитию бизнеса.

Такой опыт, несомненно, способствует овладению профессиональными предпринимательскими умениями в условиях рыночной экономики, позволяет подросткам грамотно вести собственное дело и находить свое место в жизни.

## Литература

1. Ministry of Education. (2009). Career education and guidance in New Zealand schools. Wellington, New Zealand: Career Services/-NZ curriculum.tki.org.nz/careers-55p.
2. Our youth employment action plan. Setting our young people on a strong pathway to fulfilling working lives. New Zealand Government. August 2019/ www.mbi.govt.nz
3. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Крашенинникова А.Е. Организация процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии/ Сибирский педагогический журнал.-2022.-№ 2. с.119–129.
4. Ministry of Education. (2007). The New Zealand curriculum. Wellington, New Zealand: Learning Media/ researchgate.net.
5. Kirkley W. Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools/ Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship 2017.Vol. 11 No. 1, pp. 17–37.
6. Петрищев В.И. Социализация школьной молодежи в развитых англо-язычных странах. История и современность: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. С. 304.
7. Reynolds P. D., W.D. Bygrave, E. Autio, et al., 2004, 'Global Entrepreneurship Monitor 2003', Executive Report, Babson College/Ewing Marion Kauffman Foundation, London Business School. – 118p.
8. The GEM Report: How Kiwi entrepreneurs rate 29 Nov, 2001/ nzherald.co.nz
9. Ministry of Education. (2009). Career education and guidance in New Zealand schools. Wellington, New Zealand: Career Services/-NZ curriculum.tki.org.nz/careers-55p.curriculum.tki.org.nz/careers-55p.
10. Abdo M., Hewes S., Khan L., McNeil B., & Norman W., 2011. The Way to Work: Young people speak out on transitions to employment. (Assessed: 12.09.2022)/ www.youngfoundation.org
11. YES to student entrepreneurship/ Education.govt.nz. 20 May 2021.(Assessed: 14.10.2022)/ www.gazette.education.govt.nz
12. Students no-ice device has farmers interested/ RNZ. 3 Sept. 2021/www.rnz.co.nz
13. New Zealand Biotechnology Strategy School students learn about biotechnology 'on the job' May 2003/ www.mcguinnessinstitute.org –44p
14. Dawson & Taylor (2000). Teaching bioethics in science: Does it make a difference?/ Australian Science Teachers' Journal, 45, 59–64.
15. Gillian K.(2009) Attitudes and interests towards biotechnology: The mismatch between students and

teachers/ Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology, 5(2). pp. 135–143.

16. Harakeke/flax – Department of Conservation. Available at /https:// www.doc.govt.nz
17. YES to student entrepreneurship/ Education.govt.nz. 20 May 2021.(Assessed: 14.10.2022) www.gazette.education.govt.nz
18. GreenKiwi: Home. Available at /https://www.greenkiwisupplements.co. nz(Assessed:20.10.2022)

### THE FORMATION OF ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES THROUGH THE IMPLEMENTATION OF PROJECTS BY HIGH SCHOOL STUDENTS IN A NEW ZEALAND HIGH SCHOOL

**Petrishchev V.I., Grass T.P.**

Petersburg State University of Civil Aviation named after Chief Marshal of Aviation A.A. Novikov

The article discusses the formation of entrepreneurial competencies through the implementation of projects by high school students in a New Zealand high school. Using real examples, the authors show how high school students create their own business, manufacture a specific product and bring it to the consumer, mastering professional entrepreneurial skills in a market economy. The analysis of variable programs allowed the authors to come to the conclusion that they instill in schoolchildren the necessary skills and knowledge in the field of economics and management, help to see the dynamics of business development, “feel it from the inside”, try their hand at creating their own business.

This article can be important to have not only theoretical, but also practical value for Russia. The materials of the article may be useful to Russian researchers in the field of vocational education

**Keywords:** high school students, school, business idea, implementation of the idea, competencies, entrepreneurship, professional trajectories.

#### References

1. Ministry of Education. (2009). Career education and guidance in New Zealand schools. Wellington, New Zealand: Career Services/-NZ curriculum.tki.org.nz/careers-55p.
2. Our youth employment action plan. Setting our young people on a strong pathway to fulfilling working lives. New Zealand Government. August 2019/ www.mbi.govt.nz
3. Петрищев В.И., Грасс Т.П., Крашенинникова А.Е. Организация процесса профессиональной социализации подрастающих поколений в Канаде и Новой Зеландии/ Сибирский педагогический журнал.-2022.-№ 2. с.119–129.
4. Ministry of Education. (2007). The New Zealand curriculum. Wellington, New Zealand: Learning Media/ researchgate.net.
5. Kirkley W. Cultivating entrepreneurial behaviour: entrepreneurship education in secondary schools/ Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship 2017.Vol. 11 No. 1, pp. 17–37.
6. Петрищев В.И. Социализация школьной молодежи в развитых англоязычных странах. История и современность: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2010. С. 304.
7. Reynolds P. D., W.D. Bygrave, E. Autio, et al., 2004, ‘Global Entrepreneurship Monitor 2003’, Executive Report, Babson College/Ewing Marion Kauffman Foundation, London Business School. – 118p.
8. The GEM Report: How Kiwi entrepreneurs rate 29 Nov, 2001/ nzherald.co.nz
9. Ministry of Education. (2009). Career education and guidance in New Zealand schools. Wellington, New Zealand: Career Services/-NZ curriculum.tki.org.nz/careers-55p.curriculum.tki.org.nz/careers-55p.
10. Abdo M., Hewes S., Khan L., McNeil B., & Norman W., 2011. The Way to Work: Young people speak out on transitions to employment. (Assessed: 12.09.2022)/ www.youngfoundation.org
11. YES to student entrepreneurship/ Education.govt.nz. 20 May 2021.(Assessed: 14.10.2022)/ www.gazette.education.govt.nz
12. Students no-ice device has farmers interested/ RNZ. 3 Sept. 2021/www.rnz.co.nz
13. New Zealand Biotechnology Strategy School students learn about biotechnology ‘on the job’ May 2003/ www.mcguinnessinstitute.org –44p
14. Dawson & Taylor (2000). Teaching bioethics in science: Does it make a difference?/ Australian Science Teachers’ Journal, 45, 59–64.
15. Gillian K.(2009) Attitudes and interests towards biotechnology: The mismatch between students and teachers/ Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology, 5(2). pp. 135–143.
16. Harakeke/flax – Department of Conservation. Available at / https:// www.doc.govt.nz
17. YES to student entrepreneurship/ Education.govt.nz. 20 May 2021.(Assessed: 14.10.2022) www.gazette.education.govt.nz
18. GreenKiwi: Home. Available at /https://www.greenkiwisupplements.co. nz(Assessed:20.10.2022)

# Особенности организации учебной практики будущих программистов

## Похорукова Мария Юрьевна,

кандидат технических наук, доцент кафедры «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри  
E-mail: maria.pokhorukova@gmail.com

## Пиманов Андрей Евгеньевич

студент кафедры «Математика и информатика», Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри  
E-mail: epimanov15@gmail.com.

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей организации учебной практики в Техническом институте г. Нерюнгри для студентов направления подготовки «Прикладная математика и информатика», которые обучаются в соответствии с профессиональным стандартом «Программист». Профессия программиста является весьма востребованной в настоящее время и очень популярной среди молодежи, однако требует немало знаний и умений, которые лучше всего формируются в результате практической деятельности. В статье подробно описываются цель и задачи учебной практики: научно-исследовательской работы студентов, обязанности руководителя практики и студентов-практикантов, требования к содержанию отчетных документов. Будущие программисты во время прохождения учебной практики чаще всего разрабатывают компьютерные игры или настольные приложения, что является отличным способом продемонстрировать имеющиеся у них знания и навыки в области программирования, творческий потенциал и умение нестандартно мыслить.

**Ключевые слова:** программист, учебная практика, научно-исследовательская работа, компьютерная игра, знания и умения, программирование.

Без программистов сложно представить нашу нынешнюю жизнь, поскольку они создают компьютерные игры, программы для поддержки и модернизации интернет-сайтов, программы автоматизации бизнес-процессов предприятий и мн. др. Современный человек ежедневно использует различные приложения для работы и развлечения, будь то пакет офисных программ или различные «помощники» для выполнения бытовых задач: включить музыку, запустить уборку в доме по определенной схеме, заказать товары через интернет и т.д. По мере развития техники и технологий возникает необходимость грамотной организации и автоматизации многих сфер человеческой жизни, поэтому профессия программиста весьма востребована и перспективна.

В Техническом институте (филиале) СВФУ в г. Нерюнгри программистов готовят по направлениям 01.03.02 «Прикладная математика и информатика», 09.03.03 «Прикладная информатика». В учебном плане данных направлений подготовки имеется большое количество дисциплин обязательного блока для формирования общепрофессиональных компетенций: профессиональное мастерство, языки и методы программирования, базы данных, проектирование информационных систем, информационная безопасность, управление информационными системами, а также учебная и производственные практики. Именно во время практики происходит расширение и закрепление полученных в ходе теоретического обучения знаний и умений.

Учебная практика: Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы) является первой практикой студентов ТИ (ф) СВФУ, в рамках которой будущие программисты должны приобрести навыки создания компьютерных программ, пригодных для практического применения. Целью учебной практики: научно-исследовательской работы является: получение студентами первичных профессиональных умений и навыков, в том числе навыков научно-исследовательской работы, и приобретение первоначального практического опыта для последующего освоения общих профессиональных и профессиональных компетенций.

Задачами учебной практики являются:

- закрепление и расширение теоретических и практических знаний и умений, приобретенных в предшествующий период теоретического обучения, а также их применение при выполнении научно-исследовательской работы;
- овладение современными методами и методологией научного исследования;
- формирование навыков управления своим временем для реализации траектории са-

моразвития в рамках выполнения научно-исследовательской работы;

- приобретение опыта научно-исследовательской деятельности, а также овладение умениями изложения и представления полученных результатов в виде отчетов и публикаций (участие в конференциях с темой индивидуального задания);
- приобретение навыков составления компьютерных программ, пригодных для практического применения.

Общее административное руководство и организацию учебной практики осуществляет администрация Технического института (филиала) СВФУ и заведующий кафедрой математики и информатики. Непосредственное руководство практикой осуществляет преподаватель кафедры, в задачи которого входит: разработка и контроль за выполнением индивидуальных заданий студентов во время практики, контроль за соблюдением сроков проведения практики и соответствием ее содержания установленным требованиям, проверка отчетов, подготовленных по результатам прохождения практики и выставление оценок.

Студенты-практиканты, в случае возникновения каких-либо проблем или трудностей, мешающих выполнению индивидуального задания, должны обратиться к руководителю для их разрешения. По окончании практики студенты обязаны представить дневник практики и оформленный в соответствии с требованиями отчет по практике.

В дневнике студенты ежедневно кратко фиксируют промежуточные результаты по выполнению общего и индивидуального заданий. Например, формулирование требований к функциональности игры «Тетрис» – выполнено; тестирование разработанного программного продукта – показало работоспособность созданной программы и отсутствие ошибок при корректных действиях пользователя.

Отчет по учебной практике: научно-исследовательской работе составляется в соответствии с программой учебной практики и содержит следующие разделы:

1. Введение. Раскрываются цель и задачи практики, индивидуальное задание на практику, с обоснованием актуальности темы, объект и предмет исследования, краткое описание проблемы, сроки прохождения практики.
2. Выполнение общего задания. Описание места прохождения практики, используемого оборудования и программного обеспечения для выполнения научно-исследовательской работы
3. Выполнение индивидуального задания.

3.1. Анализируется предметная область и актуальность темы. Приводятся данные, отражающие сущность, методiku и основные результаты НИР. Формулируются требования к функциональности разрабатываемого приложения.

3.2. Осуществляется проектирование программы (выбираются и обосновываются методы и средства реализации программы: язык и среда

программирования) и выполняется программная реализация сформулированных функциональных требований.

3.3. Выполняется тестирование разработанной программы в различных условиях с целью подтверждения ее работоспособности.

3.4. Аprobация результатов научно-исследовательской работы (участие в научно-практической конференции)

4. Заключение содержит краткие выводы по результатам НИР, оценку полноты решений поставленных задач, рекомендации по конкретному использованию результатов работы. Приводятся данные об апробации результатов научно-исследовательской работы (выходные данные статьи в научном журнале или материалов научно-практической конференции с индексацией РИНЦ).

5. Список литературы содержит сведения об источниках, использованных при составлении отчета.

6. Приложения могут содержать блок-схемы алгоритмов, разработанные модели и схемы данных, листинг программы и скриншоты результатов ее работы (если их очень много).

В 2022 году учебная практика: научно-исследовательская работа по направлению «Прикладная математика и информатика» проходила с 22 июня по 5 июля. В качестве тем индивидуальных заданий студентами были выбраны следующие:

- Создание игры «Soap Cat», которая представляет собой бесконечный раннер. Главным героем игры является кот, задача которого состоит в том, чтобы набрать как можно больше очков в процессе прохождения постоянно появляющихся в хаотичном порядке мыльных пузырей, при столкновении с которыми, отнимается «здоровье» [1]. Подобный жанр игр весьма популярен, поскольку не требует каких-то специальных навыков, подходит детям и взрослым, чтобы расслабиться и отвлечься. Игра была создана в среде разработки игр Unity на языке программирования C#.
- Создание игры «Гонки», цель которой заключается в бесконечном движении главного героя (машины), перед которым появляются монетки (которые нужно собирать) и другие машины, с которыми нельзя сталкиваться [5]. В разработке игрового приложения использованы следующие возможности Unity: Asset Store, 3D визуализация, скрипты на языке программирования C#.
- Создание игры-платформера. Суть данной игры состоит в том, что главный игрок (чаще всего какой-то популярный, известный персонаж), должен пройти по нарисованной платформе: прыгать, преодолевать какие-то препятствия, собирая бонусы (монетки, жизни и прочие элементы совершенствования игрока) [2]. Студентом был освоен игровой движок Godot и изучены многие возможности языка

GDScript, улучшены навыки работы с графикой и дизайном в Adobe Photoshop в процессе создания анимации на основе пиксельных спрайтов.

- Создание консольной игры «Змейка». Данная игра является очень популярной среди начинающих программистов в виду своей простоты: игрок управляет змейкой с помощью кнопок клавиатуры и собирает какие-то объекты, при этом увеличивается длина змейки, что добавляет сложности. Автором [3] была использована интегрируемая среда разработки Visual Studio со стандартным набором библиотек C++.
- Создание чат-бота для игры в монополию «ВКонтакте». Данный проект был реализован с целью расширения возможностей индивидуально разработанного чат-бота для социальной сети ВКонтакте. Автором [4] была проделана следующая работа: настроен Web-сервер, сконфигурированы базы данных, реализовано взаимодействие с ВКонтакте с помощью VK API Callback; реализован механизм формирования и редактирования изображения с игровым полем посредством GDLib с последующей его загрузкой на сервера ВКонтакте, были воссозданы множества правил и механик Монополии.
- Разработка сложного калькулятора. Создание подобного приложения позволяет наилучшим образом закрепить знания какого-либо языка программирования, поскольку предполагает использование основных конструкций и стандартных библиотек. Созданный калькулятор помимо реализации всех функций стандартного калькулятора операционной системы Windows проверяет отсутствие одной из скобок, нескольких подряд идущих операций, применения неизвестных операций или имён переменных [6].

Вполне закономерно, что студенты предпочитают разрабатывать простейшие настольные игровые приложения. Данная сфера весьма популярна среди молодежи, ведь компьютерные игры привлекают людей разных возрастов своей простотой в освоении, интерактивностью, динамичностью, удобством использования и т.д. Будучи школьником у многих возникает желание разработать свою игру, создать свой собственный дизайн, интерфейс и логику. Большинство людей при этом не задумываются, что данная задача является весьма сложной и требует знаний языка программирования (C#, C++, Java, JavaScript, PHP, Python и мн др.), умений работать в таких популярных средах программирования как Visual Studio, Unity, Engine Gobot и др. Студентам пришлось столкнуться с различными проблемами и ошибками, которые возникали в процессе создания игр. В процессе теоретического обучения студенты приобрели необходимые навыки написания программ, однако, во время практики также были получены новые знания и умения, способствующие развитию творческого мышления для решения профессиональных задач.

В качестве апробации результатов проведенной научно-исследовательской работы студенты принимали участие в XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФК им. М.К. Аммосова и некоторые из них заняли призовые места, получили благодарственные письма.

Учебная практика является обязательной и очень важной частью учебного процесса, а написание компьютерных игр для будущих программистов – это отличный способ продемонстрировать имеющиеся знания в области программирования, творческий потенциал и умение нестандартно мыслить.

## Литература

1. Безоглюк, А.А. Создание игры «Бесконечный раннер» / А.А. Безоглюк // Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФУ им. М.К. Аммосова: Материалы конференции, Нерюнгри, 28–29 октября 2022 года / Редколлегия: А.В. Рукович, Н.Н. Гриб, П.Ю. Кузнецов [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2022. – С. 200–204. – DOI 10.52994/9785751333737\_048. – EDN TBNLXQ.
2. Деминов, С.В. Создание игры-платформера в среде Godot engine / С.В. Деминов // Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФУ им. М.К. Аммосова: Материалы конференции, Нерюнгри, 28–29 октября 2022 года / Редколлегия: А.В. Рукович, Н.Н. Гриб, П.Ю. Кузнецов [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2022. – С. 220–225. – DOI 10.52994/9785751333737\_052. – EDN LPWQOE.
3. Максимов, А.А. Создание консольной игры на языке программирования с++ / А.А. Максимов // Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФУ им. М.К. Аммосова: Материалы конференции, Нерюнгри, 28–29 октября 2022 года / Редколлегия: А.В. Рукович, Н.Н. Гриб, П.Ю. Кузнецов [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2022. – С. 239–241. – DOI 10.52994/9785751333737\_056. – EDN CCHHUB.
4. Пиманов, А.Е. Выбор средств разработки чат-бота для игры в монополию «в контак-

те» / А.Е. Пиманов // Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФУ им. М.К. Аммосова: Материалы конференции, Нерюнгри, 28–29 октября 2022 года / Редколлегия: А.В. Рукочич, Н.Н. Гриб, П.Ю. Кузнецов [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2022. – С. 247–250. – DOI 10.52994/9785751333737\_058. – EDN UH-WRXQ.

5. Сморгун, Н. А. О возможности разработки игровых приложений на примере бесконечного раннера / Н.А. Сморгун // Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФУ им. М.К. Аммосова: Материалы конференции, Нерюнгри, 28–29 октября 2022 года / Редколлегия: А.В. Рукочич, Н.Н. Гриб, П.Ю. Кузнецов [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2022. – С. 256–262. – DOI 10.52994/9785751333737\_060. – EDN OWMASY.
6. Фурман, И.С. Сложный калькулятор / И.С. Фурман // Материалы XXII Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов и студентов, с международным участием в г. Нерюнгри, посвященной 30-летию юбилею Технического института (филиала) СВФУ им. М.К. Аммосова: Материалы конференции, Нерюнгри, 28–29 октября 2022 года / Редколлегия: А.В. Рукочич, Н.Н. Гриб, П.Ю. Кузнецов [и др.]. – Якутск: Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова, 2022. – С. 272–275. – DOI 10.52994/9785751333737\_064. – EDN UIMNAZ.

## THE FEATURES OF THE EDUCATIONAL PRACTICE ORGANIZATION FOR FUTURE PROGRAMMERS

**Pokhorukova M. Yu., Pimanov A.E.**

Technical Institute (branch) "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" in Neryungri

This article is devoted to the consideration of the features of the organization of educational practice at the Technical Institute of Neryungri for students of the direction of training "Applied Mathematics and computer Science", who study in accordance with the professional standard "Programmer". The profession of a programmer is very popular nowadays and very popular among young people, however, it requires a lot of knowledge and skills that are best formed as a result of practical activities. The article describes in detail the purpose and objectives of the educational practice: the research work of students, the responsibilities of the head of the practice and student interns, the requirements for the content of accounting documents. Future programmers during their training practice most often develop computer games or desktop applications, which

is a great way to demonstrate their knowledge and skills in the field of programming, creativity and the ability to think outside the box.

**Keywords:** programmer, educational practice, research work, computer game, knowledge and skills, programming.

## References

1. Bezogluk, A.A. Creation of the game "Endless Runner" / A.A. Bezogluk // Proceedings of the XXII All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, with international participation in the city of Neryungri, dedicated to the 30th anniversary of the Technical Institute (branch) of NEFU named after M.K. Ammosov: Conference proceedings, Neryungri, October 28–29, 2022 / Editorial Board: A.V. Rukovich, N.N. Mushroom, P. Yu. Kuznetsov [i dr.]. – Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 2022. – S. 200–204. – DOI 10.52994/9785751333737\_048. – EDN TBNLXQ.
2. Deminov, S.V. Creation of a platform game in the Godot engine / S.V. Deminov // Proceedings of the XXII All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, with international participation in Neryungri, dedicated to the 30th anniversary of anniversary of the Technical Institute (branch) of NEFU named after M.K. Ammosov: Conference proceedings, Neryungri, October 28–29, 2022 / Editorial Board: A.V. Rukovich, N.N. Mushroom, P. Yu. Kuznetsov [i dr.]. – Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 2022. – S. 220–225. – DOI 10.52994/9785751333737\_052. – EDN LPWQOE.
3. Maksimov, A.A. Creation of a console game in the c++ programming language / A.A. Maksimov // Proceedings of the XXII All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, with international participation in Neryungri, dedicated to the 30th anniversary of Technical Institute (branch) of NEFU named after M.K. Ammosov: Conference proceedings, Neryungri, October 28–29, 2022 / Editorial Board: A.V. Rukovich, N.N. Mushroom, P. Yu. Kuznetsov [i dr.]. – Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 2022. – S. 239–241. – DOI 10.52994/9785751333737\_056. – EDN CCHHUB.
4. Pimanov, A.E. The choice of development tools for a chat-bot for playing monopoly "in contact" / A.E. Pimanov // Proceedings of the XXII All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, with international participation in the city of Kazan. Neryungri, dedicated to the 30th anniversary of the Technical Institute (branch) of the NEFU. M.K. Ammosov: Conference proceedings, Neryungri, October 28–29, 2022 / Editorial Board: A.V. Rukovich, N.N. Mushroom, P. Yu. Kuznetsov [i dr.]. – Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 2022. – S. 247–250. – DOI 10.52994/9785751333737\_058. – EDN UHWRXQ.
5. Smorgunov, N.A. On the possibility of developing gaming applications on the example of an endless runner / N.A. Smorgunov // Proceedings of the XXII All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, with international participation in Neryungri, dedicated to the 30th the summer anniversary of the Technical Institute (branch) of the NEFU. M.K. Ammosov: Conference proceedings, Neryungri, October 28–29, 2022 / Editorial Board: A.V. Rukovich, N.N. Mushroom, P. Yu. Kuznetsov [i dr.]. – Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 2022. – S. 256–262. – DOI 10.52994/9785751333737\_060. – EDN OWMASY.
6. Furman, I.S. Complex calculator / I.S. Furman // Proceedings of the XXII All-Russian scientific and practical conference of young scientists, graduate students and students, with international participation in Neryungri, dedicated to the 30th anniversary of the Technical Institute (branch) NEFU them. M.K. Ammosov: Conference proceedings, Neryungri, October 28–29, 2022 / Editorial Board: A.V. Rukovich, N.N. Mushroom, P. Yu. Kuznetsov [i dr.]. – Yakutsk: North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosova, 2022. – S. 272–275. – DOI 10.52994/9785751333737\_064. – EDN UIMNAZ.

# Формирование компетенции культуры профессиональной коммуникации у студентов в условиях виртуального пространства

**Фаргиева Зульфия Султангиреевна,**

ассистент кафедры математики и информационно-вычислительной техники, Ингушский государственный университет  
E-mail: kaf\_pedagogikivo@bk.ru

Актуальные процессы социальной действительности указывают на необходимость развития у выпускников вузов культуры профессиональной коммуникации. Констатируется, что повсеместная цифровизация формирует новую культуру виртуального общения, свои закономерности самореализации личности. Сеть Интернет также содержит в себе множество образовательных возможностей, которые имеет смысл использовать для формирования культуры профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве у будущих специалистов. Представлены результаты теоретического и эмпирического исследования, указывающие на недостаточную готовность студентов к выстраиванию профессиональных коммуникаций. Научная новизна исследования заключается в том, что описаны направления формирования культуры профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве у студентов университета. Первое направление предполагает погружение студентов в цифровые коммуникации в популярном мессенджере и обсуждение в нем актуальных вопросов учебной и внеучебной деятельности. Второе направление связано с формированием представлений студентов в области бесконфликтного общения (в реальном и виртуальном пространстве), повышением ценности нравственных аспектов взаимодействия. Третье направление предполагает обогащение их знаний об эффективных практиках профессионального общения с коллегами и потенциальными клиентами путем изучения работы социальных сетей различных организаций. Данные направления получили практическое воплощение у студентов университета и находятся на стадии оценки их эффективности.

**Ключевые слова:** культура профессиональной коммуникации, виртуальное пространство, студенты университета, цифровая образовательная среда, сетевые сообщества, социальные сети, сайты, мессенджеры, цифровой этикет, виртуальная идентичность личности.

Освоение будущими специалистами профессиональных коммуникаций является важным условием их конкурентоспособности, эффективности, продуктивности. Навыки делового общения в существующих реалиях востребованы у представителей различных профессиональных областей. Клиентоориентированный подход сегодня применяется не только в бизнес среде, но и в учреждениях здравоохранения, образования, культуры и пр. Причем набирает обороты тенденция перехода разного рода коммуникаций (дружеских, семейных, профессиональных) в виртуальную среду, которая является достаточно привлекательной для различных возрастных категорий граждан, особенно для молодежи.

Большинство современных студентов не мыслят себя без виртуальных коммуникаций, они общаются с друзьями, родными, однокурсниками, преподавателями для решения различных вопросов учебного и внеучебного плана. Интернет-пространство настолько прочно вошло в нашу жизнь, что оказало влияние на все сферы человеческой деятельности: досуг, образование, отношения, работу. Оно стало формировать новую культуру отношений, выстраиваться в соответствии с определёнными правилами этики дискурса, адаптировавшись под виртуальную реальность.

Если не регулировать процессы общения, не согласовывать их с культурными нормами, то возникает угроза разрыва отношений, подрыва авторитета личности, покушения на эмоциональное благополучие коммуникаторов. Эти явления нередки для коммуникации в виртуальной среде, которая позволяет «людям преодолеть границы пространства, языка, социальных статусов», становится средством глобального человеческого общения, свободным от контроля цензуры [1].

В этой связи ученые проявляют серьезный научный интерес к появлению новой сферы, среды, привлекательной для людей, развивающейся по своим законам, не всегда понятным для студентов. Так, Е.Р. Южанинова пишет о формировании аксиосферы интернета, представляющей собой «иерархизированную, многомерную, относительно устойчивую совокупность исторически сложившихся ценностей интернета, ... воспринимаемых студентами как благо» [2, с. 25]. Отмечается, что она обладает образовательным потенциалом, так как позволяет осуществлять коммуникации с широким кругом людей.

По словам Л.Д. Александровой общение в виртуальном мире способствует появлению новой идентичности личности – homo virtualis (виртуаль-



ный субъект). Она ориентирована на современные способы межкультурной коммуникации, протекающей в сетевых сообществах [3]. Студенты могут по-разному презентовать себя в сети Интернет, подчеркнуть свои сильные стороны и скрыть слабые, использовать различные средства самоопи- сания и самопродвижения.

В связи с этим формируются новые феномены самопрезентации, например виртуальной иден- тичности личности, которая, по словам Д.Н. Погорелова, «может быть интерпретирована с пози- ций ответа на вопрос «Кто я?» в рамках субкуль- туры пользователей социальных сетей» [4, с. 267]. Я-реальное и Я-виртуальное могут существенно отличаться, чем и пользуются определенные лю- ди, организации, корпорации, демонстрируя себя в гораздо лучшем свете. Однако различные улов- ки часто обнажаются при выстраивании профес- сиональных коммуникаций с данными субъекта- ми. Поэтому возникает необходимость не форм- ального, а реального повышения статуса лично- сти (организации, сообщества), который проявля- ется не только во внешних, визуальных образах, но и во внутренних коммуникативных характери- стиках.

В этой связи вопросам развития культуры ком- муникации студентов в виртуальном пространстве в последние годы посвящается все больше науч- ных публикаций. Так, Е.М. Суходолова, Е.П. Су- ходолова описывают условия развития культуры межличностного общения студентов в услови- ях виртуального образовательного пространства университета. Они связываются с наличием в ву- зе электронной информационно-образовательной среды, развитием социальных сетей вуза, охва- тывающих различные направления работы учеб- ного заведения, организацией системы форумов, учебных занятий в онлайн-формате, проведением тематических флешмобов, акций, дистанционных творческих конкурсов всестороннего воспитания личности студентов [5, с. 84]. Однако указанные способы затрагивают лишь внешние аспекты вир- туальных коммуникаций, не совершенствуя вну- тренние, содержательные особенности професси- онального общения студентов.

Поэтому Н.Л. Альварес рассматривает разви- тие медиаобразования и межкультурных комму- никаций как условие повышения компетентности студентов-журналистов. Отмечается, что они сами могут выступать консультантами для других граж- дан (школьников, пожилых людей) по темам раз- вития массовой коммуникации [6]. Знания усва- иваются гораздо лучше, когда их можно не только получить, но и донести до других. Соответственно данное решение достаточно уместно для форми- рования культуры профессиональной коммуника- ции в виртуальном пространстве у студентов уни- верситета.

Большое значение развитию культуры профес- сиональной коммуникации уделяется работниками образования. Исследователи указывают на необ- ходимость расширения представлений педагогов

школ о цифровой этикете, так как они активно взаимодействуют в профессиональных сообще- ствах, что требует выстраивания профессиональ- ной коммуникации в соответствии с этическими нормами взаимодействия, безопасной самопре- зентации в социальных сетях [7]. Учителя высту- пают примером подражания для учеников, поэто- му им крайне недопустимо иметь низкую культуру профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве.

Д.Ф. Ильясов утверждает, что общение в сете- вом сообществе педагогов позволяет им осущест- влять концептуализацию и популяризацию науч- ных знаний в виде визуализированных моделей. Однако это повышает их ответственность за со- держание и интерпретацию транслируемых науч- ных знаний [8]. Эта позиция, несомненно, указы- вает на необходимость улучшения качества проф- ессиональных коммуникаций педагогов в новых, виртуальных форматах.

По словам А.А. Чивилева, в повышении квали- фикации работников образования важно делать акцент на развитии их межличностной коммуни- кации, многочисленных диалогов и полилогов (не- посредственных и опосредованных). Они могут успешно осуществляться при помощи сети Интер- нет: синхронных и асинхронных способов обмена информацией и профессионального взаимодей- ствия [9]. Необходимость высокой культуры циф- ровых коммуникации рассматривается в деятель- ности педагогов-библиотекарей, воспитателей, школьных учителей и пр. [10; 11; 12]. Таким обра- зом, становится понятным, что культура профес- сиональной коммуникации требует развития или формирования у действующих или будущих специ- алистов различных профессиональных областей.

Для этого необходимо погружать их в цифро- вые коммуникации, совершенствовать цифровое образовательное пространство университета. Так- же значение имеет формирование представлений студентов в области безопасного виртуального общения, повышение ценностей нравственных аспектов взаимодействия, обогащение представ- лений об эффективных практиках профессио- нального общения с коллегами и потенциальными клиентами: потребителями, заказчиками, получа- телями услуг.

Для исследования культуры профессиональ- ной коммуникации студентов нами была исполь- зована комплексная психологическая диагностика общения (КПДО), разработанная Г.В. Акоповым и Т.В. Семеновой [10]. В ней изучались такие па- раметры коммуникации как: общительность, стили общения, уровни общения и сферы общения. Па- раметр «направленность общения», включенный в данную методику, мы не принимали во внима- ние. В исследовании приняли участие 62 студента 3 курса, обучающихся в университете по направ- лению профессиональной подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии». По- лученные результаты диагностики представлены в таблицах 1,2.

Таблица 1. Особенности общительности и стилей общения студентов

№	Параметр проф. коммуникации	Показатели проявлений и стилей общения, %		
		Высокий	Средний	Низкий
1	Общительность	16,13	54,88	28,99
		32,26	48,39	19,35
2	Стили общения	Консолидирующий	Конвенционный	Директивный
		32,26	48,39	19,35

Как можно обнаружить, у студентов доминирует средний уровень общительности (54,88%) и преобладает конвенционный стиль (48,39%). Вполне очевидно, что в идеальном варианте должны доминировать высокая общительность и консолидирующий стиль. Полученные данные являются основанием для корректировки основных параметров общения студентов.

Таблица 2. Характеристики уровней и сфер общения студентов

№	Параметр проф. коммуникации	Показатели уровней и сфер общения, %			
		Контактный	Информационный	Смысловой	Рефлексивный
1	Уровни общения	29,03	35,48	25,81	9,68
		43,55	20,97	12,90	22,58
2	Сферы общения	Деловая	Педагогическая	Семейная	Досуговая
		43,55	20,97	12,90	22,58

Из таблицы становится ясно, что среди уровней общения доминирует информационный (35,48%), а среди сфер – деловая (43,55%). Сложно отдать предпочтение определённым уровням и стилям, в каждом из них есть свои преимущества и недостатки. Но стоит отметить то, что студенты испытывают трудности в установлении новых контактов, однако в деловом общении они ориентированы на решение профессиональных вопросов.

Описанные данные показывают наличие определённого потенциала в имеющихся проявлениях профессионального общения студентов. Однако говорить о высоком уровне культуры такого общения преждевременно. Поэтому нами были определены направления формирования культуры профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве у студентов университета.

Первое направление предполагает погружение студентов в цифровые коммуникации в популярном мессенджере и обсуждение в нем актуальных вопросов учебной и внеучебной деятельности. Второе направление связано с формированием представлений студентов в области бесконфликтного общения (в реальном и виртуальном пространстве), повышение ценности нравственных аспектов взаимодействия. Третье направление предполагает обогащение их знаний об эффективных практиках профессионального общения

с коллегами и потенциальными клиентами путем изучения работы социальных сетей различных организаций.

Итак, детализируем содержание каждого направления, предполагающего формирование культуры профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве у студентов университета.

В рамках реализации первого направления осуществлялось погружение студентов в цифровые коммуникации. Для этого было создано сообщество в популярном мессенджере, в рамках которого инициировалось обсуждение актуальных вопросов учебной и внеучебной деятельности студентов. Модератором сообщества выступал куратор группы, который задавал темы для обсуждения, а также регулировал студенческие дискуссии. Темы были связаны как с решением традиционных учебных вопросов, так и воспитательной работы, внеучебных мероприятий разного рода. На кураторских часах, встречах со студентами обсуждались этические аспекты такого виртуального дискурса, проявляющиеся в стандартных ритуалах коммуникации: приветствие, прощание, благодарность, уважительное обращение и пр. Внимание уделялось вопросам избегания сворачивания виртуального общения, его упрощения и трансформации в виртуальный сленг, недопущения использования информационного мусора (флейминга), профилактики кибербуллинга, троллинга и пр. Обсуждалась этичность обращения с вопросами к куратору студентов в мессенджере в вечернее время, выходные и праздничные. Анализировались другие факторы, определяющие характер и культуру делового общения в дистанционной форме. Таким образом, подчёркивалась важность безопасной, уважительной, деловой коммуникации в данном сообществе.

Второе направление связано с формированием представлений студентов в области бесконфликтного общения (в реальном и виртуальном пространстве). Для этого использовался потенциал лекционных и практических занятий учебных дисциплин психолого-педагогического и информационно-технологического цикла. На дисциплинах психолого-педагогического цикла студенты рассматривали основные конфликтогены в профессиональном общении, стадии развития конфликта, различные стратегии поведения в нем. Обсуждались способы конструктивной критики и эффективного высказывания комплиментов в деловом общении. Рассматривались особенности дистанционного и очного общения, правила культурного поведения и общения в различных пространствах: в университете, в гостях, транспорте, других общественных местах. Акцент делался на повышении ценности нравственных аспектов взаимодействия путем решения ситуационных задач, в которых студентам необходимо было продемонстрировать свою профессиональную культуру. На дисциплинах информационно-технологического цикла рассматривались вопросы безопасности применения различных инфор-

мационных продуктов, программ, сервисов и пр. Отмечалась целесообразность ухода от использования запрещенных в России социальных сетей, информационных каналов, сайтов, руководители которых признаны иноагентами. Исследовались информационные технологии и программные средства отечественного производства, которые могут применяться для повышения качества профессиональной деятельности студентов и их коммуникации.

*Третье направление* предполагало обогащение знаний студентов об эффективных практиках профессионального общения с коллегами и потенциальными клиентами путем изучения работы социальных сетей различных организаций. В первую очередь анализировалась деятельность сайта университета, его интерактивная составляющая, связанная с возможностью получения «обратной связи». Также изучалась работа социальной сети университета, оперативность реагирования медиаторов на обращения пользователей сети. Далее рассматривались сайты крупных компаний и их представленность в социальных сетях, соответствие принципу клиентоориентированности и культуры профессиональных коммуникаций сотрудников. Студентам необходимо было выступить в роли клиента и задать вопрос на форуме конкретной организации, а далее проанализировать полученный ответ. Критериями оценки ответов являлись: оперативность, этичность, содержательность, направленность на клиента. При этом и самим студентам важно было выстроить диалог в русле высокой культуры профессиональной коммуникации: вежливо обратиться, корректно выразить свою просьбу, вежливо отказаться от ненужных предложений и пр.

Таким образом, представленные содержательные линии раскрывались на учебных и внеучебных занятиях, на дисциплинах разного цикла. Они были направлены на формирование культуры профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве у студентов университета. И предполагали развитие ценностных, этических аспектов общения, его осуществления в рамках действующего нормативно-правового поля, применения в реальном и виртуальном взаимодействии.

Современный выпускник вуза должен оперативно реагировать на происходящие изменения социальной действительности. Ему необходимо уметь выстраивать партнерские отношения с коллегами, потребителями услуг той организации, в которой он работает. Даже если его деятельность связана с работой в системе «человек-техника», «человек-знак» одних узко профессиональных компетенций в области информационных систем и технологий сегодня недостаточно. Для того, чтобы «удержаться на плаву» в сфере высокой конкуренции в престижных компаниях, требуется сформированная культура делового общения. Такое общение может реализовываться как в реальном, так и виртуальном формате, причем второй вариант становится все более востребо-

ванным. Соответственно в вузе необходимо уделить особое внимание формированию культуры профессиональной коммуникации в виртуальном пространстве у студентов университета.

Для этого нами предложены три направления работы: а) погружение студентов в цифровые коммуникации в популярном мессенджере и обсуждение в нем актуальных вопросов учебной и внеучебной деятельности; б) формирование представлений студентов в области бесконфликтного общения (в реальном и виртуальном пространстве), повышение ценности нравственных аспектов взаимодействия; в) обогащение их знаний об эффективных практиках профессионального общения с коллегами и потенциальными клиентами путем изучения работы социальных сетей различных организаций.

Данные направления получают практическое воплощение. Перспективами развития настоящего исследования является проведение повторной диагностики профессионального общения студентов и определение уровня их культуры коммуникации после реализованных педагогических решений.

## Литература

1. Баева Л.В. Виртуальная коммуникация: классификация и специфика // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия Философия. Психология. Педагогика. – 2014. – Т 14. – № 4–1. – С. 5–10.
2. Южанинова Е.Р. Ценностное самоопределение студента университета в аксиосфере интернета: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Южанинова Екатерина Рафаэлевна. – Оренбург, 2015. – 391 с.
3. Александрова Л.Д. Культура виртуальной коммуникации: монография. – Челябинск: Изд-во РБИУ, 2012. – 119 с.
4. Погорелов Д.Н. Структура виртуальной идентичности пользователей социальных сетей // Казанский педагогический журнал. – 2020. – № 4 (141). – С. 262–267.
5. Суходолова Е. М., Суходолова Е.П. Развитие культуры межличностного общения студентов в условиях виртуальной образовательной среды университета // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № . 4 (83). – С. 82–85.
6. Альварес Н.Л. Медиаобразование и межкультурные коммуникации: от виртуальных проектов – к реальным результатам // Медиаобразование. – 2006. – № 2. – С. 21–26.
7. Селиванова Е.А. Развитие представлений о цифровом этикете у современного педагога как фактора готовности к обмену знаниями в виртуальной среде // Казанский педагогический журнал. – 2021. – № 5(148). – С. 74–81.
8. Ильясов Д.Ф. Популяризация научных психолого-педагогических знаний среди учителей: монография. – Челябинск: ЧИППКРО, 2019. – 232 с.

9. Чивилев А.А. Современные коммуникативные технологии в системе повышения квалификации работников образования // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2020. – № 2(43). – С. 118–129.
10. Олефир, С.В. Цифровые компетенции педагога-библиотекаря общеобразовательной организации: структура и формирование / С.В. Олефир // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 1(50). – С. 15–23.
11. Шлат, Н.Ю. Опыт разработки дополнительной образовательной программы для воспитателей, реализуемой на платформе Moodle / Н.Ю. Шлат // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 2(51). – С. 80–92.
12. Красницкая, Е.С. Использование ресурсов системы дополнительного профессионального образования для формирования имиджевой культуры педагогов / Е.С. Красницкая // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2022. – № 3(52). – С. 34–44.
13. Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО): Метод. разработка для бакалавриата по направлению «Психология» и магистратуры по направлению «Социальная психология» / Сост. Г.В. Акопов, Т.В. Семенова. Самара: ПГСГА, 2015.

#### FORMATION OF THE COMPETENCE OF THE CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION AMONG STUDENTS IN THE VIRTUAL SPACE

Fargieva Z.S.

Ingush State University

Actual processes of social reality indicate the need to develop a culture of professional communication among university graduates. It is stated that the widespread digitalization forms a new culture of virtual communication, its own patterns of self-realization of the individual. The Internet also contains many educational opportunities that it makes sense to use to form a culture of professional communication in the virtual space among future professionals. The results of theoretical and empirical research are presented, indicating the insufficient readiness of students to build professional communications. The scientific novelty of the study lies in the fact that the directions of the formation of a culture of professional communication in the virtual space among university students are described. The first direction involves immersing students in digital communications in a popular messenger and discussing topical issues of educational and extracurricular activities in it. The second direction is connected with the formation of students' ideas in the field of conflict-free communication (in real and virtual space), increasing the value of the moral aspects of interaction. The third direction involves enriching their knowledge of effective practices of professional communication with

colleagues and potential clients by studying the work of social networks of various companies. These directions have received practical implementation among university students and are at the stage of evaluating their effectiveness.

**Keywords:** professional communication culture, virtual space, university students, digital educational environment, online communities, social networks, websites, instant messengers, digital etiquette, virtual personal identity.

#### References

1. Baeva L.V. Virtual communication: classification and specifics. Bulletin of the Saratov University. New series. Series Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2014. – T 14. – No. 4–1. – P. 5–10.
2. Aleksandrova L.D. Culture of virtual communication: monograph. – Chelyabinsk: Publishing House of the RBIM, 2012. – 119 p.
3. Pogorelov D.N. The structure of the virtual identity of users of social networks // Kazan Pedagogical Journal. – 2020. – No. 4 (141). – S. 262–267.
4. Sukhodolova E. M., Sukhodolova E.P. Development of the culture of interpersonal communication of students in the conditions of the virtual educational environment of the university // World of Science, Culture, Education. – 2020. – no. 4 (83). – S. 82–85.
5. Alvarez N.L. Media Education and Intercultural Communications: From Virtual Projects to Real Results // Media Education. – 2006. – No. 2. – S. 21–26.
6. Yuzhaninova E.R. Value self-determination of a university student in the axiosphere of the Internet: dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / Yuzhaninova Ekaterina Rafaelevna. – Orenburg, 2015. – 391 p.
7. Selivanova E.A. Development of ideas about digital etiquette in a modern teacher as a factor of readiness for knowledge exchange in a virtual environment // Kazan Pedagogical Journal. – 2021. – No. 5 (148). – S. 74–81.
8. Ilyasov D.F. Popularization of scientific psychological and pedagogical knowledge among teachers: monograph. – Chelyabinsk: CHIPPKRO, 2019. – 232 p.
9. Chivilev A.A. Modern communication technologies in the system of advanced training of educational workers // Scientific support of the system of advanced training of personnel. – 2020. – No. 2 (43). – S. 118–129.
10. Olefir, S.V. Digital competencies of a teacher-librarian of a general educational organization: structure and formation / S.V. Olefir // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2022. – No. 1 (50). – S. 15–23.
11. Shlat, N. Yu. Experience in developing an additional educational program for educators implemented on the Moodle platform / N. Yu. Shlat // Scientific support for the system of advanced training. – 2022. – No. 2 (51). – S. 80–92.
12. Krasnitskaya, E.S. The use of resources of the system of additional professional education for the formation of the image culture of teachers / E.S. Krasnitskaya // Scientific support for the system of advanced training of personnel. – 2022. – No. 3(52). – S. 34–44.
13. Comprehensive psychological diagnostics of communication (KPDO): Method. development for undergraduate studies in the direction of "Psychology" and magistracy in the direction of "Social Psychology" / Comp. G.V. Akopov, T.V. Semenov. Samara: PSGA, 2015.

## Реализация педагогического потенциала культуры и истории региона при воспитании патриотизма у молодежи

**Атласова Михнаса Михайловна,**

доцент, кандидат педагогических наук, доцент Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова  
E-mail: mikhnasa@mail.ru

Цель исследования. Путем изучения многообразного наследия профессиональных художников на занятиях методики мировой художественной культуры, истории, этнографии приобщить молодежь к любви родной земле, средствами мира искусства обогатить их знания в патриотическом образовании и формировать духовно-эстетическое восприятие мира. Мы используем методы, как: поисковая деятельность самих студентов, изучение творческого пути художников, применяя сравнительно-сопоставительный анализ. Исследование проведено с учетом современных требований к обучению истории и культуре народов.

С помощью метода объяснения и рассуждения педагог рассказывает о происхождении культуры у разных народов, ведь у каждого народа есть свои талантливые люди – певцы, танцоры, скульпторы, художники, кузнецы, словом, мастера своего дела. Общеизвестно, что молодой возраст – это такое время, когда у человека много фантазии и воображения, время практических возможностей для развития своей творческой активности к познанию неизведанного. На творческих занятиях необходимо использование иллюстративного материала разного вида – картин, музыкальных и хореографических фрагментов, текстов и других иллюстраций. Педагог воспитывает молодежь своей личностью, своими знаниями и любовью, своим отношением к миру.

Основные результаты, выводы: изучение данного вопроса касается многих областей знания, это может быть история местного населения, где люди в своей жизни прошли две-три войны, известные мастера ремесел края, которые радуют односельчан своим творчеством. В каждой местности реализуется творческий потенциал не только пожилого, но и молодого человека как система личностных характеристик, находящихся в процессе взаимодействия. В настоящее время особо молодежь нуждается в патриотическом образовании, и у молодежи патриотизм приобретает особую значимость.

**Ключевые слова:** молодежь, патриотизм, мир искусства, творчество, приобщение.

В обществе сегодня реально признается индивидуальность личности, уже с детского сада ребенок воспитывается как уникальный человек со своим вкусом, предпочтением, в школе и вузе считаются с его правом на творчество и личностное развитие. Современное общество должно стремиться приобщать свое молодое поколение к истории и культуре местности: знакомить с творчеством талантливых людей, благодаря чему создается общечеловеческое наследие в виде исторических сооружений, памятников, живописных полотен, музыки и др., чтоб молодые люди ориентировались в изменяющемся мире и выбрали путь приумножения всего созданного.

Чтобы развить творческую способность личности, воспитывать эстетические чувства, интерес к изобразительному искусству, нами исследованы работы художников Михаила Носова, Андрея Чикачёва, их произведения можно использовать в проведении уроков и внеклассных занятий по культуре, истории, этнографии, музыки и искусства. И поскольку при наличии большого количества материалов об М.М. Носове как об одном из первых художников Якутии и основоположнике изобразительного искусства и художника современности А.В. Чикачёва остается недооцененным вклад художников в деле сохранения и развития культурного наследия народа саха, через изучения их работы лежит путь к духовному воспитанию нового поколения. Их живописные труды, научные фольклорно-этнографические записи, фотографии, этнографические коллекции еще не собраны воедино и не классифицированы в полном объеме.

Приобщаясь к наследию якутских художников на занятиях, студенты открывают для себя их удивительный мир, наполненный шедеврами искусства, фотографиями о быте и национальной культуре якутов. У молодежи рождается интерес к изучению истории своего народа. На занятиях в вузе такие виды работы, как словесное описание, анализ и чтение картины, написание сочинения улучшают устную и письменную речь, творческую анализирующую способность, обогащают словарный запас и способствуют эстетическому воспитанию [1]. Изучая творчество художников, обучающиеся самостоятельно составляют таблицу о жизненном пути живописцев, анализируют ситуации, как рождаются картины мира, готовят тексты для высту-

пления. Например, вот подготовленный студентом рассказ: Художник Чикачёв А.В. после окончания школы поступил в Якутское художественное училище, затем – в Дальневосточный институт искусств на факультет живописи, мастерская Литвинова С.А. Во время учебы в институте он участвовал в молодежных выставках. С 1998 г. – член Союза художников России. Является лауреатом премии «Лучшее произведение года», лауреатом премии имени В. Васильева «Весна в декабре», «Приза зрительских симпатий», специального приза «Тюркской», награжден знаком «Духовность. Традиции. Мастерство» в России. В 2001 г. присуждено звание «Заслуженный деятель искусств РС (Я)», в 2013 г. – лауреат Гос. премии республики им. П.А. Ойунского. Его творческие работы находятся в Национальном художественном музее РС (Я), в галереях и в частных коллекциях США, Великобритании, Канады, Южной Кореи, Германии, Японии. Художник постоянно участвует в республиканских, региональных, международных выставках и часто организует авторские выставки, к примеру, выставка в рамках «Дни Якутии в Канаде», галерея BEZPALA BROWN г. Торонто, персональная выставка «КУН ДЬОНО» в Музее-усадьбе Л.Н. Толстого «Ясная Поляна», выставка в Турции, Китае и др. странах. Его известные произведения «Осень» (1996), «Лето» (1996), «Якутский натюрморт» (1997). Многие особенно предпочитают из творчества художника его картину «Мечта» (1997). Живописец, заслуженный деятель искусств Республики Саха (Якутия). С 1998 года – член Союза художников России. Для живописи А.В. Чикачева характерна внешне иллюзорно-реальная манера передачи предметов окружающей среды. В основе искусства художника – тонкий психологизм образов, выхваченных из детства, сложный колорит, тонкая проработка деталей, неожиданные ракурсы и выразительность композиции. Национальный художественный музей Республики Саха (Якутия) приобрел три работы кисти Чикачева: «Мечта», «Одуванчики» и «Бэргэнчэ».

Работа «Мечта». В лодке счастливый сияющий мальчик держит огромную рыбу, а рядом с ним мудрый старик, в чертах которого можно узнать дядю художника, много лет проработавшего учителем, с которым автор картины часто ходил на охоту или рыбалку в своем детстве. Таким образом, автор картины передает миг счастья. Ведь когдаловишь рыбу, всегда мечтаешь поймать огромную. И сегодняшние мальчишки и девчонки тоже ходят на рыбалку и мечтают поймать очень большую рыбу.

Работа «Одуванчики». В этой картине много солнечной энергии жизни, разгар лета и желтые одуванчики везде – на лугу, в букетике в руках одной из девочек, венке на голове у другой, одежда детей повторяет этот желтый солнечный цвет. Картину органично дополняют берестяные туески со спелой земляникой, в которых присутствует тот же цвет и сила лета. Смотришь на картину и чувствуешь запах лета, шелест трав, вея-

ние легкого ветра, силу природы. Работа «Весна». От картины веет свежестью. По-весеннему голубое небо, прозрачный воздух. Долгожданное трогательное время после долгой зимы. Работа «Лето». Маленькая девочка у двери в якутский амбар. Непоседа на секунду замерла у таинственной двери. «Амбар – это мудрость», – считает художник. Мудрость старших помогает энергии молодых. Работа «Орой мэник отчуттар» (Непоседы на сенокосе). Потрясающий реализм, почти фотографическое изображение сцены деревенской жизни. В то же время, это очень светлая картина. У Андрея Чикачева достаточно разных работ, но особенно много написано пейзажей.

Благодаря этой методике процесс учебной деятельности становится продуктивным, интересным и познавательным. У обучающихся появляется мотивация и желание что-то создавать своими руками. Беседа, живой рассказ с использованием картин развивают личностные, познавательные, коммуникативные умения молодежи, воздействуют на их внутреннее состояние, обогащают их внутренний мир. Путем практической интеграции различных учебных дисциплин в образовательном процессе повышается познавательная активность и раскрываются внутренние способности обучающихся.

При работе над картинами студент творчески мыслит, у него развивается устная речь. Взрослый, объясняя молодежи, что картину нарисовали люди с невероятным талантом и удивительными способностями, должен сделать краткий обзор о его жизни, творчестве, а потом может провести творческую работу. При рисовании и подробном рассказе о предметах, явлениях, человеке, животных и так далее, их внешности, особенностях и главных чертах используется стиль описания. При написании сочинений по картинам стыкуется несколько видов работы – студенты, когда рисуют траву, животных, птиц, интерьер дома, насекомых, домашних зверей, они, описывая, рассказывают, а потом составляют связную письменную речь. Когда пишут сочинения по картине, у них улучшается культура речи, становится богатой, грамотной и ясной. Развивается творческое воображение и умение хорошо писать. Помимо этого, при работе над картинами в речи можно использовать три типа текста: описание, повествование, рассуждение. Данную методику рассматривают в своих трудах авторы А.Д. Жарков [3], Л.М. Ладыженская, Т.М. Резер [5], Т.А. Сергеева, Н.Н. Тамбовкина и др. Авторы Н.М. Квитинский и Т.М. Савченко указывают, что при работе над картинами можно использовать несколько видов творческой работы по картинам в виде инсценировки с одной общей темой. Мы часто использовали данные методики, студентам нравится самостоятельное творческое задание.

Кураторский час с обзором дает им возможность окунуться в духовный мир художника. Ребята пытаются воссоздать атмосферу эпохи, обстановку, в которой была создана та или иная картина.

Словесное описание картины, интеллектуальный турнир, ролевая игра, мозговой штурм раскрывают творческие возможности студентов. Урок-интерпретация о мастерстве художника-портретиста знакомит не только с историей создания трех портретов, но и с жизнью и деятельностью трех знаменитых земляков. Ребята получают первый опыт подготовки доклада по воспоминаниям, навыки чтения картины, угадывания внутреннего мира прототипа портрета. Интервью вызывает интерес к составлению родословной таблицы и уважение к своим землякам.

В науке педагогики о включении в содержание обучения материала искусства, обратили пристальное внимание Командышко Е.Ф. [4], Кузьмин М.Н., Сухомлинский В.А. [7]. В работе используются материалы историко-этнографических исследований традиционных культур Якутии А.И. Гоголева [2], И.Г. Гмелина, И.И. Линденау, А.Ф. Миддендорфа, И.А. Худякова, В. Я. Серошевского, В.Ф. Троцанского и др. Автор стремится анализировать произведения якутских художников как целостную, сложно организованную структуру, где все элементы участвуют в воплощении той или иной образной картины мира, всегда связанной с национальным своеобразием эстетического мышления. Композиция, способы передачи пространства и формы, характер рисунка и колорит, материалы и техника исполнения – все это активные носители образного смысла, выразительные средства художника, особый семиотический язык. Чтобы получить более содержательную картину особенностей формирования изобразительного искусства Якутии, необходимо основываться на стилистическом анализе художественных произведений в историческом аспекте. Многие якутские художники были прекрасными знатоками устного народного творчества, что не могло не отразиться в их картинах.

Детей, начиная с начальных классов, нужно приобщить к миру искусства, об этом говорят многие исследователи. Автор Стрельцова Е.Ю. [6], рассуждая, что в младшем классе беседа об искусстве – это метод, используемый для эстетического развития обучающихся, отмечает о духовном общении с ребенком о шедеврах художественной культуры. Во всех видах искусства, то есть от занимающихся им людей требуются знания, трудолюбие, стремление и талант. Творческая работа она сложная, делается с большим трудом, старанием и усердием. Поэтому в произведениях искусства нужно бережно относиться.

Приобщение к многообразному наследию известных народу талантливых самородков – художников с учетом возрастных особенностей учащихся среднего звена, подбор материала, соответствующего их интересам, создают атмосферу для становления творческой личности с креативным мышлением. По итогам электронного тестирования и мониторинга, проведенного нами в образовательных учреждениях, мы выявили, что большинство обучающихся имеет интерес к изучению

наследия художников, стремятся к творческой деятельности и к получению новых знаний, касающихся истории, культуры, быта своего народа. Таким образом, следует отметить, что путем изучения наследие талантливых представителей народа на занятиях молодые люди приобщаются к миру искусства, у них обогащаются знания и формируется эстетическое восприятие, вырабатывается чувство патриотизма и причастности к делу сохранения материального и нематериального наследия ярких личностей, имеющих историческую ценность.

## Литература

1. Атласова М.М. Этнопедагогика. – Якутск: ИД СВФУ, 2008.
2. Гоголев А.И. Народные знания якутов в XVII – начале XX вв.: (календарь, метрология, медицина). – Якутск: ИД СВФУ, 2015. – 104 с.
3. Жарков А.Д. Теория и технология культурно-досуговой деятельности. – М.: ИД МГУКИ, 2007. – 479 с.
4. Командышко Е.Ф. Педагогический потенциал искусства в творческом развитии учащейся молодежи: интегративный подход. – М., 2001. – 450 с.
5. Резер Т.М. Теория и технология подготовки медико-педагогических кадров в среднем профессиональном образовании. – М.: ВЛАДОС, 2007.
6. Стрельцова Е.Ю. Народное художественное творчество как объект научного исследования. Опыт историко-эпистемологического изыскания. – М., 2003. – 248 с.
7. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина. – М., 2017. – 346 с.

## IMPLEMENTATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF THE CULTURE AND HISTORY OF THE REGION IN THE EDUCATION OF PATRIOTISM AMONG YOUNG PEOPLE

Atlasova M.M.

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

Purpose of the study. By studying the diverse heritage of professional artists in the classes of the methodology of world artistic culture, history, ethnography, to introduce young people to the love of their native land, to enrich their knowledge in patriotic education by means of the art world and to form a spiritual and aesthetic perception of the world. We use methods such as: the search activity of the students themselves, the study of the creative path of artists, using a comparative analysis. The study was carried out taking into account modern requirements for teaching the history and culture of peoples.

Using the method of explanation and reasoning, the teacher talks about the origin of culture among different nations, because each nation has its own talented people – singers, dancers, sculptors, artists, blacksmiths, in a word, masters of their craft. It is well known that a young age is a time when a person has a lot of fantasy and imagination, a time of practical opportunities for developing one's creative activity to the knowledge of the unknown. In creative classes, it is necessary to use illustrative material of various types – paintings, musical and choreographic fragments, texts and other illustrations. The teacher educates young people with his personality, his knowledge and love, his attitude to the world.

Main results, conclusions: the study of this issue concerns many areas of knowledge, it can be the history of the local population, where

people went through two or three wars in their lives, famous craftsmen of the region who delight fellow villagers with their creativity. In each locality, the creative potential of not only the elderly, but also the young person is realized as a system of personal characteristics that are in the process of interaction. At present, young people especially need patriotic education, and patriotism acquires special significance among young people.

**Keywords:** youth, patriotism, world of art, creativity, involvement.

## References

1. Atlasova M.M. Ethnopedagogy. – Yakutsk: ID NEFU, 2008.
2. Gogolev A.I. Folk knowledge of the Yakuts in the 17th – early 20th centuries.: (calendar, metrology, medicine). – Yakutsk: ID NEFU, 2015. – 104 p.
3. Zharkov A.D. Theory and technology of cultural and leisure activities. – M.: ID MGUKI, 2007. – 479 p.
4. Komandysenko E.F. Pedagogical potential of art in the creative development of student youth: an integrative approach. – M., 2001. –450 p.
5. Rezer T.M. Theory and technology of training medical and pedagogical personnel in secondary vocational education. – M.: VLADOS, 2007.
6. Streltsova E. Yu. Folk art as an object of scientific research. Experience of historical and epistemological research. – M., 2003. – 248 p.
7. Sukhomlinsky V.A. Birth of a citizen. – M., 2017. – 346 p.



# Развитие методологии формирования гуманитарного мышления выпускника вуза с позиции постнеклассицизма и гуманитарно-антропологического подхода

## **Белова Светлана Владимировна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры технологии и менеджмента профессионального образования, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: belijsvet@mail.ru

## **Ботова Светлана Николаевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой технологии и менеджмента профессионального образования, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: botova\_sn@mail.ru

## **Турдуматов Болот Мусаевич,**

кандидат технических наук, доцент кафедры технологии и менеджмента профессионального образования ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: turdumatovbm@mail.ru

## **Манджиева Антонина Олеговна,**

аспирант, кафедра технологии и менеджмента профессионального образования, ФГОУ ВО образования «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: mandzhiyeva92@bk.ru

Поставлены методологические вопросы исследования проблемы формирования мышления будущего профессионала с позиции постнеклассицизма и гуманитарно-антропологического подхода. Раскрыты некоторые возможности использования идей постнеклассического типа рациональности для понимания гуманитаризации профессионального образования. Дано авторское видение на методологию исследования гуманитарного мышления будущих профессионалов. Раскрыта гуманитарность как качество образования. Уточнены понятия мышления, творческого мышления и гуманитарного мышления профессионала. На основании анализа междисциплинарных исследований и эмпирического опыта сформулированы некоторые принципы, позволяющие видеть главный вектор процесса формирования гуманитарного мышления будущего профессионала в системе профессионального образования.

**Ключевые слова:** постнеклассическая наука, педагогическая методология, гуманитарность, профессионал, мышление, творческое мышление, гуманитарное мышление.

В условиях цивилизационного кризиса, в котором сегодня оказалось общество и образование, возникает вопрос, связанный с возможностями выживания человечества. Это вопрос об уровне мышления и увеличении разумности человека. Люди, как говорит Г. Гарднер, будут вынуждены подчиниться неким силам, если не смогут их осмыслить и если не научатся «думать по-новому» [11, с. 25]. Именно «нового», более всеохватного, более разумного и соответствующего реалиям времени, мышления требует сегодняшняя социокультурная ситуация от человека, который претендует на роль профессионала в своей области. Сегодня в любой сфере нужны профессионалы, которые обладают уровнем мышления, предполагающим понимание себя как мыслящего субъекта, видение широкого контекста своей профессиональной деятельности, знание субъективной реальности и ориентированность на высшие ценности и смыслы. В этом случае речь можно говорить о гуманитарном типе мышления, способном охватить в человеке собственно человеческие и «надчеловеческое». Исследование проблемы формирования такого мышления личности требует новой методологии.

В нашем исследовании, посвященном формированию гуманитарного мышления профессионала, мы опираемся на идеи постнеклассицизма (В.И. Аршинов, И.Г. Буданов, И.А. Колесникова, В.С. Степин и др.) и гуманитарно-антропологического подхода (Б.Г. Ананьев, К.Д. Ушинский, В.И. Слободчиков и др.). С этих позиций нам важно пересмотреть ценностно-целевые ориентиры образования, уточнить понятия гуманитарности, мышления, творческого мышления, гуманитарного мышления. С учетом прояснения ценностей и целей образования, а также уточненных понятий требуется выявить и сформулировать принципы, на которых должен строиться исследуемый нами процесс. Этому и посвящена данная статья.

Различая классический, неклассический и постнеклассический этапы развития науки, мы сталкиваемся с дифференцированием исследований по разным типам рациональности [8]. Рациональность классическая сосредотачивает внимание на имеющихся фактах, на происходящих процессах, на «состоявшейся» культуре. Неклассический тип рациональности замечает уже культуру в становлении, учитывает особенности субъективной реальности и стремится понимать процесс субъективного познания. Постнеклассический

уровень видения исследовательских проблем отрывает контекст ценностей и смыслов человеческого бытия [10]. Именно постнеклассическое измерение предполагает такую научную рефлексию, которая позволяет охватить «всего» человека, увидеть его целостность и творческую позицию самосозидания в качестве главного результата образования. Целостный человек, который выступает как самосознающий и самопознающий субъект, как индивидуальность с творческим мышлением, как личность, которая не ограничивается отдельными компетентностями, рассматривается как первичная ценность и цель в постнеклассической модели образования. И такую модель можно назвать гуманитарной. Гуманитарная модель образования учитывает всю сложную многомерность человеческой реальности, опирается на знания о метакогнитивных процессах и направлена на развитие самосознания обучающегося [1].

Нам важно обращение к идеям постнеклассической педагогики, так как они позволяют видеть личность не только в системе социальных связей и какой-либо деятельности, но в его возможностях «самосотворения» и в созидающе-авторской позиции в своей профессии. Заметим, что педагогика и психология, пока еще игнорируют идеи постнеклассицизма. Внушительные пласты знания, которые уже открыты в разных направлениях научной мысли и накоплены человечеством в духовных практиках, оказываются невостребованными исследователями, занимающимися вопросами образования. Междисциплинарность, интегративный взгляд, комплексность исследований и объединение подходов в различных областях знания – все это, характерное для постнеклассицизма, крайне необходимо сегодня педагогике.

Постнеклассицизм заставляет искать ключи к пониманию «внутреннего» человека, к эволюции его самосознания. Педагогике, в связи с этим, важно взглянуть в систему знаний, представленную такими направлениями, как феноменология, экзистенциализм, антропология, семиотика, информатика, когнитивистика, трансперсональная психология и другие. Сегодня, по мнению Д.И. Фельдштейна, необходимо выработать определенное отношение к знаниям и представлениям, полученным в этих научных областях, и сделать в педагогических исследованиях более энергичную работу «на стыке» с ними [9, с. 11].

Следует заметить, что педагогическая наука и практика сегодня еще не может сформировать «ментальное пространство человека и ценностно-смысловые составляющие его жизненного пространства» [10]. Анализ работ, посвященных вопросам гуманитаризации образования ([1]; ([5] ([6]), позволяет обнаруживать сегодня некоторый перекокс внимания к внешне-информационной образованности личности при дефиците гуманитарной образованности, которая не сводится к изучению отдельных предметов, а касается познания самого познающего. Проблема здесь, главным образом, состоит в том, что многие «невидимые»

феномены, связанные с субъективной реальностью, в образовательном процессе по-прежнему не замечаются и будущий специалист получает фрагментарные знания, оторванные от знаний о собственной личности. В данном случае можно говорить о некоем методологическом «тупике», в котором оказалась сегодня наука. О нем сказал В.П. Серкин в своей книге «Свобода шамана»: «Как исследователь может изучать то, что сложнее его?» [7, с. 11]. Постнеклассицизм позволяет приоткрыть это самое «что сложнее» человека и требует понимания человеческого мышления.

Постнеклассическая позиция связана с объединением науки о природе и науки о духе, с пониманием разных типов человеческой реальности, с видением многомерности человеческих систем, с соотносением ценностно-смысловых контекстов. Такая позиция позволяет удерживать измерение многомерности и искать то, что Л.С. Выготский называл «органом отбора» [2], с помощью которого личность «пересобирает» и творит мир и себя. Тогда в научной мысли возможен переход от парадигмы отражения к парадигме порождения, характерной для постнеклассицизма [10]. Это значит, что педагогика может взглянуть в образовательный процесс как «порождение» личностью себя и как работу с главным своим «органом» – мышлением.

Традиционно в психологии изучение мышления, как функции сознания и процесса познания действительности, сводилось к анализу содержания мышления. И считалось, что более развитый в умственном отношении человек от менее развитого различается, прежде всего, количеством и качеством представлений, которые есть в его голове, а также числом связей, существующих между этими представлениями [2]. Основной вывод, который делает психология, касается динамического процесса отношений между мыслью и словом, движения от мысли к слову.

Мышление создает огромное количество интеллектуальных объектов, которые возникают как действительная реконструкция фактической реальности. Но тогда, они попадают «под каток тенденциозного восприятия» личности: мы укладываем эти интеллектуальные объекты в прокрустово ложе своих, уже существующих, привычных для нас представлений, а посредством этого «причесывания» подлинное значение этих интеллектуальных объектов утрачивается [4, с. 19]. Исследователь и клинический психолог А.В. Курпатов говорит здесь о том, что важно не столько продуцирование нами интеллектуальных объектов, сколько понимание себя как субъекта, который имеет особенности своего восприятия, от которого зависит развитие мышления. Для нас это означает, что в процессе подготовки будущего профессионала важно не просто «загружать» в него некие знания и учить мыслить теми или иными категориями, а давать инструменты для исследования собственного восприятия и мыслительных процессов. В этом случае можно говорить о феномене гуманитарности в образовании – когда личность сосре-

дотачивает свое внимание не только на познаваемом объекте, но и на самом познающем.

Исследуя возможности формирования у будущих профессионалов гуманитарного мышления, мы рассматриваем гуманитаризацию, которая связана с «очеловечиванием» процесса образования и с изменением его содержания по разным направлениям. В частности, исследователи выделяют такие направления, как: приближение всех обучающих методик и технологий к личности; логическая и образно-понятийная основа в освоении любого материала, направленная на расширение познавательного пространства; передача знаний через призму понимания их значения для духовного, культурного и общечеловеческого развития; интеграция и комплексное взаимодействие всех изучаемых дисциплин, сотрудничество педагогов; рассмотрение учебного процесса как целостного явления; опора на принципы педагогической поддержки, педагогики успеха, отказ от эксплуатации авторитарных и репродуктивных форм обучения [5]. Но хотелось бы заметить, что это лишь часть той «гуманитарной» работы, которую необходимо проводить. И она связана, как мы уже говорили, с познанием самого познающего. В этом суть подлинно гуманитарного образования, для которого содержательно-информационной основой выступает не предмет, а сам человек, его внутренний мир, его функции сознания, в том числе мышление.

Различаются разные типы мышления. В контексте идей гуманитарности важно творческое мышление личности, позволяющее ей встать в позицию автора своего образования, деятельности и жизни. Творческое мышление связано со способностью порождать художественные образы и воплощать их в каком-либо процессе, предмете. Для сравнения, креативное мышление – это сама способность к такому порождению, к открытиям нового. И здесь мы снова должны указать на главную особенность – связь с языком и речью. Называя (или переименовая) вещи «своими» именами, личность, в некотором смысле, оказывается в позиции творца, и этот процесс и позицию важно ею осознавать. Надо признать, что в образовательной практике распространено воспроизведение уже «названного» (понятий, значений, правил). Перейти на новый уровень творческого мышления – гуманитарный – можно, используя механизм метафоризации и словоотворчества, создания авторско-адресных текстов. Речь о текстуально-диалогической деятельности, которая связана с пониманием и созданием авторско-адресных текстов как продуктов культуры [1].

Мы будем оставаться в параметрах гуманитарности, если будем рассматривать творческое мышление не как «проблему» и «задачу», которую надо решать обучающемуся, а как самоценность и объект познания. И в этом случае нам интересно мышление, которое связано не только с созданием чего-то нового, но и с «предвосхищением», с видоизменением исходных данных в выявлении

проблематики, на основе которой строится творческая деятельность [3, с. 44–45]. Гуманитарная задача здесь предстает как задача создания условий для осмысления будущим профессионалом себя как носителя «исходных данных» и одновременно как будущий «результат» собственной творческой работы над собой. Студенту важно дать возможность видеть и исследовать себя как собственную образовательную «модель».

В ходе нашего исследования мы провели ряд бесед с учителями некоторых школ Калмыкии и преподавателями КалмГУ (32 чел.) об их понимании гуманитарной составляющей педагогической деятельности, об опыте организации образовательного процесса, посвященного развитию творческого мышления у обучающихся. На основе анализа этих бесед можно констатировать: большинство педагогов связывают гуманитарность в образовании с конкретными предметами; представления многих о путях развития творческого мышления связаны, главным образом, с использованием игровых технологий и разнообразных приемов, хорошо известных в сфере искусства. Интересно, что 96% из опрошенных школьных учителей и вузовских преподавателей, говоря о творческой составляющей профессионализма, своей главной задачей видят то, «как надо увлечь» школьников и студентов, повлиять извне на их мотивацию. По сути, это неосознание того, главным мотивационным фактором для обучающегося выступает его собственный интерес к себе. Именно это и следует пробуждать в личности. То есть задача самоисследования и интереса к себе как носителю собственного гуманитарного мышления и автору творческой деятельности выступает центральной в гуманитарной модели образования.

Анализ, с позиции методологии постнеклассицизма, исследований, посвященных гуманитарному качеству образования и формированию гуманитарного мышления будущего профессионала, позволяет нам сформулировать систему принципов, которые необходимо признать основными регулятивами проектирования исследуемого нами процесса. Это принципы: 1) самопознания (приоритетной роли личности как самопознаваемого субъекта); 2) самосознания (необходимости решения задачи понимания личностью себя как «личностной задачи»); 3) самосотворения (текстуальности как возможности создания продуктов культуры, представляющих собой тексты, авторское «высказывание»); 4) саморефлексии (анализа познаваемого, познающего и процесса познания).

Конечно же, список принципов организации исследуемого нами процесса, связанного с формированием гуманитарного мышления будущего профессионала, необходимо дополнить и расширить. Процесс, о котором мы ведем речь и который рассматриваем в контексте постнеклассической мысли, требует дальнейшей глубокой работы. А пока можно отметить: становление будущего профессионала, который отвечает требованиям современности, возможно в пространстве гума-

нитарных ценностей и связано с возможностями формирования гуманитарного мышления. Такое мышление нельзя сформировать извне – оно формируется путем текстуально-диалогической работы личности над собой. Наше дальнейшее исследование в данном направлении связано с отбором содержания и технологий, обеспечивающих формирование гуманитарного мышления будущего профессионала.

## Литература

1. Белова, С.В. Гуманитарное образование: текстуально-диалогическая модель. / С.В. Белова. Педагогика. – 2007. – № 6. – С. 19–27
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
3. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография / М.М. Кашапов М.М. Москва: ПЕР СЭ. – 2006. – 688 с.
4. Курпатов А.В. Мышление. Системное исследование / А.В. Курпатов. – ООО «Дом Печати Издательства Книготорговли «Капитал», 2019. – 770 с.
5. Савенкова Л.Г. Воспитание человека в пространстве мира и культуры: интеграция в педагогике искусства. Монография – М: МАГМУ-РАНХиГС, 2014. – 155 с
6. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования. Учебное пособие. – М.: Издательство Московского психологосоциального университета, 2015. – 252 стр.
7. Серкин Владимир. Свобода шамана / Владимир Серкин. – Москва: Издательство АСТ. – 2021. 384 с.
8. Степин В.С. Эпоха перемен и сценарии будущего: Избр. соц.-филос. публицистика / В.С. Степин; Рос. акад. наук, Ин-т философии. – М.: ИФРАН. – 1996. – 174 с.
9. Фельдштейн Д.И. Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний // Пед. журн. Башкортостана. – 2011. – № 3. С. 8–23.
10. Хмелева О.Г. Интеграция постнеклассической науки // Интеграция науки и высшего образования. – 2007. – № 3. – С. 30–33.
11. Gardner, H. (2004), *Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds* / Boston, Mass: Harvard Business School Press, – p. 234.

## DEVELOPMENT OF THE METHODOLOGY FOR THE FORMATION OF HUMANITARIAN THINKING OF A UNIVERSITY GRADUATE FROM THE POSITION OF POST-NON-CLASSICISM AND THE HUMANITARIAN-ANTHROPOLOGICAL APPROACH

Belova S.V., Botova S.N., Turdumatov B.M., Mandzhieva A.O.  
Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

The methodological issues of the study of the problem of forming the thinking of a future professional from the standpoint of post-non-classicism and the humanitarian-anthropological approach are posed. Some possibilities of using the ideas of the post-non-classical type of rationality for understanding the humanization of vocational education are revealed. The author's vision on the methodology for studying the humanitarian thinking of future professionals is given. Disclosed humanitarianism as the quality of education. The concepts of thinking, creative thinking and humanitarian thinking of a professional are clarified. Based on the analysis of interdisciplinary research and empirical experience, some principles are formulated that allow us to see the main vector of the process of forming the humanitarian thinking of a future professional in the system of vocational education.

**Keywords:** post-non-classical science, pedagogical methodology, humanitarianism, professional, thinking, creative thinking, humanitarian thinking.

## References

1. Belova, S.V. Humanitarian education: textual-dialogical model. / S.V. Belova. Pedagogy. – 2007. – No. 6. – S. 19–27
2. Vygotsky L.S. Psychology of human development. – M.: Publishing House of Meaning; Eksmo, 2005. – 1136 p.
3. Kashapov M.M. Psychology of creative thinking of a professional. Monograph / M.M. Kashapov M.M. Moscow: PER SE. – 2006. – 688 p.
4. Kurpatov A.V. Thinking. System research / A.V. Kurpatov. – LLC "House of Printing of the Bookselling Publishing House "Capital", 2019. – 770 p.
5. Savenkova L.G. Education of a person in the space of peace and culture: integration in the pedagogy of art. Monograph – M: MAGMU-RANEPА, 2014. – 155 p.
6. Senko Yu.V. Humanitarian foundations of pedagogical education. Tutorial. – M.: Publishing house of the Moscow Psychological and Social University, 2015. – 252 pages.
7. Serkin Vladimir. Freedom of the shaman / Vladimir Serkin. – Moscow: AST Publishing House. – 2021. 384 p.
8. Stepin V.S. The era of change and scenarios for the future: Fav. social-philosophical. journalism / V.S. Stepin; Ros. acad. Sciences, Institute of Philosophy. – M.: IFRAN. – 1996. – 174 p.
9. Feldstein D.I. Psychological and pedagogical dissertation research in the system of organization of modern scientific knowledge // Ped. magazine Bashkortostan. – 2011. – No. 3. P. 8–23.
10. Khmeleva O.G. Integration of post-non-classical science // Integration of science and higher education. – 2007. – No. 3. – P. 30–33.
11. Gardner, H. (2004), *Changing Minds: The art and science of changing our own and other people's minds* / Boston, Mass: Harvard Business School Press, – p. 234.

# Развитие нормативности и волевых качеств как базового элемента профессиональной компетентности сотрудников ФСИН России

**Викторова Татьяна Владимировна,**

соискатель кафедры юридической психологии и педагогики  
ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики ФСИН  
России»

E-mail: viktorija\_psi@mail.ru

В статье рассмотрен вопрос особенностей моральной нормативности сотрудника Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации. Подчеркивается важность обладания сотрудником развитыми волевыми качествами, которые в совокупности с нормами морали определяют общепрофессиональный облик сотрудника, способного решать задачи повышенной ответственности, стоящие перед ним. Особая важность задач каждодневно решаемых сотрудником и их результат напрямую будет зависеть от того готов ли сотрудник морально и физически к выполнению оперативно-служебной деятельности.

**Ключевые слова:** моральная нормативность, волевые качества, сотрудники ФСИН России.

Будущий сотрудник, поступая на службу в уголовно-исполнительную систему (далее – УИС), уже имеет определенный уровень развитости моральных и волевых качеств. Необходимость иметь развитые моральные и волевые качества диктует особая специфика его будущей деятельности. Кандидату не подходящему по критериям развитой силы воли и морально-нравственных качеств, т.е. имеющим низкий уровень их развития, будет отказано в приеме на службу.

Прежде всего, потому что, сотрудник со слабыми моральными и волевыми качествами с большей вероятностью будет склонен к совершению поступков, порочащих не только его честь и достоинство, но и в целом престиж УИС. Также слабая моральная нормативность может стать основой для совершения сотрудником действий коррупционной направленности.

Анализ литературных данных показывают, что проблеме моральной нормативности человека посвящены работы ученых: Д.А. Гусева, З. Резазаде, Ф.А. Селиванова и др. [2, 9,10]. Д.А. Гусев подчеркивает важный аспект моральной нормативности: «Моральный субъект, склоняемый каким-либо регулятором к тем или иным действиям, оказывающимся в горизонте компетенции морали, вынужден каждый раз осуществлять своеобразную редукцию планируемого им поступка к моральным основаниям. Проблема морали обнаруживается не в её, так называемой моральности, т.е. уже заданном культурой или обществом наборе ценностей, смыслов и стратегий поведения, а в нормативности, т.е. принципиальном присутствии морали в обществе в качестве непреодолимой и неконтролируемой напряженности всего социального поля» [2, с. 10].

Деятельность сотрудников Федеральной системы исполнения наказаний Российской Федерации (далее – ФСИН России) отличает от деятельности других профессий в системе «человек-человек» тем, что его работа проходит в постоянной ситуации напряженности, связанной с криминально зараженными людьми, большая часть из которых живёт по законам криминальной культуры. Криминально заражённая среда, в которой пребывает сотрудник, показывает неизбежность ситуаций требующих проявления волевого поведения. Незрелость волевых качеств может стать причиной конфликтов, провокаций со стороны осужденных, особенно не желающих подчиняться законным требованиям администрации. «Сотрудник всегда, даже в самых неожиданных обстоятельствах, обязан сохранять за собой ведущее положение в процессе взаимодействия с осужденными. Никаких

срывов, растерянности, беспомощности у сотрудников осужденные не должны видеть и даже чувствовать» [3, с. 622].

Каждое решение в рамках исполнения профессиональных обязанностей возлагает на сотрудника ФСИН России огромную ответственность за его последствия перед обществом и самим собой. Есть ситуации, в которых решения даются сотруднику нелегко, т.к. порой до принятия окончательного решения может возникнуть так называемый «внутриличностный конфликт и при этом нельзя исключить одну из конфликтующих сторон, можно лишь сделать выбор в пользу одну из них, а другую подавить», что требует огромных усилий, проявления его морально-волевых качеств. «Суть данного конфликта, заключается в том, что предпочтение одной нравственной нормы неизбежно ведет к нарушению другой. Речь в данном случае идёт не о незнании тех или иных нравственных правил, не о нежелании их выполнять, а именно о необходимости разрешить столкновение моральных требований и установок» [8, с. 184]. Как правило, это ситуации, когда ценности человека, общественные нормы и деятельностные требования вступают в конфликт, который может наблюдаться у сотрудников отделов охраны исправительных учреждений, сопровождающийся наступлением особых условий деятельности, в которых требуется применить оружие, в том числе на поражение (н-р, совершение побега осужденным, нападение на сотрудника с холодным оружием, групповые неповиновения, захват заложников). При проведении опросов сотрудники отделов охраны исправительных учреждений подтверждают, что есть трудности в прогнозировании своего поведения в ситуациях, которых будет присутствовать такой внутриличностный конфликт, например, между требованиями профессионального долга и опасением быть виновным в причинении тяжкого физического вреда либо смерти, пусть даже преступнику.

В связи с этим, высокая развитость моральной нормативности поведения и волевых качеств являются определяющими показателями профессионализма сотрудников ФСИН России. Требования к профессиональным качествам сотрудников пенитенциарных учреждений отражены в квалификационных требованиях, согласно которым «сотрудник УИС должен быть подготовленным к компетентному решению задач, стоящих перед УИС, обладать высоким уровнем гражданского правосознания, профессиональной этикой, уважением к чести и достоинству граждан, честностью, гуманностью, твердостью моральных убеждений, развитым чувством профессионального долга, ответственностью за судьбу людей и порученное дело» [1].

Поэтому определяющими признаками компетентного поведения сотрудника будут являться четкие моральные убеждения, уровень его моральной культуры и его волевая позиция. Воля помогает преодолевать сопротивление на пути к на-

меченной цели, особенно когда приходится делать ответственный выбор, разрешать моральные дилеммы. «Волевой акт при принятии решения в ситуации моральной дилеммы проявляется в необходимости преодолеть внутренние и внешние трудности. Личность ясно осознаёт наличие дилеммы и вынуждена выбирать между конкурирующими моральными ценностями и мотивами поступка. Если для разрешения моральной дилеммы человек прибегает к воле, происходит наиболее кардинальное изменение личности. Так, принятое волевое решение либо укрепляет мировоззренческие позиции личности, либо ведёт к их пересмотру» [5, с. 77].

Также под влиянием деятельности, связанной с ситуациями высокой ответственности за свои действия, могут происходить изменения в нравственной культуре личности сотрудника. Не подготовленные к работе в таких условиях сотрудники сталкиваются с трудностями, которые обусловлены, в том числе слабо развитой моральной нормативностью. Если ещё к этому прибавить слабо развитые волевые качества, то можно уверенно утверждать, что сотрудник не справится с возложенными на него обязанностями, не сможет качественно и в полном объеме их выполнять.

Взаимосвязь моральной нормативности и волевых процессов личности представлено в работе З. Разезедах: «Обнаружено, что чем выше моральная нормативность, тем менее спонтанны состояния в тех или иных поведенческих проявлениях личности. Чем выше уровень моральной нормативности, тем выше следующие показатели: чуткость, мышление, эмоциональные процессы, волевые процессы, оптимистичность, продуманность, управляемость, адекватность, устойчивость и уверенность» [9].

Работа с людьми (осуждёнными), у которых деформировано сознание, имеется неопределённая жизненная позиция, и практически отсутствуют моральные принципы и нормы, может быть достойно решена только при наличии у сотрудника глубоко развитого нравственного сознания. Как справедливо отметила Э.В. Зауторова «Нравственное воспитание лиц эффективно организуется только как целостный педагогический процесс, результатом которого является формирование нравственно цельной личности, нравственных чувств, совести, нравственной воли, навыков, привычек, общественно ценного поведения. Развитие нравственных качеств сотрудников подчинено основной цели – формированию профессионально подготовленных специалистов. Успех в решении профессиональных задач решающим образом будет зависеть от того, насколько сотрудник ФСИН России соответствует определённому уровню нравственного развития» [4].

Одним из методов воспитания моральной нормативности у сотрудников, является метод деловой игры. Посредством ее сотрудник определяется в сконструированные условия служебной деятельности, содержащие, например, моральную дилем-

му. Решая проблемные ситуации, моральные дилеммы сотрудники приобретают умения и навыки работы в проблемных служебных ситуациях, которых немало в их деятельности [6]. Чем сложнее деятельность человека, тем сложнее решение моральной дилеммы, принятие ответственных решений. Чем чаще будет использоваться этот метод, тем более закален и натренирован будет сотрудник, тем вероятнее возможность правильного выбора и принятия морально выверенного решения.

О сотруднике УИС как о профессионале своего дела можно судить по сформированности профессиональных качеств, в числе которых особое место занимают волевые качества. В развитии волевых качеств особое внимание следует обратить на то, что для мобилизации внутренних сил, особенно в непредсказуемых ситуациях, помогают моральные установки, основанные на таких приемах как самоактивизация и самоприказы.

Самоактивизация реализуется путем обращения к чувствам долга и собственного достоинства и направлена на постановку цели и принятие личной ответственности за будущие действия. Самоприказы – это команды реализуемые путем внутренней речи и подлежащие безусловному выполнению [7].

А использование аффирмаций – кратких фраз самовнушения, создадут правильный психологический настрой. Например, «Я профессионал, я выполняю свою работу!», «Я контролирую себя, свои мысли, эмоции, поступки – я контролирую ситуацию!». «Я уверен в себе, спокоен, внимателен, требователен согласно инструкции, поступаю разумно, исходя из сложившейся ситуации», «Если я не знаю, как поступить в конкретной ситуации – я обращаюсь к более опытному сотруднику за советом» и др. Данные приемы направлены на мобилизацию внутренних сил для достижения трудной цели, преодоление чувства неуверенности, возникающее в процессе выполнения служебных обязанностей сотрудниками ФСИН России.

Основой морального сознания являются моральные принципы, в результате усвоения которых у сотрудников ФСИН России развиваются четкие понятия нравственных норм служебного поведения (моральной нормативности). Моральная нормативность основывается на принципах законности, уважения и соблюдения прав и свобод личности и гражданина.

Сотрудники ФСИН России, на которых возложена особая миссия – защита общества от лиц, совершивших преступления, путем их изоляции и лишения возможности совершения других преступлений, должен быть предельно внимательным к каждой ситуации взаимодействия с осужденными, осуществлять контроль своих высказываний и поступков. Моральная нормативность должна стать во главе его нравственной позиции, в которой должен четко прослеживаться синтез моральных норм: личностных и социальных.

Таким образом, высокий уровень развития моральной нормативности и развитые волевые каче-

ства должны стать основой (стержнем) линии профессионального поведения сотрудников ФСИН России. Что непременно отразится на качестве деятельности сотрудников, станет залогом эффективности прохождения службы, сохранности его психического и физического здоровья, профессионального долголетия.

## Литература

1. Барановский В.И., Демин В.М. Квалификационные требования к сотрудникам основных служб уголовно-исполнительной системы: методические рекомендации. – М.: НИИ ФСИН России, 2006. – 52 с.
2. Гусев Д.А. Специфика моральной нормативности // Вестник СПбГУ. 2011. № 2. – С. 10–15.
3. Дмитриев Ю.А., Казак Б.Б. Пенитенциарная психология. Ростов н/Д, 2007. – С. 610–627.
4. Зауторова Э.В. Профессиональная этика сотрудника уголовно-исполнительной системы // Приоритетные направления развития правовой системы Казахстана», посвященная 20-летию принятия Конституции Республики Казахстан: Мат. Междунар. н-п конф. (30.10.2015). – Костанай, 2015. – С. 272–275.
5. Карабущенко Н.Б., Иващенко А.В., Чхиквадзе Т.В., Пилишвили Т.С. Формы регуляции поведения личности в ситуации морального выбора // Акмеология. 2016. № 1 (57). – С. 75–79.
6. Караяни А.Г., Цветков В.Л. Психология общения и переговоров в экстремальных условиях. М.: ЮНИТИ-ДАНА. 2014. – 247 с.
7. Озолин Н.Г. Воспитание моральных и волевых качеств спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1958. – 48 с.
8. Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Нравственные установки и этические нормы как факторы эффективности делового общения // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки СКАГС. 2014. № 2. – С. 182–192.
9. Резазаде З. Влияние моральной нормативности на психические состояния: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Казань, 2018. – 24 с.
10. Селиванов Ф.А. Оценка и норма в моральном сознании / Науч. ред. Ю.В. Ларин. – 2-е изд., перераб. и доп. – Тюмень, 2001. – 46 с.

## DEVELOPMENT OF NORMATIVITY AND VOLITIONAL QUALITIES AS A BASIC ELEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF EMPLOYEES OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Viktorova T.V.

Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

The article considers the issue of the peculiarities of the moral normativity of an employee of the Federal Penitentiary Service of the Russian Federation. The importance of the employee having developed strong-willed qualities, which together with the norms of morality determine the general professional appearance of an employee who is able to solve the tasks of increased responsibility facing him, is emphasized. The special importance of the tasks solved by the employee on a daily basis and their result will directly depend on whether the employee is mentally and physically ready to perform operational and service activities.

**Keywords:** moral normativity, strong-willed qualities, employees of the Federal Penitentiary Service of Russia.

## References

1. Baranovsky V.I., Demin V.M. Qualification requirements for employees of the main services of the penitentiary system: methodological recommendations. – M.: Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, 2006. – 52 p.
2. Gusev D.A. The specifics of moral normativity // Bulletin of St. Petersburg State University. 2011. No. 2. – p. 10–15.
3. Dmitriev Yu.A., Kazak B.B. Penitentiary psychology. Rostov n/A, 2007. pp. 610–627.
4. Zautorova E.V. Professional ethics of an employee of the penal enforcement system // Priority directions of development of the legal system of Kazakhstan”, dedicated to the 20th anniversary of the adoption of the Constitution of the Republic of Kazakhstan: Mat. International. n-n conf. (10/30/2015). – Kostanay, 2015. – pp. 272–275.
5. Karabushchenko N.B. Ivashchenko A.V., Chkhikvadze T.V., Plishvili T.S. Forms of regulation of personality behavior in a situation of moral choice // Acmeology. 2016. No. 1 (57). – pp. 75–79.
6. Karayani A.G., Tsvetkov B.L. Psychology of communication and negotiations in extreme conditions. Moscow: UNITY-DANA. 2014. – 247 p.
7. Ozolin N.G. Education of moral and strong-willed qualities of an athlete. – M.: Physical culture and sport, 1958. – 48 p.
8. Pavlova L.G., Kashaeva E. Yu. Moral attitudes and ethical norms as factors of the effectiveness of business communication // State and municipal administration. Scientific notes of SK-AGS. 2014. No.2. – pp.182–192.
9. Rezazadeh Z. The influence of moral normativity on mental states: abstract. dis. ... cand. psychological sciences. – Kazan, 2018. – 24 p.
10. Selivanov F.A. Assessment and norm in moral consciousness / Scientific ed. Yu.V. Larin. –2nd ed., reprint. and dop. – Tyumen, 2001. – 46 p.



# Разработка педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза с учетом спроса на региональном рынке труда

**Коноплянский Дмитрий Алексеевич,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой, базовая кафедра в г. Ленинске-Кузнецком, ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет»  
E-mail: kltgasu@mail.ru

Статья посвящена актуальной проблеме повышения конкурентоспособности выпускников вуза. Стратегические ориентиры инновационного развития России определяют основные направления модернизации системы высшего образования, в том числе и на региональном уровне, что актуализировало проблему научного обоснования целевых, теоретико-методологических, содержательных, технологических и организационно-педагогических аспектов подготовки конкурентоспособных выпускников вуза, учёт потребности социально-экономического развития конкретного региона, специфики регионального рынка труда, взаимодействие высшего образования и работодателей. Цель исследования заключалась в разработке педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза и её реализации в специально организованной профессионально-образовательной среде и научно-образовательном процессе вуза, учитывающих специфику регионального рынка труда. В результате исследования разработана и экспериментально проверена педагогическая модель формирования конкурентоспособности выпускников вуза, раскрывающая содержательно-смысловое наполнение концепции, представляющая собой единство взаимосвязанных блоков: целевого, теоретико-методологического, содержательного, процессуального и оценочно-диагностического, раскрывающая представление об организации и осуществлении формирования конкурентоспособности выпускников вуза в процессе их подготовки с учётом специфики регионального рынка труда. Сделаны выводы о том, что формирование конкурентоспособности выпускников вуза протекает на протяжении всего периода обучения, включающего в себя профессиональную и личностную подготовку будущих специалистов и определяющим образом зависит от состояния, в котором находится рынок труда региона и от требований работодателей, предъявляемых к специалистам.

**Ключевые слова:** высшее образование, подготовка специалистов, выпускник вуза, формирование конкурентоспособности, педагогическая модель, региональный рынок труда.

Современное состояние российской экономики характеризуется интенсификацией процессов интернационализации, транснационализации и интеграции. Поэтому одной из главных задач высшей школы является обеспечение потребностей отраслей экономики в подготовке конкурентоспособных выпускников вуза – будущих специалистов [1, с. 39].

Актуальность проблемы исследования конкурентоспособности выпускников вуза также обусловлена насущными потребностями экономики региона. Таким образом, направленность научно-образовательного процесса вуза на формирование конкурентоспособности выпускников вуза является стратегической задачей развития системы высшего образования в регионе. Это связано с тем, что формирование и развитие конкурентоспособности личности является выходом из ситуации, сложившейся с трудоустройством выпускников вузов на региональном рынке труда [2; 3].

Стратегические ориентиры инновационного развития России определяют основные направления модернизации системы высшего образования, в том числе и на региональном уровне, что актуализировало проблему научного обоснования целевых, теоретико-методологических, содержательных, технологических и организационно-педагогических аспектов подготовки конкурентоспособных выпускников вуза, учёт потребности социально-экономического развития конкретного региона, специфики регионального рынка труда, взаимодействие высшего образования и работодателей [4; 5].

Анализ исследований в области подготовки кадров позволяет сделать вывод, что основу для определения направлений деятельности по формированию конкурентоспособности выпускников вуза, составляют показатели, характеризующие региональные особенности рынка труда, учитывающие его потребности в квалифицированных кадрах [6;7]. При разработке регионального аспекта процесса формирования конкурентоспособности выпускников вуза выделена и учитывалась *социально-экономическая* (наличие приоритетных отраслей региона, составляющих его специализацию, их место и роль в социально-экономическом развитии региона; экономическую активность населения; монопрофильность специализации экономики региона; экономически полезные предприятия; сильные и слабые стороны хозяйственного комплекса региона; анализ ориентиров и альтернатив развития регионального рынка труда, уникальность социально-экономической ситуации региона, эффективность использования трудового

потенциала, экономическая дифференциация региона и др.) и *социокультурная* (особенности трудового поведения и образа жизни в регионе, потребности личности, традиционная востребованность и престижность определенных направлений подготовки специалистов и др.) *специфика регионального рынка труда* [8; 9].

В контексте возрастающих требований к подготовке будущих специалистов, особую значимость приобретает разработка теоретико-методологических основ и научно-педагогического обеспечения формирования конкурентоспособности выпускников вуза с учетом специфики регионального рынка труда [10]. Суть, которых состоит в формировании готовности выпускников вуза успешно жить и действовать в изменяющихся социально-экономических и социокультурных условиях, планировать собственное развитие с учетом ограничений и последствий принимаемых решений в будущей профессиональной деятельности.

Современная теория и практика формирования конкурентоспособности выпускников вуза предполагает переход от анализа потребностей федерального рынка труда к анализу регионального рынка труда, включая потребности работодателей в кадрах [11].

Региональный рынок труда вносит принципиальные изменения в систему взаимоотношений сфер образования и производства и предъявляет новые требования к выпускникам вуза [12]. Поэтому современный студент, мотивированный к карьерному росту, должен с помощью адекватных методов, средств деятельности накапливать определенную совокупность знаний, умений, навыков и компетенций, чтобы соответствовать вызовам современного рынка труда и конкурировать на нём.

Концептуальное обоснование становления и развития конкурентоспособности выпускников высших учебных заведений позволило разработать Модель, включающую субъектов взаимодействия: студентов, преподавателей и работодателей. Учитывая то, что формирование конкурентоспособности выпускников вуза представляет собой сложный и многокомпонентный процесс, нами был сформирован один из методов по организации исследования – моделирование.

Именно моделирование предоставило практическую возможность определить системную основу исследуемой области и выявить основные аспекты теоретико-экспериментального поиска. Моделирование – один из теоретических способов научного исследования, характеризующийся как воспроизведение особенностей объекта, специально созданного для его изучения.

Для построения Модели нами использовался метод педагогического моделирования (А.И. Богатырев, А.И. Дахин, Е.А. Лодатко, А.В. Цыганов, Е.А. Ясвин и другие) [13], позволивший адекватно описать процесс формирования конкурентоспособности выпускников вуза как систему ком-

понентов, включающих образовательные и воспитательные цели, образовательные технологии, организационно-педагогические условия и педагогический инструментарий, необходимые для реализации этих целей, установить взаимосвязь между управляемым объектом и объектом управления через систему стратегических решений и обратной связи.

В нашем исследовании оригиналом выступает процесс формирования конкурентоспособности молодых специалистов, включенный в целостный образовательный процесс, осуществляемый в специально организованной профессионально-образовательной среде вуза. Мы полагали, что разработка педагогической модели нужна с целью того, чтобы определить устройство конкретной системы, ее структуры и содержания, основных функций, а также необходимое обеспечение её реализации. Знание этого позволило управлять этим процессом в условиях высшей школы, предвидеть как прямые, так и косвенные следствия реализации заранее заданных форм и методов, приемов и средств воздействия.

Сформированная в исследовании педагогическая модель четко ориентирована на конкретную *цель* – формирование конкурентоспособности выпускников вуза в специально организованных профессионально-образовательной среде и воспитательно-образовательном процессе вуза. Нетрудно заметить, что данная цель согласуется с целью самого исследования.

Данная цель реализовывалась через спектр задач, которые представляли собой комплекс образовательных, воспитательных и развивающих функций. Важнейшая цель Модели, как мы можем считать, содержит свою конкретизацию в таких задачах:

- 1) выявить начальную степень разработанности умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза;
- 2) разработать содержание и векторы по работе субъектов процесса развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза (реализации педагогической модели);
- 3) корректировать и регламентировать ход деятельности по формированию умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза;
- 4) проанализировать эффективность развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза.

В процессе исследования нами была разработана программа эксперимента по реализации педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза с учетом специфики регионального рынка труда. Педагогический эксперимент осуществлялся с 2009 по 2021 годы на базе ФГБОУ ВО «Томский государственный архитектурно-строительный университет» (ТГАСУ), его филиалов в г. Ленинске-Кузнецком и г. Новокузнецке Кемеровской области со студен-

тами, обучающимися по направлениям подготовки «Строительство», «Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов», «Нефтегазовое дело», «Техносферная безопасность», «Менеджмент», «Экономика».

На разных этапах в исследовании и педагогическом эксперименте участвовало 2194 студента, 33 работника административно-управленческого персонала, 178 преподавателей вузов и 87 работодателей из Кемеровской и Томской областей. Педагогический эксперимент имел этапный характер и включал *констатирующий, формирующий и контрольный этапы*.

Для оценки и проведения сравнительного анализа результатов формирующего этапа эмпирического исследования была сформирована экспериментальная группа (ЭГ, 254 чел.), в которой осуществлялось экспериментальное обучение в контексте формирования конкурентоспособности выпускников вуза с учётом специфики регионального рынка труда. На разных этапах и по окончании формирующего этапа эксперимента, проводился мониторинг сформированности различных компонентов, показателей знаний, умений, навыков и компетенций, необходимых конкурентоспособным выпускникам вуза.

По данным ВЦИОМ 2021 года, 84% работодателей не в полной мере устраивает уровень подготовки выпускников вузов, а 61% молодых специалистов испытывает трудности при трудоустройстве. Аналогичные результаты получены нами при опросе работодателей и выпускников вузов Кемеровской и Томской областей. Проведённый нами в ходе констатирующего этапа эксперимента опрос студентов первого курса показал, что 37% из опрошенных студентов-первокурсников плохо представляют свою будущую профессиональную деятельность и состояние рынка труда, 77% имеет слабое представление о конкурентоспособности, путях её формирования в процессе обучения в вузе и поэтому затрудняются связать успешность будущей профессиональной деятельности со своей конкурентоспособностью. У 66% преподавателей вузов присутствует явная недооценка значимости формирования конкурентоспособности выпускников вуза в процессе их подготовки, более 30% затрудняются назвать факторы и выделить организационно-педагогические условия, способствующие формированию конкурентоспособности выпускников вуза.

В проводимом нами исследовании педагогическая модель рассматривается как системная совокупность взаимообусловленных и взаимосвязанных компонентов, которые в ходе их практической реализации формируют профессионально-образовательную среду вуза, обеспечивая, тем самым, субъектно-личностное развитие студентов.

Переходя к определению и обоснованию блоков и компонентов педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза, мы обратили внимание на следующие аспекты: блоки модели развития умения держать кон-

курентность у молодых специалистов, выпускающихся из вуза; планирование на прикладном уровне развития умения держать конкурентность у молодых специалистов, выпускающихся из вуза (т.е. стратегический анализ, стратегическое видение и партнерство); общее **определение эффективного представления выпускников в условиях современного рынка труда**.

При практической разработке педагогической модели формирования конкурентоспособности мы следовали из общетеоретических основ процесса моделирования и структурирования педагогических систем:

- модель должна отражать характеристики, которые непосредственным и положительным образом оказывают воздействие на рост качества учебной и внеучебной деятельности студентов;
- структурно-содержательный компонент проектируемой модели должен дать практическую возможность регулярного контроля достижений обучающихся на отдельных этапах деятельности по формированию конкурентоспособности;
- разрабатываемая модель должна учитывать возможность своевременной коррекции исследуемого процесса с целью более эффективно достижения желаемого результата.

Построение педагогической модели в три этапа:

- *на первом этапе* нами было разработано: структурное содержание модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза; изучен, подвергнут анализу и обобщению теоретический и практический опыт формирования конкурентоспособности выпускников вуза в разных по профилю вузах;
- *на втором этапе* составлена программа экспериментального исследования, организована профессионально-образовательная среда вуза в соответствии с разработанной программой, внесены в программу изменения с поэтапной корректировкой, уточнена первоначальная гипотеза исследования, которая положена в основу педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза;
- *третий этап* был завершён созданием окончательного варианта педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза, являющейся концептуальной, структурно-содержательной динамичной структурой.

В нашем исследовании организационное и содержательно-смысловое наполнение формирования конкурентоспособности выпускников вуза раскрыто в форме педагогической модели, которая включает целевой, теоретико-методологический, содержательный, процессуальный и оценочно-результативный аспекты и реализуется в научно-образовательном процессе, осуществляемом в специально созданных организационно-педагогических условиях, учитывающих специфику регионального рынка труда.

В ходе разработки и реализации педагогической модели, были выделены блоки (компоненты) модели, которые включали содержание, формы, методы, приёмы и средства экспериментальной работы.

В течение нашей работы, *принципы разработки и реализации педагогической модели*, были выявлены исходя из того, что практическое осуществление педагогической модели развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза, вероятно при формировании ее именно как системы, являющую собой набор элементов, взаимосвязанных и взаимодействующих подсистем, которые находятся в некоторых отношениях и связях между собой и тем самым образующих, соответственно, целостность и единство: системности; комплексности; открытости; постепенности и последовательности; согласованности действий; организации развивающей практико-ориентированной образовательной среды; государственно-частного партнерства; развития; прогностичности.

*Ведущими закономерностями практического осуществления модели развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза, были выделены:*

- оптимальность осуществления модели развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза имеет место при развитии ее именно на базе системы, по своей сущности является группой компонентов, которые находятся в определенных связях между собой, и представляющих соответственно общность и единство;
- эффективное осуществление педагогической модели развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза, осуществляется во взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистемах профессионально-образовательного пространства учебной организации только на базе субъектной активности практически всех участников воспитательно-образовательного процесса вуза (преподаватели, студенты, работодатели);
- результативное формирование конкурентоспособности выпускников вуза зависит от того, насколько педагогическая модель соответствует сущности конкурентоспособной личности, задействует её основные характеристики в воспитательно-образовательном процессе вуза, способствует развитию индивидуальных и профессиональных качеств, способствующих конкуренции, и преимуществ молодых специалистов, вышедших из вуза, в течение их профессиональной подготовки;
- информационное содержание и ведущие векторы деятельности субъектов педагогической модели развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза являются собой постоянный процесс работы системного комплекса модели, основывающегося на постепенном росте объема при-

обретаемых профессиональных и личностных знаний, умений и навыков, а также компетенций и реализуется в полипарадигмальном подходе;

- педагогическая модель развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза, имеет деятельностный профессионально-ориентированную направленность, должна наиболее точно отвечать потенциалу на их предстоящем профессиональном поприще и осуществляется в личностно-ориентированном и деятельностном подходах.
- педагогическая модель развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза, имеет личностно-ориентированную субъект-субъектную направленность, что и устанавливает поиск и применение необходимого формата отношений и взаимодействия между всеми участниками деятельности.

Таким образом, основываясь на выше изученных положениях можно сделать соответствующий вывод, что педагогическая модель обладает системным характером, отображает ведущие концептуальные идеи, определяется содержанием, структурой инварианта и включает в себя пять базовых блока.

**Целевой блок** являлся в определенном роде системообразующим компонентом модели, который включает в себя две взаимосвязанные части:

- *стратегический вектор*, который подразумевает социальный заказ на конкурентоспособных выпускников и который имеет в основе необходимые требования работодателей;
- *оперативный вектор*, который включает соответствие подготовки будущих специалистов требованиям ФГОС, по причине того, что требования работодателей к молодым специалистам, вышедшим из вуза, характеризуются, как правило, сферой личностных, мотивационных и информационных компонентов.

**Теоретико-методологический блок** отражает методологию полипарадигмальности, методологические подходы к формированию конкурентоспособности выпускников вуза, закономерности и принципы его осуществления, а также реализации педагогической модели. В основе педагогической модели нами были положены концептуальные идеи системного, стратегического, синергетического, компетентностного, личностно-деятельностного и средового подходов, что позволило выявить педагогические закономерности и установить принципы формирования конкурентоспособности выпускников вуза и реализации модели на практике.

**Содержательный блок** педагогической модели отражается в сущности и векторах работы субъектов развития умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза; в базовых показателях ключевых компетенций и включал в себя комплекс соответствующих им способностей, свойств и компетенций личности,

а также практического опыта в решении профессиональных задач.

Данный блок модели предполагал разработку содержательного наполнения дисциплин инвариантной части учебного плана и дисциплин вариативной части учебного плана (дисциплины по выбору, учебные курсы «Введение в специальность», «Планирование и управление карьерой», «Стратегия профессионального роста», «Моя профессиональная карьера», «Факторы успешного трудоустройства по специальности» и другие), а также сквозных тем, интегрального содержания, раскрывающих с различных позиций субъектно-личностные, организационно-деятельностные и социально-коммуникативные компетенции выпускников вуза.

**Процессуальный блок** педагогической модели сформирован соответственно установленной совокупности требований, видов и способов организации деятельности по развитию умения держать конкуренцию у молодых специалистов, выпускающихся из вуза, определенным методам и средствам регулирования, процедурам анализа и оценки показателей главнейших компетенций. Вся совокупность методов была нами сгруппирована по основным направлениям педагогической деятельности, которые осуществлялись на протяжении всего процесса обучения: первоначальное обучение учащихся знаниям, умениям и навыкам решения задач, непосредственно связанных с процессией, углубление, расширение и повышение у учащихся необходимых знаний, умений и навыков, методы, которые необходимо применять для регулирования и анализа знаний студентов на протяжении всей обучающей деятельности.

В целях формирования конкурентоспособности выпускников вуза нами были определены и использованы *образовательные технологии*, создающие ведущие требования личностного и компетентностного характера к подготовке будущего специалиста, очередность развития компетенций и конкурентоспособности выпускников вуза: *игровые технологии; кейсовые технологии; технологии интерактивного обучения; модерационные и проектные технологии; информационно-коммуникативные технологии; техники и методики осуществления учебно-производственной практики; технологии организации внеучебной деятельности студентов.*

**Оценочно-диагностический блок** педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза был отражен в разрезе педагогического мониторинга, суть которого нам виделась в получении и анализе необходимой информации по учебной и внеучебной, а также научно-исследовательской работе студентов, ее дальнейшей оценки.

*Критериально-оценочный аппарат*, включал результаты реализации педагогической модели: уровень сформированности конкурентоспособности. С целью подтверждения достоверности полученных результатов проведенного формирующего

эксперимента, направленного на повышение сформированности конкурентоспособности выпускников вуза, был использован *t-критерий Стьюдента* для двух зависимых выборок. Осуществлялось сравнение двух рядов значений распределения уровней конкурентоспособности выпускников вуза экспериментальной группы до эксперимента и после него. Причём каждому представителю одной выборки испытуемых поставлен в соответствие представитель из другой выборки, то есть два ряда значений положительно коррелируют друг с другом.

На основе полученных результатов исследования мы произвели оценку сформированности уровня конкурентоспособности выпускников вуза (Таблица 1).

Таблица 1. Динамика уровней сформированности конкурентоспособности выпускников вуза

Уровни сформированности конкурентоспособности	Этапы ОЭР, группы студентов	
	констатирующий	формирующий
	Эгр, (%) (до эксперимента)	Эгр, (%) (после эксперимента)
Высокий (желательный)	18,4	49,3
Средний (оптимальный)	34,0	37,6
Низкий (недостаточный)	47,6	13,1
<i>t-критерий Стьюдента</i>	1,63	3,74

Из Таблицы 1 видно, что количество выпускников вуза экспериментальной группы (Эгр) с высоким уровнем сформированности конкурентоспособности возросло на 30,9%, а количество выпускников вуза с низким уровнем уменьшилось на 34,5%. В экспериментальной группе у большинства выпускников вуза зафиксировано преобладание высокого уровня конкурентоспособности.

Расчёт значений *t-критерия Стьюдента* для двух зависимых выборок (до эксперимента и после эксперимента) позволил получить следующие результаты: до эксперимента показал, что  $t_{эмп} = 1,63$  и соответственно после экспериментального воздействия  $t_{эмп} = 3,74$ . После экспериментального воздействия  $t_{эмп}$  находится в зоне значимости, так как  $t_{эмп} > t_{крит}$  на уровнях значимости ( $p=0,05$ ) и ( $p=0,01$ ) и определяет возможность принятия альтернативной гипотезы о достоверных различиях средних арифметических.

Достоверность отличий средних значений уровня сформированности конкурентоспособности выпускников вуза доказана на высоком уровне значимости, что подтверждает результативность экспериментального воздействия и реализации педагогической модели формирования конкурентоспособности выпускников вуза с учётом специфики регионального рынка труда.

Результаты исследования показали, что разработанная и описанная педагогическая модель является концептуальной, структурной, содержательной, динамичной, так как наглядно изображает функциональность и динамичность пяти блоков, с помощью которых нам удалось получить различия между исходным и конечным состоянием уровня сформированности конкурентоспособности выпускников вуза.

Проведенный анализ представленных сведений позволил установить, что конкурентоспособность выпускников высших учебных заведений определяющим образом зависит от состояния, в котором находится рынок труда региона и от требований работодателей, предъявляемых к специалистам.

## Литература

1. Белых, И.Л. Формирование конкурентоспособности выпускника вуза [Текст] / И.Л. Белых, М.И. Шилова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 4 (94). – С. 39–45.
2. Коноплянский, Д.А. Мониторинг эффективности формирования конкурентоспособности выпускника вуза: монография. / Д.А. Коноплянский. – М.: Издательство «Спутник +», 2016. – 342 с.
3. Никулина, О.В. Развитие профессиональной конкурентоспособности студентов строительных специальностей на современном рынке труда / О.В. Никулина, С.Н. Сорокоумова // Приволжский научный журнал. – 2015. – № 2 (34). – С. 267–271.
4. Знарикова, В.Ю. Проблемы взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг / В.Ю. Знарикова // Международный электронный журнал. Устойчивое развитие: наука и практика. Вып. 1 (12). – 2014. – С. 64–68.
5. Сафин, Р.С. Высшее учебное заведение и промышленное предприятие: готовность к взаимодействию / Р.С. Сафин // Высшее образование в России. – 2011. – № 4. – С. 138–143.
6. Зайцева, А.И. Трансформация рынка труда и модернизация системы высшего образования региона // Российская экономика знаний: вклад региональных исследователей. – 2017. – С. 190–195.
7. Костюкова, Т.А. Востребованность выпускников вуза на рынке труда как направление модернизации современного российского образования: материалы XVIII международной научно-методической конференции образования «Теория, история и практика образования в сфере культуры» [Текст] / Т.Ф. Кряклина, Г.И. Петрова // АлтГИК: Челябинск, 2018. С. 209–212.
8. Адольф, В.А. Конкурентоспособность выпускника современного вуза [Текст]: монография / В. А. Адольф, А.В. Фоминых А.В. – Крас-

ноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017. – 280 с.

9. Коноплянский, Д.А. Специфика регионального рынка труда в процессе формирования конкурентоспособности выпускников вуза // Бизнес. Образование. Право. 2021. № 3 (56). С. 479–484. DOI: 10.25683/VOLBI.2021.56.377.
10. Ветрова, М.Г. Конкурентоспособность выпускников на рынке труда [Текст] / М.Г. Ветрова // Вестник Амурского государственного университета. – Вып. 48: Сер. Гуманитар. науки. – 2010. – С. 108–112.
11. Шуткина, Ж.А. Теоретико-методологические основы моделирования конкурентоспособности будущих специалистов в условиях негосударственного вуза: монография / Ж.А. Шуткина. – Н. Новгород: НГЛУ, 2006. – 61 с.
12. Сергеев, Н.К. Регионализация как тенденция развития современного российского образования [Текст] / Н.К. Сергеев, А.М. Коротков // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2019. № 5(138) С. 4–9.
13. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов [Текст]: монография / Е.А. Лодатко. – Славянск: СГПУ, 2010. – 148 с.

## DEVELOPMENT OF A PEDAGOGICAL MODEL FOR THE FORMATION OF THE COMPETITIVENESS OF UNIVERSITY GRADUATES, TAKING INTO ACCOUNT THE DEMAND IN THE REGIONAL LABOR MARKET

Konoplyansky D.A.

Tomsk State University of Architecture and Building

The article is devoted to the actual problem of increasing the competitiveness of university graduates. Strategic guidelines for the innovative development of Russia determine the main directions of modernization of the higher education system, including at the regional level, which actualized the problem of scientific substantiation of target, theoretical and methodological, substantive, technological, organizational and pedagogical aspects of training competitive university graduates, taking into account the needs of socio-economic development of a particular region, the specifics of the regional labor market, interaction of higher education and employers. The purpose of the study was to develop a pedagogical model for the formation of the competitiveness of university graduates and its implementation in a specially organized professional and educational environment and the scientific and educational process of the university, taking into account the specifics of the regional labor market. As a result of the research, a pedagogical model of the formation of the competitiveness of university graduates was developed and experimentally tested, revealing the content and semantic content of the concept, which is a unity of interrelated blocks: target, theoretical and methodological, substantive, procedural and evaluative-diagnostic, revealing the idea of the organization and implementation of the formation of the competitiveness of university graduates in the process of their training, taking into account the specifics of the regional labor market. The conclusions are made that the formation of the competitiveness of university graduates proceeds throughout the entire period of training, which includes professional and personal training of future specialists and depends in a decisive way on the state in which the labor market of the region is located and on the requirements of employers for specialists.

**Keywords:** higher education, training of specialists, university graduate, formation of competitiveness, pedagogical model, regional labor market.

## References

1. Belykh, I.L. Formation of competitiveness of a university graduate [Text] / I.L. Belykh, M.I. Shilova // Bulletin of the Tomsk State

- Pedagogical University. – 2010. – Issue 4 (94). – pp. 39–45. (In Russ.)
2. Konoplyansky, D.A. Monitoring the effectiveness of forming the competitiveness of a university graduate: monograph. / D.A. Konoplyansky. – M.: Sputnik + Publishing House, 2016. – 342 p. (In Russ.)
  3. Nikulina, O.V. Development of professional competitiveness of students of construction specialties in the modern labor market / O.V. Nikulina, S.N. Sorokoumova // Volga Scientific Journal. – 2015. – № 2 (34). – Pp. 267–271. (In Russ.)
  4. Znarikova, V. Yu. Problems of interaction of the labor market and the market of educational services / V. Yu. Znarikova // International electronic journal. Sustainable development: science and practice. Issue. 1 (12). – 2014. – P. 64–68. (In Russ.)
  5. Safin, R.S. Higher educational institution and industrial enterprise: readiness for interaction / R.S. Safin // Higher education in Russia. – 2011. – No. 4. – pp. 138–143. (In Russ.)
  6. Zaitseva, A.I. Transformation of the labor market and modernization of the higher education system in the region//The Russian knowledge economy: the contribution of regional researchers. – 2017. – p. 190–195. (In Russ.)
  7. Kostyukova, T.A. The demand for university graduates in the labor market as a direction of modernization of modern Russian education: materials of the XVIII scientific and methodological international conference of education “Theory, history and practice of education in the field of culture” [Text]/ T.F. Kryaklina, G.I. Petrova//. – AltGIK: Chelyabinsk, 2018. p. 209–212. (In Russ.)
  8. Adolf, V.A. Competitiveness of a graduate of a modern university [Text]: monograph / V. A. Adolf, A.V. Fominykh – Krasnoyarsk: KSPU named after V.P. Astafyev, 2017. – 280 p. (In Russ.)
  9. Konoplyansky, D.A. The specifics of the regional labor market in the process of forming the competitiveness of university graduates // Business. Education. Right. 2021. No. 3 (56). pp. 479–484. DOI: 10.25683 / VOLBI. 2021. 56. 377.
  10. Vetrova, M.G. Competitiveness of graduates in the labor market [Text]/ M.G. Vetrova // Bulletin of the Amur State University. – Issue 48: Ser. Humanitar. nauki. – 2010. – p. 108–112. (In Russ.)
  11. Shutkina, Zh.A. Theoretical and methodological foundations of modeling the competitiveness of future specialists in the conditions of a non-state university: monograph / Zh.A. Shutkina. – N. Novgorod: NGLU, 2006. – 61 p. (In Russ.)
  12. Sergeev, N.K. Regionalization as a trend in the development of modern Russian education [Text]/ N.K. Sergeev, A.M. Korotkov// Izvestia of the Vogograd State Pedagogical University. unta. 2019. No. 5(138) p. 4–9. (In Russ.)
  13. Lodatko, E.A. Modeling of pedagogical systems and processes [Text]: monograph / E.A. Lodatko. – Slavyansk: SSPU, 2010. – 148 p. (In Russ.)

# Этнопедагогические основы патриотического воспитания в условиях современного профессионального образования

**Атласова Михнаса Михайловна**

доцент, кандидат педагогических наук, доцент Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова  
E-mail: mikhnasa@mail.ru

В статье даётся описание изучения фольклора и края в образовательном учреждении, приводятся методы и формы работы в усвоении студентами фольклора народа, истории края. Предпринимается попытка показать опыт деятельности в активизации усвоения народных знаний молодым поколением для усвоения и использования этнических произведений в патриотическом воспитании. Отмечается, что фольклор помогает глубже и полнее воспринимать действительность, является источником обогащения речи, в его жанрах отражены достижения нравственной и художественной культуры народа. Патриотические, педагогические и художественные традиции не потеряли свое значение и в наше время. Специфика бытования фольклорных песен сегодня связана с пониманием проблемы не только сохранения языка и культуры народа, но и развивать патриотические чувства у молодежи.

**Ключевые слова:** народные песни, патриотизм, фольклор, традиция.

У каждого народа есть фольклор, который может выступить и как средство воспитания патриотизма. В профессиональном образовании обычно воспитание – это организованный педагогический процесс, направленный на развитие природных способностей, с целью которой является становление творческой личности педагога [1]. Современные научные исследования свидетельствуют о том, что развитие показывает ничем незаменимое воздействие на творческое отношение к делу: формируется сфера коммуникаций, совершенствуется педагогическое мышление.

Изучение опыта и традиций этнопедагогики подсказывает педагогам, что патриотизм начинается с малой родины, где живут его родственники и родные люди, где проходило его детство, тем самым среда обитания способствует появлению у него любви к окружающему миру. Особую значимость приобретает этнопедагогическое осмысление сущности патриотического воспитания на народных традициях. Источником изучения этнопедагогики многих народов являются труды педагога Г.Н. Волкова [2]. Автор Дидковская Я.В. рассматривает «набор свойств, характеристик и способностей, которые помогают молодому поколению воспринимать и разрабатывать новшества, чувствовать их необходимость, быть готовым к освоению новаций в технике, технологии и менеджменте в качестве инновационного потенциала молодежи». В качестве образа социального будущего – комплекс субъективных представлений социального субъекта, включающий в себя идеалы общественного развития, социальные ожидания и жизненные планы [3]. В.С. Серошевский отмечает, что якуты любили петь военные родовые песни, а песни эти, порою, забываются, а «в старину богатыри выходили на бой с песнями» [6].

Патриотизм живет у каждого из нас, это понятие связано, в первую очередь, с местностью и патриотизм у человека есть или нет, не зависит от уровня образования человека. Каждый воспринимает патриотизм по-своему, выражая любви и уважения к родине. Н.М. Карамзин подчеркивает: «Любовь к собственному благу производит в нас любовь к отечеству, а личное самолюбие – гордость народную, которая служит опорой патриотизма». Байрон пишет: «Тот, кто не любит свою страну, ничего любить не может». М.Е. Салтыков-Щедрин утверждает: «Идея Отечества одинаково должна быть присуща сынам его, ибо только при ясном ее сознании человек приобретает право называть себя гражданином». Н.Г. Чернышевский понимает так: «Тот, кто не принадлежит своей От-



чизне, не принадлежит и человечеству». «Патриотизм – это тема, если так можно сказать, жизни человека, его творчества», – думает Д.С. Лихачев.

С малых лет обучающиеся знакомятся с календарно – обрядовыми праздниками якутов, которые имеют значительное этнопедагогическое значение, это:

- передача жизненного опыта взрослых;
- почитание и уважение традиций и обрядов народа;
- зрелищность и эстетичность обрядов, национальных костюмов;
- привитие интереса и любви к музыке, к танцам, к народным играм;
- осознание национального самосознания и возрождение духовности.

Занятие – основная форма организации, где осуществляется обучение студентов, используется многообразие методов в учебно-воспитательном процессе. Содержание лекций и семинаров определяют развитие мировоззрения у обучающихся и активные коммуникации с педагогами. Таким образом, фольклор является основой содержания патриотического воспитания обучающихся вуза. При соответствии программ обучения требованиями, выдвинутыми концепцией возрождения при бережном отношении к народному фольклору выступает средством развития у них не только музыкальной культуры, но и гуманного отношения к родной земле, его людям – землякам.

А ныне в Москве мы приветствуем якутскую оперу «Нюргун Боотур Стремительный» в исполнении молодых артистов саха. В музыкальной опере роли артистов разные: слышны драматическое и лирическое сопрано, меццо-сопрано и другие голоса. Возникший звук из древнего мотива олонхо «дьиэрэтии ырыа» в переводе означает «песни, исполняемые с гортанной вибрацией...». Эта особенность манеры пения и составляет характерную специфику звучания якутской народной песни.

В прошлом олонхо исполнял один олонхосут. Он стремился создать контраст разных ролей. Олонхосуты пели, импровизировали несколько дней подряд, их народ любил: обязательно встречали, кормили, сидя перед камельком, слушали прекрасные этноголоса, восхищались песнями исполнителя. Молодой Сорук Боллур созывал в одно место всех или многих. Иногда его сравнивали с мизинцевым пальчиком, так как он маленький, только узнает мир и отношения между людьми, еще он молодой, поэтому его используют как быстрого помощника, который может созывать всех разом или распространять свежие новости), причитает старушка Симэхсин. Песни отдельных героев олонхо с их определёнными лейтмотивами представляют не что иное, как своеобразные арии в монументальном эпическом стиле. В исполнении народных певцов-олонхосутов может передаваться длительностью до нескольких часов и больше времени.

С 90-х годов двадцатого столетия земля Олонхо многие считают своей малой Родиной, так как

после получения высшего образования многие приехали тут работать, потом верными этой территории остались: их манит дикая природа северного края, прекрасные талантливые люди. Якутский эпос олонхо исполняется языком, как говорили предки саха в прошлые века, поэтому современные представители народа текст оперы места могут и не полностью понять.

В народе саха издавна бытует пословица: «Саха огуһун урдугэр – ырыаһыт, оһогуһун иннигэр – олонхоһут», /»Якут, когда едет верхом на быке – певец, а перед печкой кемулук: олонхоһут – сказитель»/. Тут дана подсказка о том, что народ саха любит песенное искусство или дружит с песней. Это подчёркивает и В.Л. Серошевский [6]. Песенный фольклор саха богат по идейно-образному содержанию и жанрово-стилистическим разновидностям.

Выработка патриотизма как естественного свойства человека происходит в семье, ближнем окружении, образовательных учреждениях, этнокультурной среде, производственном коллективе, регионе проживания с его экономическими, социальными, культурными и другими особенностями. Автор Т.М. Резер анализируя правовые и теоретические основы организации детского самоуправления в России, выделяет периоды развития детского самоуправления [5]. Патриотизм предполагает формирование активной гражданской позиции личности, гражданского самоопределения, осознания внутренней свободы и ответственности за собственный политический и моральный выбор. Этому должна стремиться наша молодежь.

О студенческих предпочтениях в своих работах пишет автор Е.А. Шуклина, а именно: какие характерные представления и мотивации бывают у студентов, какие моменты в вузах они ценят, в чем убеждаются? Мы используем в своей работе методику автора [7].

В нашем институте многие студенты с алгысом (благословение) знакомятся с самого первого курса. Раньше алгыс пели или поговаривали люди зрелого возраста, сегодня поет и выступает с алгысом и молодежь. В народе говорят, что воплощение алгыса получается – мужчине, чем женщине, вот поэтому, в больших мероприятиях, церемониях с большим уважением дают слово мужчине – алгысчыту. Через песенное искусство народ воспитывает любви и защите малой и большой Родины, учит патриотизму.

Одной из песен о родном крае является «Кыыллаах Арыы» («Звериный остров»), что находится в Олекминском улусе (районе) Якутии. В тексте говорится о том, что на острове Кыыллаах Арыы звучат песни, поёт и смеётся молодежь, растут радостные и счастливые дети, доблестны и смелы парни, красивы девушки. Река на острове прозрачна и бурлива, под солнцем зреют нивы, поляны зеленые, луга узорчаты. Основной смысл заключён в словах «Здесь хорошо зимой и летом, чудесней места нигде нету! Кыыллаах Арыы – прекрасный остров, прекрасный Кыыллаах!». Мелодия песни

очень красивая, мелодичная, как сама природа острова Кыыллаах Арыы.

Вместе с тем, патриотизм проявляется и в коллективных чувствах, оценках, в отношении к своему народу, его образу жизни, истории, культуре, государству, системе основополагающих ценностей. Патриотизм связан с духовными традициями, поэтому по сути это явление духовное, без патриотизма не может быть духовного становления личности и возрождения величия России. Помимо общероссийского патриотизма человек воспроизводит и местный, региональный патриотизм, выражающийся в привязанности, любви к родному краю, городу, деревне, улице, предприятию, спортивной команде и так далее.

Оһуохай – самый распространённый и любимый массовый песенный танец, в котором всегда участвует большое количество участников. Он устраивался во время ыһыах (национальный праздник народа саха) обычно с приближением лета, выражением радости по этому поводу. При этом обязательно воспевали пробуждение природы. Запевала приглашает других участников к круговому танцу. В этом жанре, за один танец менялись несколько запевал, вот поэтому оһуохай может продолжаться в длительное время, к примеру, несколько дней подряд.

В этом круговом танце рождаются коллективные чувства патриотизма.

В институте накапливается интересный опыт по использованию фольклора, традиций и обычаев. Знакомство с народными играми, орнаментом, музыкой, танцами, хороводами, празднованием национальных праздников, на которых студенты исполняют тойук, благопожелания, алгысы, клятвы и т.д. Учебные предметы такие, как «Теория и методика национальной культуры народов Якутии», «Педагогика искусства», «Философия искусства» и др. способствуют приобщению к нравам, обычаям, национальному этикету, преемственной связи между поколениями. Фольклор – важный фактор усвоения патриотических чувств, становления и развития будущего педагога, который будет помогать своим ученикам приобщиться к патриотизму через культуру своего народа.

В якутском народе испокон веков вырабатывался свой, самобытный нравственный уклад, своя духовная культура. К воспитанию молодого поколения якуты уделяли пристальное внимание. Духовная жизнь народа всегда определена трудом, душевным талантом и человечностью. Изучение народного творчества чрезвычайно важно для выявления того ценного, что вкладывает каждый народ в мировую культуру. Основа и корни искусства всегда народны и патриотичны.

## Литература

1. Атласова М.М. Технологические особенности приобщения к национально-этнической культуре. – Я.: ИД СВФУ, 2015. – 199 с.
2. Волков Г.Н. Этнопедагогика: Учеб. для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ИЦ «Академия», 2000. – 176 с.
3. Дидковская Я.В. Работающая молодежь индустриальных регионов России: образ социального будущего как фактор развития инновационного потенциала. – М.: Социодинамика, 2020, № 21.
4. Окладников А.П. История Якутии, Т. 1. – Якутск, 1949. – 440 с.
5. Резер Т.М. Организационно-правовые основы детского самоуправления России. – М.: Право и образование, 2021, № 3.
6. Серошевский В.Л. Якуты. Опыт этнографического исследования. – 2-е изд. – М., 1993. – С. 447.
7. Шуклина Е.А. Преподаватели вузов о социальном благополучии в сфере профессиональной деятельности. – Пермь, 2022, № 1. С. 20–34.

## ETHNOPEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONDITIONS OF MODERN VOCATIONAL EDUCATION

Atlasova M.M.

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article describes the study of folklore and the region in an educational institution, provides methods and forms of work in the assimilation by students of the folklore of the people, the history of the region. An attempt is made to show the experience of activities in enhancing the assimilation of folk knowledge by the younger generation for the assimilation and use of ethnic works in patriotic education. It is noted that folklore helps to perceive reality more deeply and more fully, is a source of speech enrichment, its genres reflect the achievements of the moral and artistic culture of the people. Patriotic, pedagogical and artistic traditions have not lost their significance in our time. The specificity of the existence of folk songs today is associated with an understanding of the problem of not only preserving the language and culture of the people, but also developing patriotic feelings among young people.

**Keywords:** folk songs, patriotism, folklore, tradition.

## References

1. Atlasova M.M. Technological features of familiarization with the national-ethnic culture. – Ya.: ID NEFU, 2015. – 199 p.
2. Volkov G.N. Ethnopedagogy: Proc. for stud. avg. and higher ped. textbook establishments. – 2nd ed., corrected. and additional – M.: ITs "Academy", 2000. – 176 p.
3. Didkovskaya Ya.V. Working youth of the industrial regions of Russia: the image of the social future as a factor in the development of innovative potential. Sociodynamics, 2020, No. 21. – 12–25.
4. Okladnikov A.P. History of Yakutia, T.1. – Yakutsk, 1949. – S. 75–76.
5. Rezer T.M. Organizational and legal bases of children's self-government in Russia. – M.: Law and education, 2021, No. 3.
6. Seroshevsky V.L. Yakuts. The experience of ethnographic research. – 2nd ed. – M., 1993. – S. 447.
7. Shuklina E.A. University teachers about social well-being in the field of professional activity. – Perm, 2022, No. 1. S. 20–34.

# Разработка системы корпоративного обучения в условиях цифровизации

**Полякова Антонина Игоревна,**

цифровой тьютор ГАПОУ «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифровых технологий»  
E-mail: a.polyakova@kasict.ru

**Котова Елена Валерьевна,**

кандидат педагогических наук, начальник учебно-методического отдела ГАПОУ «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифровых технологий»  
E-mail: e.kotova@kasict.ru

Лидирующая в настоящее время концепция непрерывного образования делает различные формы образования и социализации на протяжении всей жизни человека одним из приоритетов государственной политики в этой сфере. Корпоративное образование как одна из важнейших подсистем непрерывного образования взрослых, которая тесно связана с изменениями в реальном секторе экономики, с производством.

Цель корпоративной системы обучения – повысить эффективность работы каждого преподавателя лично и всего учебного заведения.

Задачи, которые мы ставим при внедрении корпоративной системы обучения: приобретение новых навыков в области современных технологий; организация специального обучения и профессиональное развитие для сотрудников колледжа; создание эффективного коммуникационного процесса.

*Методология.* Методологической основой исследования выступили принципы деятельностного подхода и системности в анализе практики корпоративного обучения.

*Результаты.* Проведенный анализ системы корпоративного обучения преподавателей колледжа доказывает, что цифровые компетенции представляют собой компетенции высокого уровня, в формировании которых необходимо задействовать как формы формального, так и неформального обучения. Именно неформальное обучение как корпоративная система способна повысить мотивацию преподавателей, а также вовлечь их в практики инновационного обучения. *Заключение.* Разработанная система корпоративного обучения способствовала качественному развитию цифровых навыков у преподавателей колледжа, это выражается в высоком уровне мотивации педагогов к овладению цифровыми знаниями, а также способствовала увеличению количественных показателей вовлеченности преподавателей к участию в профессиональных конкурсах и конференциях с использованием цифровых образовательных технологий.

**Ключевые слова:** корпоративное обучение, посттренинговое сопровождение, микрообучение, цифровые компетенции.

## Введение

Под корпоративной системой обучения (далее – СКО) мы понимаем ряд мер, направленных на оптимизацию навыков, способностей и знаний преподавателей и мастеров производственного обучения, используемых в образовании, с точки зрения стратегии развития, принятой в образовательном учреждении.

Согласно законодательству нашей страны система дополнительного профессионального образования, может быть дополнена элементом корпоративного образовательного контента. Корпоративное образование включает в себя: программы повышения квалификации, программы профессиональной переподготовки, внешние и внутренние формы получения дополнительного профессионального образования.

В настоящее время корпоративное образование в нашей стране не выделено в отдельное направление в «Законе об образовании РФ». Однако на практике отечественные организации довольно активно используют эту форму обучения, создают учебные центры и тратят значительное количество денег на образование. Некоторые крупные компании имеют собственные корпоративные университеты.

По оценкам, исследователей Технического университета Уральской горно-металлургической компании, доктора экономических наук Долженко Руслана Алексеевича, средний и крупный отечественный бизнес вкладывает в образование 1–2% от фонда оплаты труда, аналогично в годовом бюджете рабочего времени среднестатистического российского работника на образование уходит не больше 1–2 дней. Лишь некоторые крупнейшие компании России инвестируют в обучение большие суммы и стимулируют сотрудников учиться 5–8 дней в году [1].

## Методология

Рассмотрим этапы реализации системы корпоративного обучения, которая применяется в Государственном автономном профессиональном образовательном учреждении «Кузбасский колледж архитектуры, строительства и цифровых технологий» (далее – ГАПОУ ККАСиЦТ). Организация СКО включает в себя:

1. Анализ потребностей преподавателей в обучении;
2. Процесс обучения (разработка плана, обучение фокус-группы, обучение целевых групп);
3. Оценка результатов обучения.

Первый этап этого цикла включает анализ потребностей в обучении и развитии. Анализ по-

требностей организации в обучении проводится с помощью анкет и интервью. Этот опрос основан не на принципе проверки знаний преподавателей, а на том, какие идеи они хотели бы реализовать в своей профессиональной деятельности. Поэтому мы не задавали вопросы по типу: «Какое обучение Вам нужно?». Мы хотели понять потребности преподавателей, поэтому мы спрашивали: «Что нужно изменить в своей работе, что устраивает, что не устраивает, какой должен быть результат, какие существуют сложности, что беспокоит?» После определения требований необходимо составить корпоративный план обучения.

Основными аспектами корпоративного обучения преподавателей могут быть:

- Функциональное обучение, направленное на повышение качества образования в области преподаваемых предметов и методов обучения;
- Развитие навыков использования информационно-коммуникационных технологий в своей профессиональной деятельности и связываем эту область с цифровыми возможностями преподавателей;
- Развитие социальных навыков, таких как общение, командная работа, решение проблем, принятие решений, управление временем и способность мотивировать себя и других, мы рассматриваем этот аспект наряду с проектным обучением и бережливым производством.

На втором этапе мы начали реализовывать СКО через следующие формы обучения:

а) внутренние семинары.

· Информационно-консультационные семинары направлены на передачу информации, необходимой для выполнения образовательных задач и непосредственных должностных обязанностей. В данной форме были проведены семинары «Сопровождение проектной деятельности» (2021 г.), «Современные подходы к аттестации педагогических работников» (2021 г.), «Инновационный потенциал наставничества в СПО» (2021 г.), «Тренды образования» (2021 г.), «Бережливые технологии в образовании» (2021 г.), «Организация работы преподавателя СПО» (2022 г.), «Возможности мобильного обучения» (2022 г.), все перечисленные мероприятия были организованы в формате мастер-класса, тренинга.

· Практические семинары – отработка практических знаний и функциональных навыков. Данную форму мы использовали при проведении таких семинаров, как «Организация работы в ЭОС Мудл», «Разработка цифровых инструментов», а также была проведена игра «Технология Бережливого производства как современный метод организации труда». В этой форме мы организовывали мероприятия в формате игры, спринта (короткий практический семинар), марафона, воркшопа, микрообучения.

· Проблемно-проектные семинары – решение конкретных профессиональных задач под руководством внутреннего или внешнего экспер-

та, в этой форме были проведены мероприятия «Метод кейсов: особенности использования в системе образования» (2021 г.), «Методы фасилитации групповой работы» (2021 г.), «Стратегическая сессия по планированию развития колледжа» (2021 г.), «Стратегическая сессия по планированию международного сетевого взаимодействия» (2021 г. и 2022 г.). В данной форме мы использовали форматы стратегической сессии, фасилитации, кейс-стади.

После проведенных мероприятий каждый участник обучения может восстановить и восполнить свои знания и умения самостоятельно, используя интерактивную доску «Система корпоративного обучения в ГАПОУ ККАСиЦТ. Посттренинговое сопровождение» на платформе Padlet.

На доске собран материал, который мы работали за год работы в направлении внедрения корпоративного обучения и данный материал можно использовать, как посттренинговое сопровождение. В процессе опроса преподавателей, который представлен на интерактивной доске, мы выделили три направления в которых преподаватели хотели бы развиваться. Это проектное обучение (выделено розовым), цифровая грамотность (выделено зеленым цветом) и бережливые технологии (выделено синим).

В качестве вида посттренингового сопровождения мы в каждом из этих направлений использовали

б) внутренние стажировки и наставничество, направленные на практическое освоение профессиональных технологий под руководством опытных сотрудников, в нашем колледже с прошлого года действует программа наставничества, 9 пар успешно работали в этом направлении;

в) внутренние тренинги, направленные на формирование навыков деловой эффективности и управленческих навыков, например, к таким тренингам мы можем отнести тренинг по бережливому производству, проектному обучению, методам фасилитации;

г) дистанционное обучение, которое сейчас уже является самостоятельным видом обучения.

Мы использовали такие виды дистанционного обучения:

· электронные курсы, мы предлагаем в качестве посттренингового сопровождения по темам «Педагогический дизайн», «Дизайн-мышление в цифровой среде», «Проектный менеджмент» и другие;

· видео-семинары, которые направлены на конкретизацию и контроль усвоения информации, полученной при прохождении электронных курсов и самостоятельной подготовки, в процессе реализации корпоративного обучения были проведены семинары по темам «Методы разработки цифрового портфолио», «Цифровая грамотность педагога. Онлайн-доски в работе преподавателя»;

д) внешние семинары, направленные на получение информации, необходимой отдельным специалистам по направлениям их деятельности

в интересах ОУ, с целью решения конкретных задач или активного представительства в определенной профессиональной сфере. На доске представлены такие вебинары, как «Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога», «Отечественные цифровые инструменты в работе учителя».

е) самостоятельная подготовка, направленная на освоение новых знаний и навыков по направлениям деятельности сотрудников, постоянное повышение профессиональной квалификации в целях соответствия требованиям к занимаемой должности и профессионального развития;

Как было написано выше, в результате работы с преподавателями мы выявили, что наибольший интерес вызывают такие направления, как проектная деятельность, цифровые компетенции и бережливое производство. В направлении проектной деятельности были разработаны три дистанционного курса в ЭОС Moodle.

В качестве постобучения или посттренингового сопровождения мы предлагаем пройти курс по программам «Дизайн-мышление в цифровой среде», «Проектный менеджмент», «Педагогический дизайн».

В курсе по дизайн-мышлению мы предлагаем рассмотреть три принципа:

- эмпатия: умение поставить себя на место другого человека, понять его чувства и эмоции;
- широта мышления: способность охватить проблему и в целом, и во всех возможных деталях;
- эксперименты: готовность пробовать, ошибаться и пробовать снова.

Метод дизайн-мышления подходит для создания ориентированных на человека продуктов и услуг. Его применяют, чтобы преодолеть стереотипы и решить задачу нестандартно.

В курсе по педагогическому дизайну мы рассматриваем вопросы по созданию дистанционных курсов, проектируем структуру курса, выбираем формы представления материала обучающимся.

В курсе проектный менеджмент рассмотрены пять основных функций проектного менеджмента.

1. Целеполагание. Заключается в постановке одной или нескольких целей и разработке концепции их достижения.
2. Планирование. Предполагает разработку стратегии и маркетингового плана, распределение ресурсов, определение бюджета и сроков выполнения.
3. Организация. Подразумевает реализацию плана, подготовку команды, обмен информацией.
4. Мотивация. Предполагает внедрение системы для эффективного стимулирования работы каждого члена команды и достижения поставленных целей.
5. Контроль. Заключается в оценке качества выполняемых работ, мониторинге сроков и бюджета, подготовке отчетов.

Знания и умения, формируемые у преподавателей на данных курсах, необходимы для организации индивидуального проектирования и для

подготовки педагогических проектов на различные конкурсы.

Для преподавателей основ проектной деятельности и индивидуального проекта мы разработали интерактивную доску «Основы проектной деятельности». Подобрали внешние бесплатные курсы по направлению проектной деятельности такие, как «Основы проектной деятельности по ФГОС», «Как стать наставником проектов», предложили цифровые ресурсы для реализации проектов и цифровые упражнения в качестве геймификации. Преподаватель также с помощью нашей интерактивной доски может проверить свои знания по проектной деятельности с помощью теста.

Требования к профессиональной компетентности преподавателей обновляются в связи с прогрессивным развитием технологичности общества и цифровизацией. В «Профессиональном стандарте педагога профессионального образования» от 2015 г. № 608н говорится о необходимости преподавателями обладать такими профессиональными умениями как: «применять современные технические средства обучения... осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы» [13]. По мнению С.В. Авилкиной [1], Л.М. Андрюхиной [2], Н.В. Ломовцевой [4], В.И. Колыхматов [8], А.А. Шариков [17] именно подготовка информационно грамотного преподавателя профессионального образования является одним из главных условий в развитии показателей цифровых навыков у студентов как будущих специалистов, и как следствие окажет влияние на развитие цифровой экономики.

В рамках корпоративного обучения ГАПОУ ККАСиЦТ по направлению «цифровая компетентность» был разработан сайт «Центр цифровых компетенций ГАПОУ ККАСиЦТ». На сайте можно восстановить знания по работе с цифровыми инструментами, принять участие в конкурсах, написать вопросы разработчикам. На страницах сайта представлены такие разделы, как конкурсы, конференции по уровням образования, дистанционный курс «Педагогический дизайн» – этот курс можно изучить без регистрации и подходит такой формат работы для преподавателей других образовательных учреждений. Для преподавателей нашего колледжа этот курс сформирован в ЭОС Moodle и написано о нем было в направлении «Проектное обучение».

На сайте также есть страница, посвященная микрообучению, на странице размещены видеоролики, позволяющие понять возможности цифровых платформ и даже самостоятельно разработать интерактивные упражнения на основе алгоритмов, представленных в видеороликах. Микрокурсы разработаны по цифровым ресурсам Learnis, Quiziz, MS Powerpoint, CoreApp, Borisbot, а также есть информация по использованию бесплатных сервисов для работы на странице «Бес-

платные полезные сервисы». Обучающие приложения представлены в разделе «Обучающие приложения для смартфонов», также есть страница для связи с разработчиками «Страница разработчика».

По направлению цифровая компетентность были разработаны сайт с практиками корпоративного обучения, телеграм – канал «Цифровой гуманитарий», телеграм – канал «Курсы ККАСиЦТ», образовательный курс «Изучаем Яндекс». Также 2021 году была реализована программа марафона «Цифровой ликбез – финансовая грамотность» в котором приняли участие все цикловые методические комиссии нашего колледжа, программа по дням марафона полностью представлена на сайте ГАПОУ ККАСиЦТ в разделе «Дополнительное образование», «Марафоны».

В рамках корпоративного обучения по направлению цифровая компетентность мы приняли участие в вебинарах: в формате баркемпа по теме «Корпоративное обучение в формате bite-size learning»; в формате каскадных воркшопов по теме «Онлайн-доски в работе преподавателя» и «Методы разработки цифрового портфолио». Все вебинары размещены на интерактивной доске и участники корпоративного обучения могут обратиться к ним в любой момент. На доске «Система корпоративного обучения» есть также посты, расширяющие знания по выбранным направлениям корпоративного обучения:

- О сторонних вебинарах по актуальным темам цифровизации, например, «Отечественные цифровые инструменты в работе учителя», «Цифровые инструменты и сервисы в работе педагога».
- О статьях по направлению цифровая компетентность.
- О визуальных конспектах, которые упрощают быстрое восстановление навыков, полученных на обучающих мероприятиях в колледже.
- О конкурсах, акциях и др.
- Об элементах геймификации обучения, которые включают интерактивные упражнения.

В оценке эффективности корпоративного обучения мы взяли самый известный и распространенный подход – это модель, разработанная Дональдом Киркпатриком (Donald Kirkpatrick) в конце 50-х гг. XX века. За это время она доказала свою практичность, удобство в использовании, и, главное, для нее характерно наличие внутренней логики, позволяющей обучающимся и исполнителям обучения оценивать различные стороны проделанной работы не с точки зрения входных результатов (сколько было затрачено средств на образование, какие преподаватели привлекались), но с позиции результатов (насколько удовлетворены обучающиеся, как изменилось их поведение, какой эффект получила организация).

Д. Киркпатрик выделил 4 уровня в оценке эффективности обучения.

1 уровень – реакция. На нем можно узнать, в какой степени участники обучения после его

проведения реагируют на обучающие события. В нашем случае это 93,75% преподавателей проявили интерес к дальнейшему обучению.

2 уровень – научение. На данном уровне оценивается, насколько участники обучения смогли приобрести ожидаемые знания, представления, установки после участия в обучающем событии. Методом опроса мы установили, что 72,5% обучающихся были удовлетворены приобретенными знаниями и умениями.

3 уровень – поведение. Предполагается, что на данном уровне должно оцениваться, каким образом участники применяют на своих рабочих местах то, что они изучили во время обучения. По анализу проведенных открытых занятий и административного контроля, среди обучающихся по системе корпоративного обучения мы определили, что 52,5% используют на практике полученные знания и умения.

4 уровень – результаты. Самый сложный уровень, на котором изучается, в какой степени изменения в результатах деятельности организации являются следствием обучающих мероприятий и последующих постобучающих или посттренинговых событий. В нашем случае на этот уровень вышли 27,5% участников обучения, и мы считаем, что вклад этих педагогов является значительным в формирование рейтинга образовательного учреждения.

## Результаты

На основе мониторинга был сформирован интерактивный график – дашборд, где учитывались все мероприятия, в которых участвовали преподаватели, все учтенные в дашборде мероприятия влияют на рейтинг ПОО и, соответственно, являются результатом деятельности организации.

На основе анализа дашборда мы получили следующие данные, во втором полугодии 2021 года количество призовых мест составило 16 дипломов, а в первом полугодии 2022 года – 52 диплома. Таким образом, призовых документов стало в 3.25 раза больше предыдущего периода, что свидетельствует о положительной динамике внедрения системы корпоративного обучения и влияния её на результаты деятельности образовательного учреждения в целом.

Системообразующим фактором развития профессионального образования в России и мире являются именно информационные технологии, которые подвергают трансформации содержание, дидактику и средства обучения, а также требуют внутренних ресурсов и компетентностей педагогов, которые объединяются общим понятием «цифровая грамотность педагога». Поскольку цифровая грамотность представляет собой формирование компетенции высокого уровня, то формироваться она может в двух формах: во-первых, в качестве формального обучения, то есть в специализированных организациях (университеты, институты повышения квалификации пре-

подавателей); во-вторых, в менее формальных, неструктурированных пространствах, таких как онлайн-сообщества, программы наставничества, корпоративные программы обучения. В этом контексте именно неформальные пространства следует использовать для повышения мотивации и вовлеченности педагогов для обучения цифровым знаниям и навыкам

## Литература

1. Авилкина, С.В. Статистический анализ уровней цифровых компетенций преподавателей / С.В. Авилкина // Статистика и экономика. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/statisticheskiy-analiz-urovney-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavateley> (дата обращения: 27.11.2022).
2. Андрияшина, Л.М., Ломовцева, Н.В., Садовникова, Н.О. Концепты цифровой дидактики как основания проектирования опережающего образования педагогов профессионального обучения / Л.М. Андрияшина, Н.В. Ломовцева, Н.О. Садовникова. – Текст: электронный // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-tsifrovoy-didaktiki-kak-osnovaniya-proektirovaniya-operezhayuschego-obrazovaniya-pedagogov-professionalnogo-obucheniya> (дата обращения: 14.02.2022).
3. Булычева, Е.А. Внутрифирменное обучение педагогических работников техникума / Е.А. Булычева. – Текст: электронный // Образование. Карьера. Общество. 2016. № 2 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrifirmennoe-obuchenie-pedagogicheskikh-rabotni> (дата обращения: 01.10.2022).
4. Гаврилова, Л.Г., Топольник, Я.В. Цифровая культура, цифровая грамотность, цифровая компетентность // Информационные технологии и средства обучения, Том: 61. № 5. 2017 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30393178> (дата обращения: 15.09.2022).
5. Горелова, И.Н. Корпоративное обучение как элемент формирования и развития трудовых ресурсов в инновационной экономике / И.Н. Горелова. – Текст: электронный // Мир экономики и управления. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnoe-obuchenie-kak-element-formirovaniya-i-razvitiya-trudovykh-resursov-v-innovatsionnoy-ekonomike> (дата обращения: 07.10.2022).
6. Долженко, Р.А., Система корпоративного обучения: содержание, место в системе образования и основные подходы к реализации в компании. / Р.А. Долженко. – Текст: электронный // Профессиональное образование. Педагогическое образование в России – 2017. – № 3. С. 6–17. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84885771.pdf> (дата обращения 28.09.2022).
7. Ключарев, Г.А. Об «Обучающихся организациях» и корпоративном образовании в инновационном контексте / Г.А. Ключарев. – Текст: электронный // Экономические и социальные перемены: факты, тенденции, прогноз. 2014. № 6 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-obuchayuschih-sya-organizatsiyah-i-korporativnom-obrazovanii-v-innovatsionnom-kontekste> (дата обращения: 01.11.2022).
8. Колыхматов, В.И. Цифровая грамотность и навыки современного педагога / В.И. Колыхматов. – Текст: электронный // Ученые записки университета Лесгафта. 2020. № 8 (186). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremennogo-pedagoga> (дата обращения: 27.02.2022).
9. Колесникова, Л.И. Корпоративная практика развития и повышения квалификации педагогов как объективная реальность / И.Н. Горелова. – Текст: электронный // Вестник ИГЛУ. 2013. № 3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-praktika-razvitiya-i-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-kak-obektivnaya-realnost> (дата обращения: 08.10.2022).
10. Малышева, В. А., Кабышева, С.А. Проблемы внутрифирменного профессионального обучения рабочих и служащих / В.А. Малышева, С.А. Кабышева. – Текст: электронный // Научные исследования в образовании. 2006. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnutrifirmennogo-professionalnogo-obucheniya-rabochih-i-sluzhaschih> (дата обращения: 01.10.2022).
11. Погорелова, Т.М. Обучение преподавателей, инструкторов, наставников -условие повышения эффективной работы организации / Т.М. Погорелова. – Текст: электронный // Научные исследования в образовании. 2006. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-prepodavateley-instruktorov-nastavnikov-usloviyepovysheniya-effektivnoy-raboty-organizatsii> (дата обращения: 01.10.2022).
12. Программа 2035 г. Развития профессионально-педагогического образования «Профессионально-педагогические кадры России» (проект) // Профессиональное образование и рынок труда. 2020. № 1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-2035-razvitiya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-professionalno-pedagogicheskie-kadry-rossii-proekt> (дата обращения: 01.10.2022).
13. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 N608н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (Зарегистрировано в Минюсте России 24.09.2015 N38993) [https://www.volgmed.ru/uploads/files/2017-10/74264-professionalnyj\\_standart\\_pedagog\\_professionalnogo\\_obucheniya\\_professionalnogo\\_obrazovaniya\\_i\\_dopolnitelnogo\\_professionalnogo\\_obrazovaniya.pdf](https://www.volgmed.ru/uploads/files/2017-10/74264-professionalnyj_standart_pedagog_professionalnogo_obucheniya_professionalnogo_obrazovaniya_i_dopolnitelnogo_professionalnogo_obrazovaniya.pdf) (дата обращения: 02.02.2022)

14. Родин, А.И., Система корпоративного обучения как серьезный фактор профессионального развития кадров образовательной организации. / А.И. Родин. – Текст: электронный // URL: <https://prodod.moscow/archives/1413> (дата обращения 28.09.2022).
15. Титов, В.Н. Эволюция и теоретические предпосылки становления концепции «Образование в течение жизни» / В.Н. Титов. – Текст: электронный // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2014. № 1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-i-teoreticheskie-predposylki-stanovleniya-kontseptsii-obrazovanie-v-techenie-zhizni> (дата обращения: 15.02.2022).
16. Узунова, Г.П., Каменский, А.М. Дополнительное профессиональное образование преподавателя колледжа как фактор его профессионального роста / Г.П. Узунова, А.М. Каменский. – Текст: электронный // Чи О. 2021. № 4 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-prepodavatelya-kolledzha-kak-faktor-ego-professionalnogo-rosta> (дата обращения: 01.10.2022).
17. Шариков, А.А. Концепция цифровой грамотности: Российский опыт. / А.А. Шариков. – Текст: электронный // Коммуникации. Медиа. Дизайн, Том 3, № 3, 2018 URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/8559-%23%23default.genres.article%23%23-12720-2-10-20220111.pdf> (дата обращения: 15.02.2022).

## DEVELOPMENT OF A CORPORATE TRAINING SYSTEM IN THE CONTEXT OF DIGITALIZATION

**Polyakova A.I., Kotova E.V.**

Kuzbass College of Architecture, Construction and Digital Technologies

The currently leading concept of continuing education makes various forms of education and socialization throughout a person's life one of the priorities of state policy in this area. Corporate education as one of the most important subsystems of adult continuing education, which is closely related to changes in the real sector of the economy, with production.

The main goal of creating a corporate training system (COE) in our college is to increase the efficiency of each teacher personally and the entire educational institution.

Tasks that we set when implementing a corporate training system: Acquisition of new skills in the field of modern technologies. Organization of special training and professional development for college staff. Creation of an effective communication process.

**Methodology.** The methodological basis of the study was the principles of an activity-based approach and consistency in the analysis of corporate training practices.

**Results.** The analysis of the corporate training system of college teachers proves that digital competencies are high-level competencies, in the formation of which it is necessary to involve both forms of formal and informal learning. It is informal learning as a corporate system that can increase the motivation of teachers, as well as involve them in innovative learning practices. **Conclusion.** The developed corporate training system has contributed to the qualitative development of digital skills among college teachers, this is reflected in the high level of motivation of teachers to master digital skills and knowledge, as well as increased indicators of teachers' involvement in professional competitions and conferences using digital educational technologies.

**Keywords:** corporate training, post-training support, micro-training, digital competencies.

## References

1. Avilkina, S.V. Statistical analysis of the levels of digital competencies of teachers / S.V. Avilkina // Statistics and economics. 2020. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/statisticheskii-analiz-urovney-tsifrovyyh-kompetentsiy-prepodavatelye> (accessed: 11/27/2022). (In Russian).
2. Andriukhina, L.M., Lomovtseva, N.V., Sadovnikova, N.O. Concepts of digital didactics as the basis for designing advanced education of teachers of vocational training / L.M. Andriukhina, N.V. Lomovtseva, N.O. Sadovnikova. – Text: electronic // Vocational education and the labor market. 2020. No. 1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontsepty-tsifrovoy-didaktiki-kak-osnovaniya-proektirovaniya-operezhayushchego-obrazovaniya-pedagogov-professionalnogo-obucheniya> (accessed: 02/14/2022). (In Russian).
3. Bulycheva, E.A. In-house training of pedagogical workers of the technical school / E.A. Bulycheva. – Text: electronic // Education. Career. Society. 2016. No.2 (49). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vnutrifirmennoe-obuchenie-pedagogicheskikh-rabotni> (accessed: 01.10.2022). (In Russian).
4. Gavrilova, L.G., Topolnik, Ya.V. Digital culture, digital literacy, digital competence // Information technologies and learning tools, Vol.: 61. No.5. 2017 URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30393178> (accessed: 09/15/2022). (In Russian).
5. Gorelova, I.N. Corporate training as an element of the formation and development of labor resources in the innovative economy / I.N. Gorelova. – Text: electronic // The world of economics and management. 2016. No.3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnoe-obuchenie-kak-element-formirovaniya-i-razvitiya-trudovykh-resurov-v-innovatsionnoy-ekonomike> (accessed: 07.10.2022). (In Russian).
6. Dolzhenko, R.A., Corporate training system: content, place in the education system and the main approaches to implementation in the company. / R.A. Dolzhenko. – Text: electronic // Vocational education. Pedagogical education in Russia – 2017. – No. 3. pp. 6–17. – URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/84885771.pdf> (accessed 28.09.2022). (In Russian).
7. Klyucharev, G.A. About “Learning organizations” and corporate education in an innovative context / G.A. Klyucharev. – Text: electronic // Economic and social changes: facts, trends, forecast. 2014. No.6 (36). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-obuchayushchih-sya-organizatsiyah-i-korporativnom-obrazovanii-v-innovatsionnom-kontekste> (accessed: 01.11.2022). (In Russian).
8. Kolykhmatov, V.I. Digital literacy and skills of a modern teacher / V.I. Kolykhmatov. – Text: electronic // Scientific notes of Lesgaft University. 2020. No. 8 (186). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-gramotnost-i-navyki-sovremennogo-pedagoga> (accessed: 02/27/2022). (In Russian).
9. Kolesnikova, L.I. Corporate practice of development and professional development of teachers as an objective reality / I.N. Gorelova. – Text: electronic // Bulletin of IGLU. 2013. No.3 (24). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korporativnaya-praktika-razvitiya-i-povysheniya-kvalifikatsii-pedagogov-kak-obektivnaya-realnost> (accessed: 08.10.2022). (In Russian).
10. Malysheva, V. A., Kabysheva, S.A. Problems of intra-company vocational training of workers and employees / V.A. Malysheva, S.A. Kabysheva. – Text: electronic // Scientific research in education. 2006. No.4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-vnutrifirmennogo-professionalnogo-obucheniya-rabochih-i-sluzhaschih> (accessed: 01.10.2022). (In Russian).
11. Pogorelova, T.M. Training of teachers, instructors, mentors – a condition for improving the effective work of the organization / T.M. Pogorelova. – Text: electronic // Scientific research in education. 2006. No.6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-prepodavatelye-instruktorov-nastavnikov-uslovie-povysheniya-effektivnoy-raboty-organizatsii> (accessed: 01.10.2022). (In Russian).
12. The program of 2035 for the development of vocational and pedagogical education “Professional and pedagogical personnel of Russia” (project) // Vocational education and the labor market. 2020. No. 1 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/programma-2035-razvitiya-professionalno-pedagogicheskogo-obrazovaniya-professionalno-pedagogicheskie-kadry-rossii-proekt> (accessed: 01.10.2022). (In Russian).



13. Order of the Ministry of Labor of Russia dated 08.09.2015 N608n "On approval of the professional standard "Teacher of vocational training, vocational education and additional vocational education" (Registered with the Ministry of Justice of Russia on 24.09.2015 N38993) [https://www.volgmed.ru/uploads/files/2017-10/74264-professionalnyj\\_standart\\_pedagog\\_professionalnogo\\_obucheniya\\_professionalnogo\\_obrazovaniya\\_i\\_dopolnitelnogo\\_professionalnogo\\_obrazovaniya.pdf](https://www.volgmed.ru/uploads/files/2017-10/74264-professionalnyj_standart_pedagog_professionalnogo_obucheniya_professionalnogo_obrazovaniya_i_dopolnitelnogo_professionalnogo_obrazovaniya.pdf) (accessed: 02.02.2022) (In Russian).
14. Rodin, A.I., The system of corporate training as a serious factor in the professional development of the personnel of an educational organization. / A.I. Rodin. – Text: electronic // URL: <https://prodod.moscow/archives/1413> (accessed 28.09.2022). (In Russian).
15. Titov, V.N. Evolution and theoretical prerequisites for the formation of the concept of "Education during life" / V.N. Titov. – Text: electronic // Vocational education in Russia and abroad. 2014. No.1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-i-teoreticheskie-predposylki-stanovleniya-kontseptsii-obrazovanie-v-techenie-zhizni> (accessed: 02/15/2022). (In Russian).
16. Uzunova, G.P., Kamensky, A.M. Additional professional education of a college teacher as a factor of his professional growth / G.P. Uzunova, A.M. Kamensky. – Text: electronic // Ci O. 2021. No. 4 (69). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/dopolnitelnoe-professionalnoe-obrazovanie-prepodavatelya-kolledzha-kak-faktor-ego-professionalnogo-rosta> (accessed: 01.10.2022). (In Russian).
17. Sharikov, A.A. The concept of digital literacy: Russian experience. / A.A. Sharikov. – Text: electronic // Communications. Media. Design, Volume 3, No.3, 2018 URL: <file:///C:/Users/User/Downloads/8559-%23%23default.genres.article%23%23-12720-2-10-20220111.pdf> (accessed: 02/15/2022). (In Russian).

# Развитие познавательной самостоятельности обучающихся технического вуза в системе дополнительного образования как педагогическая проблема

## Исаев Михаил Сергеевич,

старший преподаватель кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: msisaev@yandex.ru

## Ситникова Светлана Юрьевна,

к.п.н., доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: lera\_9968@mail.ru.

## Фалеев Михаил Дмитриевич,

доцент кафедры «Вычислительная техника и компьютерная графика» Дальневосточного государственного университета путей сообщения  
E-mail: faleeva@festu.khv.ru

В статье проведен теоретический обзор феномена познавательной самостоятельности в образовательном процессе технического вуза. Исследуемый феномен авторы трактуют с опорой на исследования ученых-теоретиков и ученых-практиков в области педагогики и психологии. Особое внимание уделено таким понятиям, как «деятельность», «активность», «познание», в которых отражается познавательная самостоятельность. Цель статьи заключается в уточнении понятия «познавательная самостоятельность» и её компонентов. Исходя из цели ставятся задачи теоретического изучения и анализа специальной литературы, определяющие вектор развития у обучающихся познавательной самостоятельности. Дается конкретизированное понятие «познавательная самостоятельность» и её структурные компоненты. В конце представлены основные выводы, что самостоятельность отражает качества личности человека, познавательная активность развивается в процессе познавательной деятельности, познавательная самостоятельность проявляется в личностных характеристиках человека.

**Ключевые слова:** обучающийся, деятельность, активность, познание, познавательная самостоятельность, дополнительное образование.

Современная профессиональная деятельность инженера протекает в условиях быстроразвивающихся и сменяющих друг друга технологий, что повышает профессиональный запрос на инициативную, самообучающуюся, творческую личность, способную к адаптации в изменяющихся профессиональных требованиях, готовую к самообучению, к самостоятельной профессиональной деятельности в принятии ответственных решений, к приобретению и усвоению новых знаний. Организация образовательного процесса с уклоном на познавательную самостоятельность обучающихся – это условие, которое ставит перед организациями высшего образования ФГОС.

Вместе с тем, существенную роль в профессиональной подготовке будущего инженера начинает играть система дополнительного образования, позволяющая обучающимся:

- изучить новые методы, приемы, направления технологии будущей профессиональной деятельности;
- расширить специальные знания и навыки, ознакомиться с тенденциями и передовым опытом работы на предприятиях отрасли;
- удовлетворить потребности обучающихся в получении специальных знаний, превышающих базы рабочих программ подготовки по учебным дисциплинам;
- расширить собственные познавательные навыки самообразования и самообучения;
- создать условия для саморазвития и реализации творческого потенциала.

Тем самым, система дополнительного образования позволит повысить профессиональный уровень и увеличить возможности будущего карьерного роста обучающегося.

Исходя из вышеизложенного, актуальным выступает значимость процесса развития познавательной самостоятельности обучающихся в образовательном процессе технического вуза, что выступает одной из проблем современной педагогики и высшего образования.

В педагогической науке по проблемам, связанным с развитием познавательной самостоятельности обучающихся, накоплен существенный пласт теоретико-методологических и экспериментально проверенных знаний, который рассмотрим подробнее.

Категория «развитие» является полинаучной и исследуется в философии, биологии, педагогике, психологии и др.

Философское обоснование феномена «развитие» характеризует внутренний личностный

источник, определяющий самодвижение и саморазвитие субъекта.

Биологическое обоснование исследуемого феномена определяет процессуальные и результативные количественные и качественные изменения в организме человека.

Существует точка зрения, полагающая, что процесс и результат профессионально-личностного развития характеризуется переходом к качественным изменениям как результатом качественных и количественных изменений физических и духовных сил человека [12].

Педагогическое обоснование феномена «развитие», опирается на представление о процессе и результате количественных и качественных изменений личности. Оно связано с поступательными изменениями, переходами из одного состояния в другое, восхождением от простого к сложному, от низшего к высшему [14].

Феномен познавательной самостоятельности в педагогической науке исследуется в деятельностной парадигме с опорой на психологическую теорию деятельности ученых Л.С. Выготского, М.Я. Басова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова, В.В. Давыдова и других.

С точки зрения психологии деятельность последовательно проявляется посредством игры, учения и труда и связана с понятием потребности [3]. Деятельность проявляется в активности личности носит продуктивный характер и направлена на преобразование окружающей действительности. Вместе с тем, существует точка зрения, что деятельность носит предметный характер, её образующими элементами выступают субъект, предмет, продукт, мотив, средство, задача и проявляется она через действия и операции [8]. Еще одна точка зрения, указывающая на мотивированность и целенаправленность деятельности с разрешением определенной задачи выражает личностное отношение [16].

В условиях реализуемой в образовательном процессе технического вуза компетентностной модели воздействие на познавательную активность обучающегося признается значимым фактором образовательного процесса.

Проведение педагогического анализа проблемы познания и познавательной активности личности позволяет выявить основные направления указанного процесса.

Ряд ученых самостоятельную познавательную деятельность рассматривают:

- как интегральную составляющую качества личности, связанную с определенными волевыми усилиями по приобретению и применению и новых знаний [20];
- как проявление умений быстрого и эффективного решения учебных задач, совершенствование собственной учебной деятельности, желание самостоятельного формирования соответствующих навыков, а также, развитие самостоятельности как важнейшей характеристики субъекта учения, проявляемой посредством

способности к усилиям по достижению познавательных целей [2, 5, 17];

- как совокупность интеллектуальных способностей и умений обучающегося, позволяющих самостоятельно добывать знания, а также, как готовность обучающегося к быстрому овладению знаниями [10, 15, 13];
- как воспроизводство, созидание и творческие применения знаний [11];
- как продуктивный результат в становлении когнитивных ориентиров самостоятельной познавательной деятельности обучающихся;
- как средство формирования у обучающихся самостоятельной позиции в обучении [7];
- как качественную характеристику обучаемого, проявляемую в самостоятельных и целеустремленных действиях с нахождением оптимальных путей достижения поставленных целей [9].

Обобщая понимание феномена познавательной активности/самостоятельности можно выделить основные общие её элементы:

- качество личности, выражающееся в способности обучаемого организации собственной познавательной деятельности;
- особый навык овладения знаниями и способами самостоятельной деятельности, направленный на определение целей, способов и стратегии исследовательского поиска.

В исследованиях П.И. Пидкасистого самостоятельность определяется как наивысшее проявление активности и приводятся элементы структуры самостоятельной познавательной деятельности:

- целевой – как конечный результат;
- предметный – как предмет деятельности;
- средства – то, с помощью чего реализуется деятельность.

Указанный набор элементов структуры свидетельствует о том, что деятельность носит самостоятельный характер [13].

В исследованиях Е.К. Дворянкиной самостоятельность характеризуется как «...опора человека на собственные силы, как умение ставить перед собой цели, подбирать средства для их реализации, проявляя волевые усилия» [4].

Ценным для нашего исследования являются представления К.А. Абульхановой-Славской и В.И. Слободчикова, отмечающих, что самостоятельная активность субъекта обучения является личностным качеством и проявляется в её готовности ставить и решать определённые задачи в процессе деятельности [1, 18].

На основе анализа научных воззрений на проблему развития познавательной самостоятельности обучающихся можно выявить основные её аспекты:

- она (познавательная самостоятельность) представляет собой продуктивное, деятельное качество личности;
- в основе познавательной самостоятельности проявляются интеллектуальные способности и навыки личности;

- познавательная самостоятельность связана готовностью и стремлением личности к инициативному получению знаний для решения различных задач [19].

Интересное представление познавательной самостоятельности представляет концепция устойчивого развития личности. Феномен устойчивого развития представляется как свойство, благодаря которому личность реализует свой творческий потенциал в решении социальных и профессиональных проблем, в обучении и созидании [6].

Исходя из исследования феномена познавательной самостоятельности, сформулируем уточненное его понимание как *интегративного качества личности, проявляющегося в осознанном и мотивированном осуществлении активной, самостоятельной деятельности, направленной на решение поставленных задач посредством нахождения оптимальных способов.*

Исходя из сформулированного определения познавательной самостоятельности обучающегося, выделим структурные его компоненты:

- мотивационно-целевой, мотивационная составляющая которого проявляется в интересе к процессу познания, осознании потребности в познании, целевая составляющая опирается на мотивационную и проявляется в постановке цели, выборе адекватных поставленной цели средств её достижения;
- содержательно-операционный, основанный на системе знаний, методов, приемов самостоятельной познавательной деятельности и проявляющийся в формировании общих, специальных и интеллектуальных умений этой деятельности;
- оценочно-критериальный, направленный на самооценку собственной деятельности;
- нравственно-волевой, нравственная составляющая которого проявляется в нравственной оценке целей и средств её достижения, волевая составляющая проявляется в целеустремленности и значительных волевых усилиях.

Таким образом, в ходе изучения и анализа понятия «познавательная самостоятельность» мы пришли к следующим выводам:

самостоятельность и активность личности отражают такие его качества, как мотивация, воля, ценностные и нравственные ориентиры, которые продолжают свое развитие в процессе деятельности;

познавательная активность формируется в процессе познавательной деятельности посредством влечения обучающегося к познанию и проявляется в старании, умственных усилиях, в мобилизации нравственно-волевых качеств;

познавательная самостоятельность проявляется в личностных характеристиках человека – интересах и активности.

Формулирование понимания развития познавательной самостоятельности личности будет опираться на определение терминов «развитие» и «познавательная самостоятельность» и пред-

ставляться как *процесс и результат количественных и качественных изменений личности, проявляющийся в осознанном и мотивированном осуществлении активной, самостоятельной деятельности, направленной на решение поставленных задач посредством нахождения оптимальных способов.*

Рассматривая развитие познавательной самостоятельности обучающихся технического вуза в системе дополнительного образования необходимо понимать, что эта система опирается на требования профессионального сообщества к профессиональной самообучаемости, самостоятельной профессиональной деятельности, гибкости, креативности, на личностные факторы мотивации обучения, на результаты обучения и возможности их применения с целью сохранения своего профессионального статуса и расширения возможностей повышения конкурентоспособности на рынке труда.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» акцентируется направленность дополнительного профессионального образования на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. Тем самым, дополнительное профессиональное образование, на наш взгляд, может стать мотивирующим источником личностного роста через осознание его ценности и трансформации всей системы целей и средств познавательной самостоятельности как вида собственной образовательной деятельности.

Для системы дополнительного образования обучающихся в техническом вузе структурные компоненты познавательной самостоятельности обучающегося, рассмотренные выше переформулируются следующим образом:

- мотивационно-целевой, проявляющийся в интересе к самостоятельному процессу познания, в изучении новых методов, приемов и направлений будущей профессиональной деятельности;
- содержательно-операционный, проявляющийся в формировании общих, специальных и интеллектуальных умений, во владении системой знаний, методов, приемов самостоятельной познавательной деятельности, ознакомление с тенденциями и передовым опытом работы на предприятиях отрасли;
- оценочно-критериальный, направленный на самооценку собственной деятельности, на расширение познавательных навыков самообразования и самообучения с удовлетворенностью потребностей в получении специальных знаний, превышающих базы рабочих программ подготовки по учебным дисциплинам;
- нравственно-волевой обеспечивает действенность в проявлении данного качества личности, т.к., самостоятельная познавательная деятель-

ность требует высокой целеустремленности, значительных волевых усилий.

Обобщая вышесказанное, сделаем вывод, что развитие познавательной самостоятельности обучающихся технического вуза в системе дополнительного образования позволяет осуществить интеграцию теоретических знаний в жизненную практику, что особенно значимо в профессиональной подготовке.

## Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Голант, Е.Я. Методы обучения в советской школе / Е.Я. Голант. – М.: ГУПИ Министерства просвещения РСФСР, 1957. – 207 с.
3. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. Москва: Педагогика, 1986.
4. Дворянкина, Е.К. Теория и практика развития студентов как субъектов учения и самообразования: учебно-методическое пособие для студентов [Текст] / Е.К. Дворянкина. – Хабаровск: Изд-во ДВГГУ, 2006. – 74 с.
5. Есипов, Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроке / Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1961. – 239 с.
6. Кундозерова Л.И. Образование в интересах устойчивого развития личности и общества // Теория и практика социогуманитарных наук. 2018. № 4 (4).
7. Курманов, М. Подготовка будущих учителей физики в университете к формированию познавательной активности учащихся: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / М. Курманов. – Бишкек, 2000. – 44 с.
8. Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. Москва: Смысл, 2003.
9. Лозовая, В.И. Целостный подход к формированию познавательной активности школьников: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / В.И. Лозовая. – Тбилиси, 2000. – 47 с.
10. Махмутов, М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии / М.И. Махмутов // Советская педагогика. – 1963. – № 5. – С. 10–19.
11. Минакова, Т.В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка: монография [Электронный ресурс] / Т.В. Минакова. – Оренбург: ГОУ ОГУ 2008
12. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Институт философии РАН; Национальный общественно-научный фонд; Председатель научно-редакционного совета В.С. Степин. – М.: Мысль, 2-е изд., испр. и допол. – М.: Мысль, 2010.
13. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся. Дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 112 с.
14. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учеб. пособие для вузов/ И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
15. Половникова, Н.А. О теоретических основах воспитания познавательной самостоятельности школьников в обучении / Н.А. Половникова. – Казань: Таткнигоиздат, 1968. – 199 с.
16. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2004.
17. Скаткин, М.Н. Проблемы современной дидактики / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1980. – 344 с.
18. Слободчиков В.И. Очерки психологии образования. – 2-е изд., перераб. и доп. – Биробиджан: БГПИ, 2005.
19. Стамкулова Ш. А., Каргапольцева Н.А. Развитие познавательной самостоятельности обучающихся в педагогических реалиях современного образования // Вестник ОГУ. 2018. № 2 (214).
20. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. – М.: Педагогика, 1992.

## THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE INDEPENDENCE OF STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY IN THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION AS A PEDAGOGICAL PROBLEM

Isaev M.S., Sitnikova S. Yu., Faleev M.D.  
Far Eastern State Transport University

The article provides a theoretical review of the phenomenon of cognitive independence in the educational process of a technical university. The authors interpret the phenomenon under study based on the research of theoretical and practical scientists in the field of pedagogy and psychology. Particular attention is paid to such concepts as "activity", "activity", "cognition", which reflect cognitive independence. The purpose of the article is to clarify the concept of "cognitive independence" and its components, based on which the tasks of theoretical study and analysis of special literature are set, which determine the vector of development of cognitive independence in students. A concretized concept of "cognitive independence" and its structural components are given. At the end, the main conclusions are presented that independence reflects the qualities of a person's personality, cognitive activity develops in the process of cognitive activity, cognitive independence is manifested in the personal characteristics of a person.

**Keywords:** student, activity, activity, cognition, cognitive independence, additional education.

## References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Activity and personality psychology. M., 1980.
2. Golant, E. Ya. Teaching methods in the Soviet school / E. Ya. Golant. – M.: GUPI of the Ministry of Education of the RSFSR, 1957. – 207 p.
3. Davydov V.V. Problems of developing education: The experience of theoretical and experimental psychological research. Moscow: Pedagogy, 1986.
4. Dvoryankina E.K. Theory and practice of the development of students as subjects of learning and self-education: a teaching aid for students [Text] / E.K. Dvoryankina. – Khabarovsk: Publishing House of the Far Eastern State University, 2006. – 74 p.
5. Esipov, B.P. Independent work of students in the lesson / B.P. Esipov. – M.: Uchpedgiz, 1961. – 239 p.
6. Kundozerova L.I. Education in the interests of sustainable development of the individual and society // Theory and practice of socio-humanitarian sciences. 2018. No. 4 (4).

7. Kurmanov, M. Preparation of future physics teachers at the university for the formation of students' cognitive activity: author. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / M. Kurmanov. – Bishkek, 2000. – 44 p.
8. Leontiev A.H. The Formation of Activity Psychology: Early Works. Moscow: Meaning, 2003.
9. Lozovaya, V.I. A holistic approach to the formation of cognitive activity of schoolchildren: abstract of the thesis. dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.01 / V.I. Lozovaya. – Tbilisi, 2000. – 47 p.
10. Makhmutov, M.I. Development of cognitive activity and independence of students in schools of Tataria / M.I. Makhmutov // Soviet Pedagogy. – 1963. – No. 5. – S. 10–19.
11. Minakova, T.V. Development of cognitive independence of university students in the process of learning a foreign language: monograph [Electronic resource] / T.V. Minakov. – Orenburg: GOU OSU2008
12. New Philosophical Encyclopedia: in 4 volumes / Institute of Philosophy RAS; National Public Science Foundation; Chairman of the scientific and editorial board V.S. Stepin. – M.: Thought, 2nd ed., corrected. and add. – M.: Thought, 2010.
13. Pidkasty, P.I. Independent activity of students. Didactic analysis of the process and structure of reproduction and creativity / P.I. Piggy. – M.: Pedagogy, 1980. – 112 p.
14. Podlasy I.P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers: textbook. allowance for universities / I.P. Podlasy. – M.: VLADOS-press, 2004. – 365 p.
15. Polovnikova, N.A. On the theoretical foundations of the education of the cognitive independence of schoolchildren in education / N.A. Polovnikov. – Kazan: Tatknigoizdat, 1968. – 199 p.
16. Rubinstein S.L. Fundamentals of General Psychology. St. Petersburg: Peter, 2004.
17. Skatkin, M.N. Problems of modern didactics / M.N. Skatkin. – M.: Pedagogy, 1980. – 344 p.
18. Slobodchikov V.I. Essays on the psychology of education. – 2nd ed., revised. and additional – Birobidzhan: BSPI, 2005.
19. Stankulova Sh.A., Kargapoltseva N.A. Development of cognitive independence of students in the pedagogical realities of modern education // Bulletin of the OSU. 2018. No. 2 (214).
20. Shamova T.I. Activation of the teachings of schoolchildren. – M.: Pedagogy, 1992.

# Возможности и ограничения применения педагогических инструментов формирования компетенций креативности

**Слепак Евгения Викторовна,**

аспирант РЭУ имени Г.В. Плеханова, директор Высшей школы креативных индустрий РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: ev.slepak@yandex.ru

В условиях сегодняшних реалий, когда иностранные компании «вышли из игры», российский рынок нуждается в эффективных и проактивных специалистах, которые обладают востребованными навыками и компетенциями, в частности – креативными. Но возможно ли сформировать и развить креативные компетенции у любого человека или эти способности относятся к врожденным, уникальным, индивидуальным? В этой статье мы разберемся с самим понятием «креативные компетенции», уточним, какой набор навыков раскрывается в этом понятии и какую роль играет пластичность мозга в развитии креативности. Также мы подробно рассмотрим возможность намеренного формирования креативных компетенций, исследуем, как эти компетенции влияют на выполнение профессиональных задач и какую пользу несет развитие креативных компетенций для российского бизнеса.

**Ключевые слова:** трудоустройство, компетенции, креативность, пластичность, мозг, бизнес, специалист, образование, творчество, мышление.

Состояние современного мира находится в постоянном движении и изменении. Количество открытий, процессы цифровизации, увеличение обрабатываемой в целом информации – приводит к смене установленных процессов и порядков. Рассматривая текущую социально-экономическую ситуацию, становится очевидным, что назревает спад активности и рынок вынужден искать новые пути развития. Особенно внимание стоит уделить уходу с рынка зарубежных организаций, что влечет за собой возрастающую потребность в замещении иностранных товаров и услуг. Кроме этого, необходимо быстро реагировать на внешние вызовы, что требует особых компетенций от специалистов. В реалиях российского бизнеса мы все чаще слышим о необходимости развития креативных компетенций. Однако, остается неочевидным, что подразумевается под этим понятием, как это развивать и закреплять для дальнейшего использования в работе. Среди работодателей принято считать, что креативные компетенции помогают современному человеку быть более гибким, адаптивным и быстро реагировать на происходящие изменения. Однако, является ли это истиной? Существуют ли ограничения по освоению данных компетенций? В рамках данной статьи будут изучены терминологические определения креативности, проанализированы понятия и сущности креативных компетенций, а также затронем тему осознанного формирования этих компетенций.

Феномен «креативности» прослеживается на протяжении всего существования человечества. Стремление добывать новую информацию, получать опыт и исследовать возможности – одно из основных человеческих свойств. Первое упоминание о природе творчества можно найти в трудах древних философов. В истории философии к субъектам творчества относили Бога (Платон, Гегель, Бердяев и др.); Природу (Эпикур, Спиноза, Бергсон и др.); Человека (Гельвеций, Маркс, Сартр и др.). В настоящее время проблемы творчества рассматриваются в контексте идеи «глобальной креативности» [ссылка]. Все определения «креативности» в целом сводятся к следующему: способность сознания создавать нечто новое, обладающее ценностью. Действительно, креативность способна помочь в переосмыслении существующих предметов, теорий и состояний. Однако, в этом определении существует скрытое противоречие. Создание нового и ценного может удовлетворять потребность у конкретного индивида, но при этом не оказать влияния на другого. В сущности, человеческий мозг способен придумывать

мывать или связывать между собой разные образы и предметы, что в сущности создает нечто уникальное и новое. Возникает закономерный вопрос, можно ли это признать креативностью? Определенно да, однако ценность и применимость в данном случае может быть весьма неочевидной. В связи с этим, предлагаем рассмотреть определение термина «креативность», описанное М. Чиксентмихайи [1]. Автор говорит, что креативность – это сфера взаимодействия человеческой мысли с социокультурным контекстом. Дело в том, что человеческая мысль в данном случае выступает как процесс фактического изменения выбранной домены. В представлении человека, осуществляющего изменения, существует какая-то проблема, несовершенство, но для общества, возможно, этого пока вовсе не существует. Это сразу подтверждает вторую часть данного определения, что мысль должна найти признание в той среде, где она родилась. Можно считать, что если идея не нашла способов закрепиться в социально-культурном контексте, то она не имеет в себе креативности и значимости.

В ключе данного определение креативности, которое мы определили ранее, стоит разобраться непосредственно формирование креативной компетенции. Креативные компетенции обсуждают множество умов современности. Возникновения теорий креативности является так называемая «теория инвестирования», предложенная Р. Стернбергом и Д. Лавертом, в котором они проводят некоторые составляющие интеллекта, которые показывают наличие креативных компетенций [2]:

- 1) аналитическая способность – выявление идей, достойных дальнейшей разработки;
- 2) синтетическая способность – новое видение проблемы, преодоление границ обыденного сознания;
- 3) практические способности – умение убедить других в ценности идеи («продажа»).

В предложенных вариантах, авторы фокусируют нас на разных типах мышления, которые в своей совокупности показывают наличие креативности. Делаем вывод, что креативная компетенция заключена в равномерном использовании разных типов мышления, а значит необходимо разработать методику их осознанного развития. А теперь рассмотрим предложенный вариант Т.А. Барышева, где креативность – творческий потенциал, творческие возможности человека, которые могут проявляться в мышлении, чувствах, общении, отдельных видах деятельности, характеризовать личность в целом или отдельные ее стороны, продукты деятельности и процесс их создания. Тут во главу угла, выходят другие фактору, которые формируют креативные компетенции, в значительной степени речь идет о внутреннем развитии и насмотренности, даже имеет место наличие таланта. Возвращаясь к теме нашего исследования, креативность мы рассматриваем в разрезе профессиональной компетенции, что отправляет нас к более практическому значению креативных ком-

петенций, следовательно второй термин для нас в данном случае будет более эфемерным с точки зрения практического использования. В свою очередь первое определение, может является как первой основной в определении тех самых креативных компетенций.

Для формирования креативных компетенций, кроме понимания сути значения креативности, еще, необходимо, обратиться к значению слова «компетенция». Согласно словарю русского языка [4], компетенция – это круг вопросов, в которых человек осведомлен или круг чьих-то полномочий. Следовательно, компетенция, это уже сформированный профессиональный навык, который помогает обеспечить эффективное выполнение профессиональных задач. Однако, если рассматривать эту трактовку с точки зрения освоения, изучения и приобретения, следует использовать термин «навык», который как раз указывает на умение, приобретённое упражнениями, и созданное привычкой [4]. Следуя утверждению, что креативные компетенции это то, что можно развивать, следует вывод, креативность – это компетенция, которая в свою очередь состоит из системы навыков.

В настоящий момент существует различные наборы навыков, которые раскрываются в понятии креативной компетенции. Более того, множество из них имеет трактовку с учетом специфики работы организации. Рассмотрим описание креативных компетенций, предложенное Автономной некоммерческой организацией «Россия – страна возможностей», где они вводят ряд [5] индикаторов:

- Подвергает сомнению и отклоняется от традиционных схем мышления
- Генерирует необычные идеи
- С готовностью принимает предлагаемые новые подходы
- Реагирует на вызовы инновационными решениями или услугами
- Смело берется за сложные задачи
- Интегрирует и синтезирует традиционные концепции в будущее решение
- Создает среду, которая поддерживает творческое мышление, любознательность и эксперименты
- Создает уникальные авторские продукты на базе новых подходов
- Предпочитает вызов традиционному решению
- Чувствует себя уверенно в меняющихся обстоятельствах и при недостатке информации.
- Трансформируем данные индикаторы в навыки:
- Изучения и преобразования информации – фактически культивирование любопытства и интереса, интерес к сущности вещей;
- Анализ и фокусировка – если нет конкретной задачи, то мысли начинают блуждать и путаться, что ведет к расфокусировке и потере ценности;
- Критическое мышление – вычленять важное среди ненужно материала и вещей;



- Адаптивность и переключение – способность изменять внутренние привычки и взгляды, для расширения сознания. Стремление к комплексности;
- Дивергентное мышление – быстрота, гибкость и оригинальность.

Рассматривая приведенные индикаторы, можно увидеть отсылку к определению креативности и его составляющих, данное Р. Стернбергом, фактически необходимо использование тех типов мышления, при этом появляется внешняя и внутренняя мотивация, ответственность и осознанность. И если на развитие разных типов мышления повлиять можно, располагая определенным инструментарием и фокусом, то второе и третье будет базироваться исключительно на потенциале самого человека. Тут как раз возникает взаимосвязь с насмотренностью, открытостью и любопытством. Говоря о последнем, нельзя не привести пример полевого исследования школы бизнеса INSEAD, где было доказано влияние любопытства на креативность. В результате опросов продавцов товаров, была выявлена закономерность, что увеличение любопытства на 1 балл, по их шкале измерений, в целом увеличивает креативность на 34%. Более того, любопытство привело к уменьшению количества конфликтов в рабочих группах и более открытому взаимодействию и производительности труда. Любопытство не только помогает разбираться в новых ситуациях, но и позволяет человеку стать интеллектуальнее. Недавние исследования с использованием функциональных сканеров МРТ, проведенные профессором Чараном Ранганатхом и другими учеными, показывают, что повышенный интерес к какому-либо вопросу увеличивает потенциал мозга для поисков ответа. Проявление любознательности вызывает повышение активности в областях мозга, ответственных за выработку дофамина – нейромедиатора, управляющего чувством удовольствия и удовлетворения. В частности, такое повышение происходит, когда вы предугадываете ответ. Исследователи также зарегистрировали повышение активности в гиппокампе – области мозга, которая, как считается, играет важную роль в сохранении воспоминаний.[6] Отсюда следует несколько выводов, любопытство является навыком и второе, мы можем развивать свои навыки и превращать их в компетенции, зная особенности нашего мозга.

До середины XX века, ученые были уверены, что наш мозг сложный структурированный механизм, который действует по определенным правилам. Доказательство этому ученые отражали в своих работах и категорически отказывались думать о возможностях пластичности мозга. Фактор «постоянства» мозга, говорил о том, человек не способен изменить свой набор компетенций и будет себя вести по сформированному типу поведения. [7]

В начале 1970-х годов было сделано несколько важных открытий, которые подвергли сомнению данную теорию. Фактически, появились до-

казательства того, что мозг изменяется с каждым совершенным нами действием, преобразую свою структуру так, чтобы мы быстрее и эффективнее решали поставленные задачи. Важны открытием того периода стал и тот факт, что наше мышление, обучение и активные действия способны активировать или дезактивировать внутренние гены.

Майкл Мерцених – почетный профессор нейробиологии Калифорнийского университета в Сан-Франциско, [7] полагает что при использовании соответствующих законов, управляющих пластичностью мозга, можно совершенствовать свои умственные способности, что позволяет нам познавать и воспринимать информацию с большой точностью, скоростью и степенью запоминания. Более того, в результате исследований Мерцених и его команда смогли доказать, что мозг взрослого человека сохраняет свою пластичность и способен к изменениям [3].

Несмотря на это, у мозга существуют критические периоды, когда он особенно пластичен. Именно в этот момент времени клетки мозга наиболее восприимчивы к внешнему опыту и формируют определенную базу информации и последующего развития. Условно, авторы (Брушлинский А.В., Ермолаев Ю.А., и другие) выделяют несколько важных периодов от 0 до 3 лет, 5–7 лет, 12–16 лет и 18–20 лет. Все эти циклы неразрывно связывают с особым психологическим состоянием человека в этот период, что в свою очередь связано с активацией «восприимчивости».

Однако, как мы говорили выше, это не означает, что сформировать навыки в более зрелом возрасте невозможно. Согласно наблюдениям, существует определенный риск, что в процессе формирования новых навыков, будет влиять предшествующий опыт и пытаться возвращать нас к «проверенной» траекторий, тем не менее, с учетом полученных навыков. Это хорошо демонстрируется на занятиях во взрослых группах, которым предлагают изучить новый путь и применять его в своей работе.

Креативность имеет достаточно объемное определение и может трактоваться по-разному. Связано это с тем, что понятие имеет множество граней, которые показывают разносторонность этого феномена. Однако, очевидно, что креативность самый большой двигатель прогресса. В текущей мировой ситуации, а в частности на территории Российской Федерации именно инновационные идеи способны сменить векторы существующих социально-экономический направлений и вывести их на принципиально новый уровень. Появление потребности у организаций в командах обладающих креативными компетенциями, как следствие глобальных изменений.

Прежде чем развивать креативные компетенции, необходимо понять, что их формирует. Именно поэтому, мы начали рассматривать навыки, которые лежат в основе креативных компетенций. Однако, это не финальный список навыков, ведь формирование релевантного списка требует до-

полнительных исследований, в том числе с учетом некоторых специфик существующих организаций. Очевидно, что креативные компетенции лежат в основе нескольких типов мышления, которые в свою очередь в синергии дадут правильный результат. Не стоит забывать и про внешние факторы стимуляции креативности, в которые входит мотивация, любопытство и определенная доля свободы мысли и насмотренность. При правильно выстроенной модели обучения, можно эффективно сформировать креативные компетенции в любом возрасте.

Несмотря на вышесказанное, не стоит забывать про критические стадии развития мозга у человека, которые обеспечивают наиболее быстрое и всестороннее развитие человека. При раскладывании на понятные шаги освоения и правильно выбранном периоде, навыки, которые можно приобрести путем выполнения определенных упражнений, создадут новые нейронные связи в мозгу человека, что обеспечит устойчивые и осознанные креативные компетенции.

## Литература

1. Креативность. Поток и психология открытий и изобретений / Михай Чиксентмихайи. – М.: Карьера Пресс, 2015. – 528с.
2. Интеллект успеха / Роберт Стернберг. – Оформление. ООО «Попурри», 2015 – <https://www.rulit.me/books/intellekt-uspeha-read-409720-1.html>
3. Макарушина Е.Н. ФЕНОМЕН КРЕАТИВНОСТИ И ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ // Фундаментальные исследования. – 2011. – № 12–3. – С. 498–501
4. Большой толковый словарь русского языка. Гл. ред. С.А. Кузнецов. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998.

5. Креативные компетенции: <https://rsv.ru/other-skills/5/>
6. <https://rbc-grp.solutions/lyubopytstvo-vazhnejshij-navyk/>
7. Пластичность мозга: потрясающие факты о том, как мысли способны менять структуру и функции мозга / Норман Дойдж. – Москва: Эксмо, 2021. – 576с.

## POSSIBILITIES AND LIMITATIONS OF THE USE OF PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF CREATIVITY COMPETENCIES

**Slepak E.V.**

Plekhanov Russian University of Economics

In today's reality, with foreign companies "out of the game", the Russian market needs effective and proactive professionals who have in-demand skills and competencies, in particular – creative ones. Is it possible for anyone to develop and nurture creative skills or is it an innate, unique, individual skill? In this article we will look at the concept of "creative competences" and clarify what set of skills is included in this concept, and what role brain plasticity plays in the development of creativity. We will also look into the possibility of developing creative competences intentionally; we will examine their influence on professional tasks; and we will examine how the development of creative competences can benefit Russian business.

**Keywords:** employment, competence, creativity, plasticity, brain, business, specialist, education, creativity, thinking.

## References

1. Creativity. The Flow and Psychology of Discovery and Invention / Mihai Chiksentmihaii. – Moscow: Career Press, 2015. – 528с.
2. The intelligence of success / Robert Sternberg. – Design. Popurri LLC, 2015 – <https://www.rulit.me/books/intellekt-uspeha-read-409720-1.html>
3. Makarushina E.N. Phenomenon of CREATIVITY AND CREATIVITY IN MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION // Fundamental Researches. – 2011. – № 12–3. – С. 498–501
4. Large explanatory dictionary of Russian language. Ed. by S.A. Kuznetsov. First edition: SPb: Norint, 1998.
5. Creative Competences: <https://rsv.ru/other-skills/5/>
6. <https://rbc-grp.solutions/lyubopytstvo-vazhnejshij-navyk/>
7. Brain plasticity: startling facts about how thoughts can change brain structure and function / Norman Doidge. – Moscow: Eksmo, 2021. – 576с.

# Информационное свертывание и семантическая интерпретация в процессе ретрансляции образцов мировой музыкальной классики в медиаконтенте: на примере кинофильмов

## Титова Светлана Сергеевна,

Старший преподаватель кафедры Истории, теории музыки и композиции, Старший преподаватель кафедры Социально-гуманитарных и психолого-педагогических дисциплин, начальник учебно-методической службы ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»  
E-mail: titova.svetlanasergeevna@yandex.ru

## Кучер Наталья Юрьевна,

Кандидат педагогических наук, Доцент, Заведующий кафедрой Истории, теории музыки и композиции ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»  
E-mail: nataljakucher@yandex.ru

## Морозова Олеся Петровна,

Педагог дополнительного образования МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай», учитель музыки МБОУ «СОШ № 55»  
E-mail: sintai05@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению процессов семантической интерпретации и информационного свертывания в медиаконтенте. В качестве поля исследования избраны образцы современного медиаконтента, в котором применяется метод цитирования музыкальных произведений, представляющих мировое классическое наследие. В настоящей работе представлены классификации семантической интерпретации и информационного свертывания применительно к образцам ретрансляции мировой музыкальной классики в медиаконтенте. Рассмотрены условия и даны практические рекомендации по использованию образцов медиаконтента в учебном процессе образовательных организаций сферы культуры и искусства. Кроме того, в работе приведены конкретные примеры образцов медиаконтента и анализ особенностей цитирования данных произведений.

**Ключевые слова:** семантическая интерпретация, информационное свертывание, медиаконтент, образовательный процесс в образовательных организациях сферы культуры и искусства, музыкальное образование, анализ музыкальных произведений, цитирование образцов мировой музыкальной классики.

В современных условиях требованиями к новым медиа выступают упрощение и кодирование информации; емкость, броскость, эффективная визуализация и представление информации для её более активного восприятия и эффективного понимания.

Изучение образцов медиаконтента является составной частью различных областей знаний. Так, в поле зрения медиалогии и журналистики попадают виды информации, кодирование информации и способы её передачи в новых медиа. Психология и социология изучают процесс восприятия современного медиаконтента. В рамках искусствоведения исследуются особенности воплощения сюжета, драматургии, средств выразительности, работы с первоисточником и пр. Семантика, смысловое значение, смысловая интерпретация исследуются с точки зрения философии, искусствознания.

При подготовке настоящей статьи было изучено большое количество научной литературы, затрагивающей ключевые позиции нашей темы. Так, исследованиям **медиаконтента** посвящены работы Е.Л. Вартановой [1], С.Г. Носовец [8], Н.В. Парменова [9], И.В. Чельшевой [17], Л.П. Шестёркиной [18] и др. Изучению явления **свертывания информации** посвящены исследования Н.А. Герте [2], В.П. Кобкова [4], М.В. Лариной [7] и др. Также нами были проработаны исследования **по семантике интерпретации**. Эта дефиниция изучается в работах М.Г. Карпычева [3], А.А. Комаровой [5], Х. Куссе [6] и др.

Авторами данной статьи также проводились исследования в указанном проблемном поле – это работы Титовой С.С. [13], [12], также работы Титовой С.С. в соавторстве с Сидорук И.А [10]; с Фигловской О.А. [14]; с Кучер Н.Ю. [15]; с Кучер Н.Ю. и Морозовой О.П. [11].

На основе изучения медиаконтента и мультимедиа-технологий Титовой С.С. были разработаны программы дисциплин: для студентов по программам высшего образования: «Формирование готовности студентов к педагогической деятельности с применением медиаконтента и мультимедиа-технологий» (на базе ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского»), для обучающихся ДШИ: «Медиаконтент и мультимедиа технологии» (на базе МБУ ДО «ДЮЦ» ДЦР «Синтай»), Титовой С.С. и Кучер Н.Ю. разработана программа курсов повышения квалификации «Профессиональное музыкальное искусство в историческом аспекте» для педагогов детских школ искусств города Че-

лябинска, реализуется с 2021 года и включает три раздела: «Становление и развитие профессионального музыкального искусства в историческом аспекте: от Античности до XXI века» (разработчик Н.Ю. Кучер); «Информационная культура. Применение образцов медиаконтента в профессиональном образовании в образовательных организациях сферы культуры и искусства» (разработчик С.С. Титова); «Исторические аспекты и практика применения мультимедиа технологий в профессиональном образовании в образовательных организациях сферы культуры и искусства» (разработчик С.С. Титова).

В рамках дисциплин по программам высшего образования «Массовая музыкальная культура», «Теория современной композиция», «Музыкально-теоретические системы», «История современной музыки» используются кейс-задания по изучению медиаконтента.

Цитируемый музыкальный материал рамках медиаконтента (кинофильма), наделяется композиционно-драматургической и смыслообразующей функцией. Идея «свертывания» музыкальной ткани – явление не новое в музыкознании. Примеры тому может служить прием *лейт-мотивного развития* в операх Р. Вагнера («Лоэнгрин», тетралогия «Кольцо нибелунга»), в операх Н.А. Римского – Корсакова («Снегурочка») и др. Принцип «свертывания» музыкального материала до уровня *монограммы* встречается в сочинениях И.С. Баха, Д. Шостаковича, Р.К. Щедрина, Р. Шумана, С.А. Губайдулиной и т.д.

В условиях медиаконтента музыка интегрируется с сюжетной линией и драматургией, со значением визуального ряда, выполняя множество функций – комментирование, дополнение, противопоставление, подтекст, представление, иллюстрация и др.

В рамках подготовки диссертационного исследования на тему: «**Формирование готовности будущих педагогов-музыкантов к развитию полимодальных музыкально-образных представлений у младших школьников средствами мультимедиа технологий**» была разработана классификация условий ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиаконтенте, основанная на *информационном свертывании* (основанием для данной классификации стали исследования Н.А. Герте [2], В.П. Кобкова [4], М.В. Лариной [7]).

Рассмотрим более подробно.

**Классификация ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиаконтенте (на примере кинофильмов) с информационным свертыванием (Титова С.С.)**, по нашему мнению, включает в себя следующие виды и их основания:

1) по предельности свертывания и итоговой протяженности материала по сравнению с исходным: а) до уровня мелодии (кинофильм «Кавказская пленница» – тема Шехеразады из одноименной симфонической картины Н.А. Римского-

Корсакова), б) до уровня мотива (кинофильм «Конек-горбунок» – тема пьесы «Утро» из сюиты из музыки к драме Ибсена «Пер Гюнт» Э Грига), в) до уровня зерна, элемента (музыкальная ткань дробится, прерывается и разрабатывается – там же);

2) по привычности информационного свертывания: а) узнаваемая модель (фильм «Супер Бобровы» – Л.В. Бетховен, Симфония № 9, тема «радости»), б) новая модель («Свадебный марш» Ф. Мендельсона в тембре духовых, карикатурно. в кинофильме «Большая перемена»; Ж. Бизе «Хабанера» из оперы «Кармен» – в кинофильме «Правила съема: метод Хитча» в современной аранжировке);

3) по функции музыкального материала в кинофильме: а) мотив-символ «утра» (тема пьесы «Утро» из сюиты из музыки к драме Ибсена «Пер Гюнт» Э Грига в кинофильме «Конек-Горбунок»), мотив «спокойствия» (колыбельная В.А. Моцарта – в кинофильме «Год свадеб»), мотив «свадьбы» (Ф. Мендельсон, свадебный марш из музыки к комедии У. Шекспира «Сон в летнюю ночь» в кинофильмах «Малышка Кристина» и «Ширли-мырли», с искажением тембров в фильме «Большая перемена»), мотив «похоронной процессии» (Ф. Шопен, Соната для фортепиано b moll, II часть – в кинофильме «Невероятные приключения итальянцев в России», «Служебный роман»), мотив «изысканности» (И.С. Бах, Концерт для клавира с оркестром № 1 d-moll, II ч. Adagio; Ф. Шопен, Вальс Es dur «Grande Valse Brillante» op. 18 – в кинофильме «Афоня» – в противовес обыденной реальности); мотив «отстраненности, мечтаний» (Ф. Шопен, Ноктюрн op.9 № 2 Es-dur в кинофильме «Любовь не по размеру»), мотив «судьбы» (Л.В. Бетховен, Симфония № 5, часть I в кинофильме «Золотой теленок»), мотив «свершения, радости» (Л.В. Бетховен, Симфония № 9, тема «радости» в кинофильме «Супер Бобровы»), мотив «торжественности» (П.И. Чайковского, Концерт для фортепиано с оркестром № 1 в кинофильме «Последний богатырь. Посланник тьмы»); мотив «любви» (Ж. Бизе, опера «Кармен» («Хабанера») (в фильмах «Знакомство с родителями», «Правила съема: метод Хитча»); Дж. Верди «Травиата» (Ария «Ах, той любви, что весь мир наполняет») в кинофильмах «Великолепная» и «Красотка») и др.; б) тема, приобретающая лейтмотивное значение (Дж. Верди – песенка Герцога «Сердце красавиц» из оперы «Риголетто» в кинофильме «Семьянин»; Ф. Шуберт – «Серенада» в кинофильме «Поменяться местами»).

Авторы данной работы не исключают иной классификации с иными основаниями, а также наличия иных примеров воплощения свертывания информации при ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиаконтенте (на примере кинофильмов). Примеры систематизации к данной классификации представлены в синхронистической таблице 1.

Таблица 1. Примеры информационного свертывания и семантической интерпретации в ретрансляции образцов мировой музыкальной классики в медиаконтенте

№ п/п	Наименование медиаконтента	Год выхода, режиссер, страна	Композитор первоисточника, наименование произведения	Хронометраж ретрансляции и описание сцены и работы с материалом
1.	«Конек Горбунок»	2021, реж. О. Погосин, Россия	Э. Григ. Сюита «Пер Гюнт» (Утро)	Сцена полета Жар-птицы над дворцом, информационное свертывание доведено до мотива-символа «наступающего утра». Утро то наступает, то прерывается с эффектом «зажеванной» аудио-ленты.
2.	«Последний богатырь. Посланник тьмы»	2021, реж. Д. Дьяченко, Россия	П.И. Чайковский. Концерт для фортепиано с оркестром № 1, b-moll	Сцена рождения птенца Жар-птицы. Торжественность и грандиозность ситуации подчеркивается фоновой музыкой, а также исполнением на рояле в концертном зале. Мотив «свершения».
3.	«Невероятные приключения итальянцев в России»	1974, реж. Э. Рязанов, Проспери, Франко, СССР, Италия	Ф. Шопен Соната для фортепиано № 2, b-moll	Сцена погружения в реку в телефонной кабине. В данном случае свертывание доведено до мотива-символа (похоронный марш). Музыка выполняет комментирующую функцию с саркастическим подтекстом происходящего.
4.	«Семьянин»	2000, реж. Б. Ратнер, США	Дж. Верди. Песенка Герцога «Сердце красавиц» из оперы «Риголетто»	Неоднократно и в разных ситуациях – в начале фильма фоном в полном виде, в сцене в машине в звуках автомагнитолы, в обмене ролями бродяги и директора фирмы, и т.д. Как лейтмотив и напоминание о былой жизни героя. Но при этом музыка каждый раз меняет свой облик Свертывание до лейтмотива.

В музыкознании существует большое количество работ, посвященных исследованию смысла в музыке, семантического наполнения музыкального сочинения. На наш взгляд, фундаментальными трудами в данной области являются исследования: о числовой символике в музыке И.С. Баха В.Б. Носиной, Ю. Петрова, Я. Мильштейна; о смыслах музыки И.С. Баха – труды Б.Л. Яворского («В поисках утраченного смысла»), Р.Э. Берченко и др.; а также труды посвященные символике в музыке – это работы Б.В. Асафьева, В.Н. Холоповой [16], В.П. Шестаковой и др.

Собственно термин «**семантическая интерпретация**» заимствован из языкознания (М.Г. Карпычев [3], А.А. Комарова [5], Х. Куссе [6]) и трактуется как **семантическое** свертывание информации, основанное на избегании прямого упоминания на конкретное действие, а посредством механизма косвенного его обозначения через другие единицы, связанные семантически с информацией и вступающих с ней в метонимические отношения.

Семантическая интерпретация по отношению к музыкальному произведению при ретрансляции его в рамках медиаконтента, стала объектом изучения в рамках настоящего исследования. Была предпринята попытка разработки классификации и определения её оснований для анализа ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиаконтенте с семантической интерпретацией.

Таким образом, **классификация ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиаконтенте (на примере кинофиль-**

**мов) с семантической интерпретацией (Титова С.С.),** по нашему мнению, подразделяются на следующие виды и по следующим основаниям:

1) по доле вовлеченности героев медиаконтента, доле осознания и внутреннего принятия семантического наполнения от музыкального произведения: а) характеристика, наделяемая в качестве фона в дополнение к сюжету, персонажу («Красотки», «Полосатый рейс»); б) характеристика, по мыслям самого героя, желаемая, принимаемая самим персонажем с внутренним осознанием и внутренним следованием за ней («Ты – мне, я – тебе» – В.А. Моцарт, Симфония № 40, g moll, I часть – сцена с банщиком и парикмахером). Это также является примерами цепного цитирования – когда использование определенного музыкального материала уже прописано в первоисточнике, на основе которого снят медиаконтент – «50 оттенков серого» Прелюдия Ф. Шопена op. 28 e-moll № 4, и Концерт для клавира с оркестром № 1 d moll (II ч. – Adagio) – И.С. Бах (основой для транскрипции явился Концерт для гобоя и струнных d moll А. Марчелло) – эти произведения упоминались на страницах одноименной книги Э.Л. Джеймса и исполняются героем в кинофильме; «По секрету всему свету» – медиаконтент снят по мотивам книги В. Драгунского в которой есть упоминание о музыке Ф. Шопена и которая звучит в кинофильме- Вальс h-moll № 10;

2) по привычности транслирования: а) узнаваемая модель («Танец маленьких лебедей» из балета П.И. Чайковского «Лебединое озеро» как отражение слаженной работы плывущих тигров в кинофильме «Полосатый рейс»), б) видоизмененная модель (на-

рочитое искажение привычного образа исходного оригинального наполнения, присущего музыкальному произведению – кинофильм «Москва слезам не верит» – искаженная игра музыки П.И. Чайковского на фортепиано; кинофильм «Бумажные птицы» – исполнение «Танца с саблями» А.И. Хачатуряна в виде циркового номера тремя смычками на одной виолончели с подпеванием фраз; кинофильм «Большая перемена» – искаженный материал «Свадебного марша» Ф. Мендельсона;

3) по функции музыкального материала в медиаконтенте: а) характеристика и наделение героя чертами, которые несет в себе музыка в качестве дополнения образа и раскрытия его внутренней сущности (в кинофильме «Красотки» – Дж. Гершвин «Порги и Бесс» (куплеты Спортинг-Лайфа «Простите мне дерзость мою»; кинофильм «Большие гонки» – характеристика «несерьезного короля» – Й. Штраус, вальс «На прекрасном голубом Дунае» мотивно варьируется и переходит в польку); б) комментирование и вскрытие подтекста ситуации и сюжетной линии («Москва слезам не верит» – наигранность благородства отражена посредством нарочито испорченного со множеством ошибок в мелодии и ритме качества исполнения юным представителем семьи на инструменте «Танца маленьких лебедей» из балета П.И. Чайковского; «Большая перемена» – сарказм и издевка над ситуацией свадьбы с переинструментовкой «сва-

дебного марша» Ф. Мендельсона из музыки к комедии У. Шекспира «Сон в летнюю ночь»); в) передача ситуации в сюжете, атмосферы, настроения героев, общего эмоционального тона лишь посредством музыкальных средств и цитирования музыкальных сочинений без иных средств трансляции, музыка как центральное ведущее средство (кинофильм «50 оттенков серого» – И.С. Бах, Концерт для клавира с оркестром № 1 d-moll (II ч. – Adagio); В.А. Моцарт зингшпиль «Волшебная флейта» (Ария Царицы Ночи) в фильме ««Отель Белград» – жажда мести; кинофильм «Большие гонки» – И.С. Бах «Токката и фуга» d-moll – исполнение на механическом музыкальном инструменте разновидности органа; кинофильм «Мамыкин сынок» – Й. Штраус, вальс «На прекрасном голубом Дунае» – кульминационная сцена баталии между возлюбленным матери и сыном, озвученная прекрасными средствами вальса, как апофеоз вражды и торжественность происходящего).

Авторы не исключают иной классификации примеров цитирования музыка с иными основаниями, а также наличия иных примеров воплощения семантической интерпретации при ретрансляции произведений мировой музыкальной классики в медиаконтенте (на примере кинофильмов).

Примеры систематизации образцов к данной классификации представлены в синхронистической таблице 2.

Таблица 2. Примеры семантической интерпретации в ретрансляции образцов мировой музыкальной классики в медиаконтенте

№ п/п	Наименование медиаконтента	Год выхода, режиссер, страна	Композитор первоисточника, наименование произведения	Хронометраж ретрансляции и описание сцены и работы с материалом
1.	«Москва слезам не верит»	1979, реж. В. Меньшов, СССР	П.И. Чайковский. «Танец маленьких лебедей» из балета «Лебединое озеро».	Карикатурное, преднамеренно искаженное исполнение ребенком на фортепиано – как подтекст самой ситуации – преднамеренно наскоро приукрашенной. «Сломанная» музыка вскрывает атмосферу, царящую в доме при знакомстве девушки с семьей возлюбленного. Музыка – танец маленьких лебедей – подтекст к воспитанию «больших» представителей – родителей.
2.	«Отель Белград»	2020, реж. К. Статский, Россия, Сербия	Ж. Бизе. «Хабанера Кармен» из оперы «Кармен».	Сцена передачи «Фонтана Дюшана» коллекционеру. Музыка в качестве подтекста – как символ самого долгожданного и дорогого приобретения.
3.			И.С. Бах. Прелюдия C-dur, «ХТК», 1 том.	Сцена репетиции свадьбы Павла и Ведраны. Музыка как символ чистоты, благостности.
4.			В.А. Моцарт. Ария Царицы Ночи из зингшпиля «Волшебная флейта».	Сцена запугивания. Музыка в роли комментирования происходящего (слова оригинала в зингшпиле – «Кровавой мести жаждет мое сердце»).

Педагогический процесс работы с образцами семантической интерпретации в процессе ретрансляции мировой музыкальной классики в медиаконтенте (на примере кинофильмов) может осуществляться в качестве анализа по предложенным основаниям и предложенным классификациям с выявлением особенно-

стей воплощения на дисциплинах по анализу музыкальной формы, композиции, изучению образцов массовой музыкальной культуры, теории современной композиции; в качестве материала для иллюстраций, слушания музыки в разных интерпретациях с последующим анализом.

## Литература

1. Вартанова, Е.Л. Теория медиа. Отечественный дискурс: монография: [Электронн. ресурс] / Е.Л. Вартанова. – М., 2019. Режим доступа: URL: <http://www.journ.msu.ru/downloads/2020/Теория%20медиа.%20Отечественный%20дискурс.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).
2. Герте, Н.А. Свертывание информации в процессе реферирования: методы и возможные пути формализации: [Электронн. ресурс] / Н.А. Герте, Д.С. Курушин, Н.М. Нестерова // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2013. – № 7 (49). Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/svertyvanie-informatsii-v-protse-sses-referirovaniya-metody-i-vozmozhnye-puti-formalizatsii> (дата обращения: 15.12.2022).
3. Карпычев, М.Г. Семантика интерпретации в различных типах музыкальной культуры: [Электронн. ресурс] / М.Г. Карпычев // Идеи и идеалы. – 2012. – № 2. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-interpretatsii-v-razlichnyh-tipah-muzykalnoy-kultury> (дата обращения: 15.12.2022).
4. Кобков, В.П. Замещение, опущение и совмещение как способы сжатия текста без утери информации: [Текст] / В.П. Кобков // В помощь преподавателем иностранных языков. – Новосибирск, 1974. – вып. 5. – С. 49–73.
5. Комарова, А.А. Ценностные смыслы музыкальной классики и их трансформация в кинематографе XX–XXI веков (на примере музыки И. Брамса): автореф. дисс. [Электронн. ресурс] / А.А. Комарова. – Ростов – н/Д, 2021. – 33 с. Режим доступа: URL: [https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/\\_new.php?table=att\\_case&fld=autoref&key\[\]=100060831&version=100](https://vak.minobrnauki.gov.ru/az/server/php/_new.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=100060831&version=100) (дата обращения: 15.12.2022).
6. Куссе, Х. Семантика интерпретации А.Ф. Лосева и семантические теории в XX веке: [Электронн. ресурс] / Х. Куссе // Вестник МГТУ. – 2010. – № 2. Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-interpretatsii-a-f-loseva-i-semanticheskie-teorii-v-xx-veke> (дата обращения: 15.12.2022).
7. Ларина, М.В. Виды информативного свертывания и способы раскрытия содержания текстов: [Электронн. ресурс] / М.В. Ларина // Вестник КАСУ – 2010. – № 2. Режим доступа: URL: <https://www.vestnik-kafu.info/journal/23/951/> (дата обращения: 15.12.2022).
8. Носовец, С.Г. Новые медиа: к определению понятия: [Электронн. ресурс] / С.Г. Носовец // Коммуникативные исследования, 2016. – № 4 (10). Режим доступа: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-media-k-opredeleniyu-ponyatiya> (дата обращения: 15.12.2022).
9. Парменов, Н.В. Культурная информация в новых медиа: форматы репрезентации [Электронн. ресурс] / Н.В. Парменов. – Белгород, 2019. URL: [http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/37612/1/Parmenov\\_Kultur\\_naya\\_19.pdf](http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/37612/1/Parmenov_Kultur_naya_19.pdf) (дата обращения: 15.12.2022).
10. Титова, С.С. Кейс-задания для подготовки студентов-музыкантов к педагогической деятельности с применением медиаконтента и мультимедиа-технологий: особенности и примеры / С.С. Титова, И.А. Сидорук. – текст: непосредственный // Смыслы, ценности, нормы в бытии человека, общества, государства. – Челябинск: ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» – 13 мая 2020. – с. 256–261.
11. Титова, С.С. Медиаконтент в современной профессиональной музыкальной образовательной среде: к вопросу об альтернативных видах музыкальных иллюстраций и практического материала для анализа музыкальных произведений / С.С. Титова, Н.Ю. Кучер, О.П. Морозова // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 2. – С. 227–233.
12. Титова, С.С. Методы формирования готовности студентов к педагогической деятельности с применением медиаконтента и мульти-медиа технологий / С.С. Титова // Смыслы, ценности, нормы в бытии человека, общества, государства. – ГБОУ ВО «ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского» – 13 мая 2020. – С. 245–255.
13. Титова, С.С. Разнообразие педагогических подходов к применению медиаконтента и мультимедиа технологий в художественном образовании / С.С. Титова // Мир культуры: искусство, наука, образование: сб. науч. ст. – Вып. 8. – Челябинск: ЮУрГИИ им. П.И. Чайковского, 2019. – С. 126–135.
14. Титова, С.С. Ретрансляция материала шедевров мировой музыкальной классики в образцах медиаконтента (видео-реклама, кинофильмы, мультипликационные фильмы): педагогический аспект / С.С. Титова, О.А. Фигловская // Современная наука. Актуальные проблемы теории и практики. Серия Гуманитарные науки. – 2019. – № 7 (июль). – с. 80–89.
15. Титова, С.С. Формирование готовности педагогов-музыкантов к применению мультимедиа технологий и медиаконтента / С.С. Титова, к.п.н. Н.Ю. Кучер // Современное педагогическое образование. – 2021. – № 12.
16. Холопова, В.Н. Борис Владимирович Асафьев: идеи на века [Электронн. ресурс] / В.Н. Холопова // Журнал Общества теории музыки: выпуск / – 2017. – 2(18). – С. 29–40. Режим доступа: URL: [http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017\\_2%2818%29\\_2\\_Kholopova\\_ideas\\_Asaf.pdf](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017_2%2818%29_2_Kholopova_ideas_Asaf.pdf) (дата обращения: 15.12.2022).
17. Чельшева, И.В. Социокультурное поле медиа: реальность, коммуникация, человек: монография: [Электронн. ресурс] / И.В. Чельшева. – М., 2016. Режим доступа: URL: <https://ifap.ru/library/book586.pdf> (дата обращения: 15.12.2022).
18. Шестёркина, Л.П. Основные характеристики новых социальных медиа [Электронн. ресурс] / Л.П. Шестёркина, И.Д. Борченко // Учёные записки ЗабГУ. Серия: Филология, история, вос-

токоведение. –2014. – № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-novyh-sotsialnyh-media> (дата обращения: 15.12.2022).

## INFORMATION CONDUCTION AND SEMANTIC INTERPRETATION IN THE PROCESS OF RELAYING SAMPLES OF WORLD MUSICAL CLASSICS IN MEDIA CONTENT: ON THE EXAMPLE OF MOVIES

Titova S.S., Kucher N. Yu., Morozova O.P.

South Ural State Institute of Arts named after P.I. Tchaikovsky; Municipal Budgetary Institution of Additional Education «Children's Youth Center»

The article is devoted to the consideration of the processes of semantic interpretation and information folding in media content. Samples of modern media content are selected as a field of study, in which the method of quoting musical works representing the world's classical heritage is used. This paper presents the classifications of semantic interpretation and information folding in relation to the samples of retransmission of world musical classics in media content. The conditions are considered and practical recommendations are given on the use of media content samples in the educational process of educational organizations in the field of culture and art. In addition, the paper provides specific examples of samples of media content and an analysis of the features of citing these works.

**Keywords:** semantic interpretation, information folding, media content, educational process in educational institutions in the field of culture and art, music education, analysis of musical works, citation of samples of world musical classics.

### References

1. Vartanova, E.L. Theory of media. Domestic discourse: monograph: [Electronic. resource] / E.L. Vartanova. – M., 2019. Access mode: URL: <http://www.journ.msu.ru/downloads/2020/Theory%20media.%20Domestic%20discusr.pdf> (date of access: 15/12/2022).
2. Gerte, N.A. Collapse of information in the process of abstracting: methods and possible ways of formalization: [Electronic. resource] / N.A. Gerte, D.S. Kurushin, N.M. Nesterova // Bulletin of PNRPU. Problems of linguistics and pedagogy. – 2013. – No. 7 (49). Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/svertyvanie-informatsii-v-protse-referirovaniya-metody-i-vozmozhnyeputi-formalizatsii> (date of access: 15/12/2022).
3. Karpychev, M.G. Semantics of interpretation in various types of musical culture: [Electronic. resource] / M.G. Karpychev // Ideas and ideals. – 2012. – No. 2. Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-interpretatsii-v-razlichnyh-tipah-muzykalnoy-kultury> (date of access: 15/12/2022).
4. Kobkov, V.P. Substitution, omission and combination as methods of text compression without loss of information: [Text] / V.P. Kobkov // To help a teacher of foreign languages. – Novosibirsk, 1974. – issue. 5. – P. 49–73.
5. Komarova, A.A. Valuable Meanings of Musical Classics and Their Transformation in the Cinematography of the 20th-21st Centuries (on the Example of I. Brahms' Music): Abstract of the thesis. diss. [Electronic resource] / A.A. Komarov. – Rostov – n / D, 2021. – 33 p. Access mode: URL: [https://vak.minnobrнауки.gov.ru/az/server/php/\\_new.php?table=att\\_case&fld=autoref&key\[\]=100060831&version=100](https://vak.minnobrнауки.gov.ru/az/server/php/_new.php?table=att_case&fld=autoref&key[]=100060831&version=100) (date of access: 15/12/2022).
6. Cusse, H. The semantics of the interpretation of A.F. Losev and semantic theories in the XX century: [Electronic. resource] / X. Kusse // Bulletin of MSTU. –2010. – No. 2. Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantika-interpretatsii-a-f-loseva-i-semanticheskie-teorii-v-xx-veke> (date of access: 15/12/2022).
7. Larina, M.V. Types of informative folding and methods of disclosing the content of texts: [Electronic. resource] / M.V. Larina // KAFU Bulletin – 2010. –№ 2. Access mode: URL: <https://www.vestnik-kafu.info/journal/23/951/> (date of access: 15/12/2022)
8. Nosovets, S.G. New media: to the definition of the concept: [Electronic. resource] / S.G. Nosovets // Communication Research, 2016. – No. 4 (10). Access mode: URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/novye-media-k-opredeleniyu-ponyatiya> (date of access: 15/12/2022).
9. Parmenov, N.V. Cultural information in new media: formats of representation [Electronic. resource] / N.V. Parmenov. – Belgorod, 2019. URL: [http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/37612/1/Parmenov\\_Kulturnaya\\_19.pdf](http://dspace.bsu.edu.ru/bitstream/123456789/37612/1/Parmenov_Kulturnaya_19.pdf) (date of access: 15/12/2022).
10. Titova, S.S. Case-tasks for preparing music students for pedagogical activity using media content and multimedia technologies: features and examples / S.S. Titova, I.A. Sidoruk. – text: direct // Meanings, values, norms in the life of a person, society, state. – Chelyabinsk: GBOU VO "SURGII im. P.I. Tchaikovsky" – May 13, 2020. – p. 256–261.
11. Titova, S.S. Media content in the modern professional musical educational environment: on the issue of alternative types of musical illustrations and practical material for the analysis of musical works / S.S. Titova, N. Yu. Kucher, O.P. Morozova // Modern pedagogical education. – 2021. – No. 2. – P. 227–233.
12. Titova, S.S. Methods of forming students' readiness for pedagogical activity using media content and multi-media technologies / S.S. Titova // Meanings, values, norms in the life of a person, society, state. – GBOU VO "Southern Ural State Institute of Arts named after A.I. P.I. Tchaikovsky" – May 13, 2020. – P. 245–255.
13. Titova, S.S. Variety of pedagogical approaches to the use of media content and multimedia technologies in art education / S.S. Titova // World of Culture: Art, Science, Education: Sat. scientific Art. – Issue. 8. – Chelyabinsk: YuUrGII im. P.I. Tchaikovsky, 2019. – P. 126–135.
14. Titova, S.S. Retransmission of the material of masterpieces of world musical classics in samples of media content (video advertising, movies, animated films): pedagogical aspect / S.S. Titova, O.A. Figlovskaya // Modern science. Actual problems of theory and practice. Series Humanities. – 2019. – No. 7 (July). – P. 80–89.
15. Titova, S.S. Formation of readiness of musical teachers for the use of multimedia technologies and media content / S.S. Titova, Ph.D. N. Yu. Kucher // Modern Pedagogical Education. – 2021. – No. 12.
16. Kholopova, V.N. Boris Vladimirovich Asafiev: ideas for the ages [Electron. resource] / V.N. Kholopova // Journal of the Society for Music Theory: issue / –2017. –2(18). – P. 29–40. Access mode: URL: [http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017\\_2%2818%29\\_2\\_Kholopova\\_ideas\\_Asaf.pdf](http://journal-otmroo.ru/sites/journal-otmroo.ru/files/2017_2%2818%29_2_Kholopova_ideas_Asaf.pdf) (date of access: 15/12/2022).
17. Chelysheva, I.V. Sociocultural field of media: reality, communication, person: monograph: [Electronic. resource] / I.V. Chelyshev. –M., 2016. Access mode: URL: <https://ifap.ru/library/book586.pdf> (date of access: 15/12/2022).
18. Shesterkina, L.P. The main characteristics of new social media [electron. resource] / L.P. Shesterkina, I.D. Borchenko // Scientific notes of ZabGU. Series: Philology, history, oriental studies. –2014. – No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-harakteristiki-novyh-sotsialnyh-media> (date of access: 15/12/2022).



# Формирование компетенций развития системного и критического мышления при иноязычной подготовке будущих экономистов: обобщение зарубежного опыта

**Филимонова Елена Юрьевна,**

преподаватель кафедры иностранных языков № 1 РЭУ  
имени Г.В. Плеханова  
E-mail: filimonova-e-yu@yandex.ru

Руководствуясь требованием ФГОС ВО по направлению экономика и менеджмент о формировании системного и критического мышления будущих бакалавров автор делает вывод о недостаточной представленности этой группы компетенций в учебном плане и обосновывает целесообразность их развития в ходе иноязычной подготовки в вузе. В статье определены компоненты системного и критического мышления и описана их взаимосвязь, зависимость от принципов построения содержания обучения иностранному языку. Проанализирован потенциал британских пособий для развития данных видов мышления и формирования языковой, дискурсивной, социальной и эвристической компетенций. Выявлены сходства и отличительные характеристики представленных учебных материалов относительно введенных критериев.

**Ключевые слова:** системное мышление, критическое мышление, системный подход, британские учебные пособия, принципы развития мышления.

**Введение и актуальность проблемы.** Профессиональное образование в области экономики и менеджмента предполагает подготовку специалистов ко взаимодействию со сложными, трудно предсказуемыми системами, каковыми являются организации, экономические явления и рынки. Очевидной становится не только необходимость понимать суть технологических, социально-политических изменений, но и потребность в готовности адаптировать к ним свою профессиональную деятельность. Рассматривая высшее образование в упомянутых областях в том числе как становление будущих управленцев, мы выделяем ещё один уровень взаимодействия с системами – творческий, подразумевающий операции с ними, их преобразование. Это, в свою очередь, предполагает способность принимать обоснованные решения, базирующиеся на анализе текущей ситуации и прогнозах её развития, – умение, формирование которого не является прерогативой конкретной дисциплины в учебном плане, но может быть реализовано в рамках освоения большинства программных предметов.

Способность разрабатывать и предлагать организационно-управленческие решения указана в качестве одного из требований Федерального государственного образовательного стандарта от 2020 года по обоим направлениям – менеджменту и экономике – в составе общепрофессиональных компетенций. Обращаясь к более широкому контексту данного явления, отметим, что стандарты определяют системное мышление (далее – СМ) как одну из универсальных компетенций, объединяя его в одну категорию с критическим мышлением. Детализируются и конкретные требования в рамках формирования данной группы компетенций. Касаются они двух аспектов: обработки информации (поиск, анализ и синтез) и решения задач с помощью системного подхода.

Говоря о другом регламентирующем образовательный процесс документе – учебном плане по экономическому направлению – стоит отметить, что в распределении компетенций по дисциплинам лишь около десяти процентов учебных предметов рассматриваются как направленные на формирование СМ и критического мышления. К ним относятся не только модули экономического блока (методы моделирования в экономике, менеджмент, институциональная экономика), но и основы информационной безопасности, информационные технологии. Последние на протяжении уже двух десятилетий подробно исследу-

дуются в педагогической науке как имеющие существенный потенциал для формирования элементов СМ на разных ступенях обучения. Однако применительно ко многим другим предметам изучения этот аспект не находит как должного освещения в науке, так и признания в нормативных документах (программах дисциплин).

Ввиду вышесказанного, хотели бы обратиться к иноязычной подготовке студентов, которой традиционно отводится роль формирования универсальной коммуникативной компетенции [4] при том, что компонент развития системного или критического мышления зачастую остается без внимания. Далее аргументированно объясним наш выбор дисциплины.

Во-первых, язык, как определил его Ф. де Соссюр в «Курсе общей лингвистики», является системой знаков. Несмотря на альтернативные точки зрения, существующие, как указывает Н.В. Мальчукова, в философском постмодернизме и отрицающие системную природу языка, вопрос о наличии асистемных элементов в языке решается за счет внимания к его динамике [1]. Во-вторых, глубинная и психологическая связь мыслительной деятельности и языка может стать основой для формирования не только аналитического инструментария СМ, но и привычки, потребности в его использовании. В-третьих, если принять классификацию систем с разделением их на социальные, технологические и естественные [10], то будучи постоянно развивающимся явлением, восприимчивым к социальным изменениям и человеческому воздействию, язык представляет собой именно комплексную социальную систему, к которым также относится и экономика – непосредственная специализация нашей целевой аудитории студентов. В-четвертых, изучаемый на старших курсах экономических и управленческих специальностей деловой стиль иностранного языка подразумевает использование кейс-метода, при котором обучающиеся принимают решения в рамках моделируемой ситуации, связанной с их профессиональной сферой, основываясь на результатах предварительного отбора, анализа информации.

Таким образом, полагаем целесообразным изучить и оценить возможности применяемых в настоящий момент средств обучения по дисциплине «иностранная язык» для развития системного и критического мышления, предварительно определив его основные понятия и принципы отбора содержания образовательного материала.

**Основные понятия и принципы.** Существующие многочисленные определения СМ, в целом, не противоречат друг другу и различаются скорее детализированностью. Приведем некоторые из них. «Системное мышление – это способность принимать во внимание все элементы и взаимоотношения, существующие внутри системы с целью эффективной структуризации этих отношений» [9]. Важно, что указывается как на восприятие целого во взаимоотношении, так и на фактор целеполагания, ведь данный вид мышления

не призван вытеснить остальные, а его применение обусловлено конкретной целью. Встречаются и лаконичные определения: «системное мышление – это система мышления о системах» [6]. Несмотря на кажущуюся экстравагантность определения СМ через само себя, ценным здесь является внимание к психическому процессу мышления как к целостности, образованной из взаимосвязанных элементов, что и позволяет исследователям выделять компоненты СМ.

Само название критического мышления предполагает компонент оценочной деятельности и рефлексии. Смысл последней – в осознании причин, смысла собственных действий, а также их оценки их адекватности имеющимся условиям. Помимо этого, в критическом мышлении часто выделяются элементы, совпадающими с компонентами СМ, поэтому для наших целей критическое мышление будет рассматриваться с точки зрения его реализации в процессе принятия решений: для оценки ресурсов и возможностей (сформированности умений) на подготовительном этапе решения задачи; для определения приемлемости полученных результатов на завершающей стадии.

Руководствуясь требованиями федеральных нормативных документов, а также принимая во внимание отсутствие единой структуры системного и критического мышления в педагогической научной литературе, примем за основу трактовку этих понятий во ФГОС. Прокомментируем каждый из компонентов, включенный в первую категорию универсальных компетенций: поиск информации, её критический анализ и синтез, а также использование системного подхода при решении задач.

Элемент «поиск информации» не нуждается в определении, однако его эффективность для решения учебно-практических и педагогических задач базируется на целеполагании и конкретных принципах. Ряд из них заимствуется из эвристического метода. Имея дело с так называемым альтернативным поиском, результаты которого зависят от качеств и когнитивных особенностей обучающегося, укажем на важность аспектов самостоятельности, творческой направленности поиска, необходимости индивидуальной оценки в каждом конкретном случае.

Говоря об анализе и синтезе, интересно отметить наблюдаемое в некоторых работах противопоставление СМ аналитическому мышлению [9], характеризующему как «механистическое», «редукционистское». Ссылаясь на этимологию слова «анализ», означавшего в древнегреческом языке «разделение», исследователи утверждают, что аналитическое мышление призвано разложить явления на составляющие компоненты, тогда как СМ фокусируется на целом и взаимодействии его элементов. Слабостью аналитического мышления называют жесткую привязку к зависимости следствия от причины и обусловленную этим неспособность учитывать надсистемные отношения. Однако синтез, понимаемый как противоположный анализу процесс, не должен трактоваться

как единственный «подходящий» инструмент для СМ, несмотря на ориентацию последнего на холистические принципы. Мысленное расчленение явления на составляющие части (т.е. анализ) необходимо для изучения характеристик элементов, а последующее объединение свойств, частных целей, взаимоотношений выявленных элементов в целое (т.е. синтез) необходимо для реализации системного подхода. Следовательно, данные методы взаимообусловлены и их использование может проходить несколько итераций в процессе выявления закономерностей или принятия решений.

Основной особенностью системного подхода является требование к идентификации объекта в надсистеме, то есть установление его связей с внешней средой и одновременное определение границ изучаемого явления. Рассматривая иноязычную подготовку как контекст для развития СМ, обозначим принципы системного подхода, которые должны лечь в основу отбора или создания методических материалов с одной стороны, и усвоения студентами содержания обучения, выполнения учебных задач – с другой.

Принцип целенаправленности предполагает необходимость начинать любую творческую деятельность с постановки цели. Это касается как решения обучающимися проблемных задач, так и действий преподавателя по преобразованию системы представлений своей аудитории об изучаемом явлении. Кроме того, важным становится признание за системами собственных целей (даже если это поддержание существования целостности и самовоспроизводство), а также распознавание целей элементов системы, которые в свою очередь могут трактоваться как подсистемы. Важность последнего фактора вызвана возможностью стабилизировать работу сложной системы только через согласование целей составляющих её единиц.

Принцип динамизма означает учёт изменчивости системы за счет ее возможного развития, сужения или расширения, адаптации ко внешним условиям. С точки зрения моделирования учебных ситуаций предполагается рассмотрение обучающимися предпосылок к возникновению разрешаемой проблемы, воздействующих на ситуацию факторов, а также предсказание развития ситуации после проведенных над ней операций.

Наконец, обратимся к принципам, относящимся именно к построению содержания обучения, соблюдению которых будет способствовать формированию СМ: иерархичность компетенций, преемственность модулей, информационная ценность и междисциплинарность.

Под иерархичностью мы понимаем направленность на формирование структуры из подкрепляющих друг друга компетенций. На первом уровне, применительно к иноязычной подготовке, находится языковая компетенция, включающая в себя умение оперировать элементами языковой системы на фонетическом, морфологическом, лексическом, грамматическом и синтаксическом уровнях, воплощающееся в речевых умениях чтения, слу-

шания, письма и говорения. Второй уровень представлен дискурсивной компетенцией, то есть способностью к созданию речевых произведений, характеризующихся целостностью, адекватностью коммуникативной ситуации и интенции. Третий уровень представляет развитие социальной и эвристической компетенций, заключающихся в готовности к сотрудничеству и командной работе, видение общества в целом и коллектива в частности как социальных систем, способности принимать обоснованные решения в контексте проблемных ситуаций.

Принцип преемственности трактуется нами как актуализация введенных в учебный модуль тем, проблематик, языковых структур и понятий в ходе формирования различных речевых навыков; обеспечение релевантности усвоенного материала для успешного выполнения и последующих задач. Переход от одного описанного абзацем выше уровня компетенций к другому также подкрепляется уверенным владением содержанием обучения предыдущего уровня.

Если два вышеупомянутых принципа обеспечивают системность в преподнесении материала, проектировании курса, то эмоциональную и интеллектуальную вовлеченность стимулируют информационная ценность рассматриваемых материалов и их связь разнообразными сферами жизни, с основной специальностью обучающихся. Междисциплинарность как обсуждение тем, не связанных напрямую с собственно феноменом языка, призвана преодолеть свойственную дисциплине «иностранный язык» беспредметность, возникающую в результате понимания языка как средства, но не цели в рамках коммуникативного подхода.

Руководствуясь этими теоретическими положениями, изучим зарубежный лингводидактический опыт на примере британских учебно-методических комплексов по английскому языку порогового продвинутого уровня (upper-intermediate). Проведем оценку возможности формирования системного и критического мышления студентов на базе данных пособий, рассмотрим зависимость степени их соответствия нашим целям от представленной сферы языка: общей или деловой.

**Обобщение зарубежного опыта.** В целом, во всех проанализированных пособиях (Speakout, English File, Market Leader, Business Result) присутствуют элементы эвристического подхода к развитию компетенций. На уровне формирования языковых умений это проявляется в актуализации опыта и памяти обучающихся перед введением лексических или грамматических тем, а также в отказе от рецептурного обучения и применении индуктивного метода (например, при обобщении семантики или синтаксической дистрибуции единиц) для самостоятельного выведения студентами правил, закономерностей. Спорадические отклонения от подобного способа представления языковых явлений встречаются в Market Leader. Материал пособий, направленный на дискурсивный уровень, также частично следует эвристическим

принципам – при знакомстве с требованиями, лингвистическими средствами того или иного речевого жанра. Следовательно, реализуются такие указанные во ФГОС компоненты СМ, как поиск информации, синтез.

Возможности развития критического мышления на уровне языковой компетенции присутствуют во всех пособиях в равной степени, например, в заданиях, предлагающих оспорить утверждения статьи или речевого высказывания, привести доводы за и против. Относительно дискурсивной компетенции, критическое мышление в учебниках по общему английскому языку задействуется в ходе дискуссий и таких основанных на аргументации письменных жанров, как эссе-рассуждение. На этом уровне, отличие пособий по деловому варианту языка заключается в том, что создание индивидуальных речевых произведений или участие в их групповых жанрах опирается на расширенный, моделирующий конкретную ситуацию общения контекст (разделы Business Communication в учебнике Business Result и Skills в Market Leader), позволяющий критически подойти к формированию содержания сообщения не только с позиции личных убеждений, но и с учетом заданной в пособии ситуации.

Что касается метода проблемного обучения и использования системного подхода в решении задач, то в полной мере эта возможность предоставляется в пособии Market Leader благодаря разделу Case Study – подробно разработанной деловой ситуации, включающей в себя, помимо описания, статистические данные для анализа, несовпадающие точки зрения действующих лиц, материалы для проведения ролевой игры. Детальная проработанность содержания несколько снижает потенциал к организации самостоятельной исследовательской деятельности студентов, однако не исключает её, позволяя при этом задействовать все механизмы системного и критического мышления. Следует отметить, что при меньшей конкретизации моделируемого кон-

текста, раздел Talking Point в УМК Business Result рассчитан на большую исследовательскую самостоятельность обучающихся и стимулирует творческую деятельность.

В отношении принципа преемственности в формировании компетенций языкового и дискурсивного уровней оба учебника по общему английскому языку, а также пособие Business Result полностью удовлетворяют данному критерию. Обеспечивается востребованность вводимых лексических единиц, грамматических и фонетических правил для выполнения коммуникативных заданий, т.е. их актуализация в речи. В большинстве случаев к рассмотрению внутри раздела выбираются те языковые явления, которые свойственны изучаемому дискурсивному жанру, чем достигается тематическое единство и композиционная логичность каждого блока. Market Leader, характеризуясь меньшей степенью системности освещения чисто лингвистических аспектов и взаимного подкрепления компонентов компетенций, относимых нами к первому и второму уровням, является при этом единственным из проанализированных пособий, обеспечивающим преемственность между вторым и третьим уровнями – речевыми произведениями определенного жанра и поиском решения смоделированной проблемы. Например, в разделе Skills восьмой главы обучающимся предлагается провести обсуждение в рамках рабочего совещания по разрешению конфликтной ситуации между сотрудниками, а раздел Case Study предлагает более широкий контекст аналогичной ситуации, подразумевающий критический анализ мнений и возможностей, системный подход к принятию решения о будущем коллектива, в том числе с помощью проведения группового обсуждения, имитирующего совещание.

Выявленные в учебно-методических комплексах особенности, распределенные по отношению к описанным в теоретической части статьи принципам развитием системного и критического мышления, вынесены в таблицу.

Таблица 1. Реализация принципов формирования системного и критического мышления в зарубежных пособиях

	Формирование компонентов системного и критического мышления	Преемственность в иерархии формируемых компетенций	Информационная ценность	Междисциплинарность
Speakout	Эвристический подход, использование синтеза, критический анализ через поиск аргументов за и против, взаимное оценивание студентами друг друга и возможность критического осмысления материалов.	Единство лексической, грамматической компетенции и формируемых речевых навыков. Создание цельных речевых произведений основывается на сформированных навыках и творческом подходе.	В научно-популярном виде представлены научные факты, интересная статистика. Стимулирование интереса через игровую форму создания неполноты сведений и его преодоления в групповой деятельности, викторин.	Использование аутентичных материалов, тематически связанных с различными дисциплинами и сферами деятельности.
English File	Задания на критический анализ, оценку материалов, предсказание развития ситуации. Широкие возможности для развития саморефлексии.	Единство лексической, фонетической и речевых навыков. Отработка грамматического аспекта в речи менее интенсивна и коммуникативно направлена. Оба аспекта подаются на примере вводимых информационных материалов.	Высокая информативность, оригинальность материалов. Использование групповой работы для поиска информации, что повышает ценность добытых данных.	Использование аутентичных материалов, тематически связанных с различными дисциплинами и сферами деятельности.

	Формирование компонентов системного и критического мышления	Преимственность в иерархии формируемых компетенций	Информационная ценность	Междисциплинарность
Market Leader	Возможности для применения системного подхода к принятию решений. Учет принципа динамизма (предсказание последствий имплементации решения)	Преимственность в развитии дискурсивной и эвристической компетенций, но в некоторых случаях нарушается взаимное подкрепление элементов языковой компетенции и речевых навыков.	Представлены материалы по теории бизнеса и неадаптированные (незначительно сокращенные) материалы из издания «Financial Times».	Связь между содержанием обучения и другими изучаемыми студентами дисциплинами. Формируемые дискурсивные умения применимы в разных видах профессиональной деятельности
Business Result	Элементы метода принятия решений в разделах Business Communication и Talking Point (раздел стимулирует самостоятельную исследовательскую деятельность обучающихся)	Единство лексической, грамматической компетенции и формируемых речевых навыков. Задания дискурсивного уровня с элементами проблемного обучения.	Содержание отражает релевантные аспекты деловой сферы. Используется групповая работа для поиска информации, что повышает ценность добытых данных.	Связь между содержанием обучения и другими изучаемыми студентами дисциплинами. Формируемые дискурсивные умения применимы в профессиональной деятельности

**Вывод.** Резюмируя наблюдения по каждому из пособий, следует указать на следующие особенности. Speakout представляет наиболее широкие возможности для отработки лексических единиц и грамматических явлений в речи, повсеместно используются элементы эвристического подхода к формированию языковых умений. Однако, отсутствуют материалы для применения системного подхода в решении задач. English File отличается наибольшей информационной ценностью по научно-популярной и общесоциальной тематике, интенсивным стимулированием группового поиска информации, её критическому осмыслению. При этом, не каждый раздел учебника, завершаясь заданиями на продуктивную речевую деятельность, формирует с помощью неё дискурсивную компетенцию. Особую ценность в пособии Market Leader представляет интегрированный в каждый учебный блок метод кейс-анализа, позволяющий формировать социальную и эвристическую компетенции обучающихся с помощью решения проблемных ситуаций с применением системного подхода. Наконец, УМК Business Result отличается большим количеством заданий на самостоятельный поиск информации и её творческое осмысление, элементами проблемного обучения в развитии дискурсивной компетенции.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о недостаточности содержания обучения в каком-либо из рассмотренных зарубежных пособий для полноценного формирования системного и критического мышления будущих экономистов и менеджеров. Однако, выявленные нами положительные характеристики этих методических комплексов могут быть использованы при педагогическом проектировании курса иноязычной подготовки, оптимального для развития вышеназванных стилей мышления с учетом всех уровней компетенций и обеспечением преимущественности между ними.

## Литература

1. Мальчукова Н.В. Системное и асистемное в языке и речи в свете проблемы язык – мышление // Системное и асистемное в языке и речи: Материалы Международной научной конференции. – Иркутск: Иркутский государственный университет, 2007. С. 44–48.
2. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N970 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент». // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_361235/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/) (дата обращения: 02.12.2022).
3. Приказ Минобрнауки России от 12.08.2020 N954 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 38.03.01 Экономика». // КонсультантПлюс. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_361147/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361147/) (дата обращения: 09.12.2022).
4. Фоминых, Н.Ю. Сущность иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники как педагогического процесса / Н.Ю. Фоминых // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 5(100). – С. 69–74. – EDN UMNDQP.
5. Arnold R.D., Walde J.P. A definition of systems thinking: A systems approach // Procedia Computer Science. – 2015. – № 44. – С. 669–678.
6. Cotton D., Falvey D., Kent S. Market Leader 3<sup>rd</sup> Edition Upper Intermediate. – Harlow: Pearson Education Limited, 2011. – 176 с.
7. Duckworth M., Hughes J., Turner R. Business Result Second Edition. Upper-intermediate Student's Book. – Oxford: Oxford University Press, 2018. – 156 с.
8. Eales F., Oakes S. Speakout 2<sup>nd</sup> Edition. Upper Intermediate Student's Book. – Harlow: Pearson Education Limited, 2015. – 177 с.

9. Hrin T.N., Milenković D.D., Segedinac M.D., Horvat S. Enhancement and assessment of students' systems thinking skills by application of systemic synthesis questions in the organic chemistry course // *Journal of Serbian Chemical Society*. – 2016. – T.81. – № 12. – C. 1455–1471.
10. Kvedaravičius J.E., Skaržauskienė A., Palaima T. Systems thinking as intelligence competence and its relationship to leadership performance // *Problems and Perspectives in Management*. – 2009. – T.7. – № 2. – C. 75–85.
11. Latham-Koenig C., Oxenden C., Lambert J. *English File 4<sup>th</sup> Edition Upper-intermediate Student's e-book*. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 169 c.

**FORMATION OF COMPETENCIES FOR THE DEVELOPMENT OF SYSTEMIC AND CRITICAL THINKING IN THE FOREIGN LANGUAGE TRAINING OF FUTURE ECONOMISTS: GENERALIZATION OF FOREIGN EXPERIENCE**

**Filimonova E. Yu.**

Plekhanov Russian University of Economics

Having studied the requirements of the Federal State Education Standards of Higher Education with regard to developing bachelor's degree students' systems and critical thinking, the author concludes that this category of competencies is underrepresented in the curriculum and may be fostered through second language acquisition programs at universities or colleges. The article determines of systems and critical thinking components, examines their interplay and dependence on the principles of the syllabus design of a foreign language course. The paper analyses language courses by British publishing houses to determine the potential for developing the aforementioned styles of thinking as well as language, discourse, social and heuristic competencies. Similarities and distinctive features of these learning materials were identified based on the adopted criteria.

**Keywords:** systems thinking, critical thinking, systems approach, British course books, principles of thinking skills development.

**References**

1. Malchukova N.V. Systemic and asystemic in language and speech in the light of the problem of language – thinking // *Systemic and asystemic in language and speech: Proceedings of the International Scientific Conference*. – Irkutsk: Irkutsk State University, 2007. P. 44–48.
2. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 12, 2020 N970 "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of study 38.03.02 Management". // *Consultant Plus*. [Electronic resource] – Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_361235/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361235/) (date of access: 02.12.2022).
3. Order of the Ministry of Education and Science of Russia dated August 12, 2020 N954 "On approval of the federal state educational standard of higher education – bachelor's degree in the field of study 38.03.01 Economics". // *Consultant Plus*. [Electronic resource] – Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_361147/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_361147/) (date of access: 09.12.2022).
4. Fominykh, N. Yu. Essence of foreign language professional training of future specialists in the field of informatics and computer technology as a pedagogical process / N. Yu. Fominykh // *Proceedings of the Volgograd State Pedagogical University*. – 2015. – No. 5 (100). – S. 69–74. – EDN UMNDQP.
5. Arnold R.D., Walde J.P. A definition of systems thinking: A systems approach // *Procedia Computer Science*. – 2015. – No. 44. – C. 669–678.
6. Cotton D., Falvey D., Kent S. *Market Leader 3rd Edition Upper Intermediate*. – Harlow: Pearson Education Limited, 2011. – 176 pp.
7. Duckworth M., Hughes J., Turner R. *Business Result Second Edition. Upper-intermediate Student's Book*. – Oxford: Oxford University Press, 2018. – 156 p.
8. Eales F., Oakes S. *Speakout 2nd Edition. Upper Intermediate Student's Book*. – Harlow: Pearson Education Limited, 2015. – 177 pp.
9. Hrin T.N., Milenković D.D., Segedinac M.D., Horvat S. Enhancement and assessment of students' systems thinking skills by application of systemic synthesis questions in the organic chemistry course // *Journal of Serbian Chemical Society*. – 2016. – T.81. – No. 12. – S. 1455–1471.
10. Kvedaravičius J.E., Skaržauskienė A., Palaima T. Systems thinking as intelligence competence and its relationship to leadership performance // *Problems and Perspectives in Management*. – 2009. – V.7. – No. 2. – S. 75–85.
11. Latham-Koenig C., Oxenden C., Lambert J. *English File 4<sup>th</sup> Edition Upper-intermediate Student's e-book*. – Oxford: Oxford University Press, 2020. – 169 pp.

# Классификация видов образования на основании уровня их институционализации

## **Лянцзнь Ван,**

канд.пед.наук, доцент, Колледж международных исследований, Юго-Западный университет, Китай  
E-mail: van.lan@yandex.ru

## **Бубенчикова Анастасия Вадимовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 1 РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: bubenchikova.av@rea.ru

## **Фоминых Наталия Юрьевна,**

доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков № 1 РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: fominyh.ny@rea.ru

## **Андреева Татьяна Анатольевна,**

доктор технических наук, директор Центра развития образовательных онлайн-ресурсов РЭУ имени Г.В. Плеханова  
E-mail: andreeva.ta@rea.ru

## **Колода Светлана Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, колледж международных исследований, Юго-Западный университет, Китай  
E-mail: koloda.a@yandex.ru

В данной статье представлены результаты рассмотрения сущности таких видов образования как формальное, неформальное, информальное. Авторами статьи приводится детальное рассмотрение каждого вида образования в целом, а также пристальное внимание уделяется вспомогательным подвидам, таким как обучение длиной и шириной в жизнь, профессиональное образование, самообразование. Результаты данного научного исследования могут быть использованы в качестве вспомогательного средства при анализе и выборе предпочтительного вида образования, основываясь и обращая внимание на такие аспекты сферы жизни человека, как личные предпочтения, государственный-план заказа на образование, планирование семейного досуга, написание индивидуальных планов в профессиональной деятельности, рассмотрение перспектив профессионального развития, повышения квалификации, совершенствование не только профессиональных, но и личностных компетенций, самореализации и саморазвития. Основные критерии сравнения видов образования отражены в представленной в статье таблице. На основе результатов анализа данных, полученных в ходе рассмотрения всех видов и подвигов образования, была составлена сравнительная таблица, отображающая сущность и основные компоненты каждого исследуемого вида по отдельности. Примеры мест проведения, портрет преподавателя и результатов после освоения данных видов образования, также отражены в таблице.

**Ключевые слова:** формальное, неформальное, информальное, образование, профессиональное обучение, образование длиной в жизнь, образование шириной в жизнь, самообразование, непрерывное образование, профессиональное образование, самомотивация.

Уже несколько десятков лет вопрос образования остается наиболее важным аспектом при рассмотрении. Качественно образование является основным конкурентоспособным качеством при рассмотрении рынка профессий. Как меняется рынок труда, появляются новые профессии, новые научные области, добавляются новые компетенции, так меняется и образование. Однако, меняется не только образование в целом, но и основные методы, формы и виды. Вопрос образования всегда стоял остро на мировой научной повестке, вместе с тем, поднимается вопрос о видах образования. Быстро меняющийся мир, бесконечная неопределенность и расширение мира, все это влияет на виды современного образования, как мирового, так и отечественного. На данный момент основными видами образования принято считать формальное, неформальное и информальное образование. Начало научным спорам о становлении видов образования было положено в программе ЮНЕСКО. Таким образом, в 2011 году, базовые на сегодняшний день определения этих видов образовательной деятельности представлены в Международной стандартной классификации образования (МСКО) ЮНЕСКО. Следовательно, по итогам данного исследования выведена образовательная триада, которая объединяет все уровни и форматы.

На мировой арене вопросами данного исследования занимаются такие научные деятели как Хофманн Х.-Г., Danielle Colardyn & Jens Bjornavold, Mayo P., Rogers C.[5, 6, 8, 9]

Отечественные научные труды были представлены такими исследователями как В.И. Байденко, Е.Ю. Усик, К.Л. Бугайчук, В.В. Маслова и другие. [1,3]

Для полноты нашего исследования логичным следует дать определение каждому виду образования и рассмотреть их особенности по отдельности.

Таким образом, формальное образование подразумевает под собой несколько определений.

Из глоссария терминов по вопросам инклюзивного образования 2015 года следует, что под формальным образованием понимают такое образование, которое получают в начальных, средних и высших образовательных учреждениях. В сферу данного вида образования входят системы таких образовательных учреждений, как школы, колледжи, университеты и иные образовательные организации. Характеризуется наличием иерархических ступеней очного и/или заочного обучения, рассчитанных на различные возрастные катего-

рии. По результатам прохождения данного вида образования выдаются соответствующие сертификаты и дипломы (рис. 1).

Образование		
Формальное	Неформальное	Информальное
традиционное образование в рамках аккредитованных учебных заведений, осуществляемое квалифицированными людьми, на основе образовательных стандартов, позволяющее осуществлять профессиональную деятельность	нетрадиционное образование вне рамок аккредитованных учебных заведений, осуществляемое людьми любого уровня подготовки и квалификации, не опираясь на образовательные стандарты. Не дает права на профессиональную деятельность	нетрадиционное образование, осуществляемое в рамках социальной, общественной и культурной жизни отдельного человека. Опирается на потребности и интересы. Основным критерием обучения является самомотивация и желание

**Рис. 1.** Виды образования на современном этапе развития

Иное определение формального образования дает терминологический словарь-справочник по психолого-педагогическим дисциплинам. Следуя из данного определения, под формальным образованием мы понимаем вид организации обучения, включающий в себя пять основных концепций, таких как: обучение в специализированных образовательных учреждениях, обучение, осуществляемое исключительно специально подготовленными педагогическими кадрами, по окончании обучения обязательная общепринятая сертификация об образовании, последовательная структура, а также целенаправленная на достижение результата деятельность обучающихся.

Такие исследователи данного вида образования, как В.И. Байденко, О.Л. Ворожейкина, Е.Н. Карачарова, Н.А. Селезнева, определяют формальное образование, как образование, которое приводит к присуждению квалификации (квалификаций) в пределах определенного образовательного уровня (этапа, цикла) и осуществляется в образовательных учреждениях. Согласно данным исследования, актуальность данного вида образования присуща лицам до 40 лет, для старшего возраста его роль в обучении значительно снижается. Кроме того, Маслова В.В. [4] дает наиболее полное определение исследуемого термина. Согласно ее научным трудам, формальное образование это долгосрочная программа или кратковременный курс, по окончании которого у выпускника, успешно выполненного учебный план, возникает совокупность прав, законодательно установленных (право на оплачиваемую трудовую деятельность по профилю пройденного курса, право занятия высокопоставленных должностей, право на поступление в учебные заведения более высокого ранга. Успешное формальное образование может быть реализовано исключительно при со-

блюдении основных требований, таких как: прохождение образовательных программ в аккредитованных учебных заведениях, наличие специально подготовленного персонала, осуществляющего образовательную деятельность, получение общепризнанного документа об образовании по окончании, необходимая стандартизации всех учебных программ и нострификаций. Правом осуществлять обучающую деятельность в рамках данного вида образования обладают школы, колледжи, университеты и иные образовательные учреждения.

Таким образом мы определяем формальное образование, как систематизированное осуществление обучающей деятельности, специально подготовленными кадрами в рамках специализированных аккредитованных учебных заведений, направленной на наиболее успешное достижение поставленных целей образования, с правом получения соответствующего документа, подтверждающего квалификацию обучающегося.

Основной вид, противопоставляется формальному образованию – неформальное образование. Актуальность данного вида образования обусловлена потребностью современного человека в непрерывном образовании. Под непрерывным образованием мы понимаем постоянное совершенствование личности в профессиональной, социальной и духовной сферах. Также, актуальность непрерывного образования заключается в возможности реализации личных и научных интересов, а также амбиций. Учитывая современную концепцию непрерывно меняющегося мира, а также координальные изменения на рынка труда,

Первым упоминанием о непрерывном образовании принято считать труды древних мыслителей, придерживающихся концепции обучения и познания мира, протяженностью жизни человека. Стоит отметить, что официально термин непрерывное образование или *lifelong learning* используется впервые в 1968 году в материалах ЮНЕСКО, озвученных на генеральной конференции.[2] Наиболее важной методологической целью исследования, организация определяла выравнивание ритмов развития всех стран мира в социальной, культурной и политической сферах, посредством данного вида образования.

Позднее, в 1972 году в Париже, комиссией премьер-министра Франции Э. Форы, был опубликован доклад в котором были освещены основные принципы парадигмы такого образования, в основу функционирования которых были заложены принципы непрерывности. Также, в 1972 году проходит «III Международная конференция по образованию взрослых в контексте непрерывного образования». С середины 1970-х годов идея непрерывного образования проникает во многие другие страны и обретает поддержку основных принципов. Совет Европы а также «Международная организация экономического сотрудничества и развития» рассматривает непрерывное образование как средство для оптимизации первоначальной подготовки, профессиональной переподготовки, пери-



одически возобновляемой в рамках профессионального обучения в ВУЗе, чередуемых с трудовой деятельностью.

На основе изученных научных трудов, мы можем сделать вывод, что структура непрерывного образования состоит из нескольких компонентов, таких как образование на протяжении всей жизни человека (lifelong learning education), образование взрослых (adult education), [8] непрерывное профессиональное образование и переподготовка (continuing vocational education and training). Принципами непрерывного образования принято считать обучение длиною в жизни (lifelong learning), [7] образование шириной в жизнь (life wide learning) [7] и самомотивация к обучению. Под термином обучения длиною в жизнь мы понимаем обучение, которое может быть рассмотрено как обучение длиною в жизнь человека. Данный подход подразумевает под собой постоянную необходимо возобновлять обучение с целью развития и совершенствования знаний умений и навыков. Следовательно, мы делаем вывод, что обучение длиною в жизнь, что процесс непрерывного развития для постоянного личностного роста. Под образованием шириной в жизнь принято понимать стратегию преподавания и такой подход к личностному развитию, которых будет включать в себя реальность контекстов и аутентичные условия обучения. Цель данного вида образования состоит в том, чтобы наиболее успешно охватить различные виды обучения, которые не будут представлены в традиционном учебном классе. Следуя из выше изученного, мы можем сделать заключение, что образование шириной в жизнь – это концепция образования, признающая, что обучение гораздо шире учебных заведений и происходит в многовариантных контекстах жизни учащегося, разных средах и ситуациях, таких как дом, клубы по интересам, социальная жизни и многое другое, а также не ограничивается исключительно формальным видом обучения. Пожизненная ширина образования заключается в необходимости совершенствования на протяжении всей жизни. В современном быстро развивающемся и меняющемся мире, знания устаревают крайне быстро, таким образом становится актуальной проблема обновления знаний и компетентностей в непрерывном процессе обучения для продвижения и поддержки обучения, воспитания и личностного роста в масштабах жизни.

Следуя из нами изученного, мы можем прийти к выводу, что образование шириной жизнь – это повседневный путь к самореализации и развитию, обусловленный нахождением в определенных сферах и ситуациях, а также социальное, психическое, физическое и духовное изменение и развитие, реализация своего потенциала посредством прохождения комбинированных жизненных ситуаций, с применением различных социальных ролей для достижения своих амбиций и полноценного использования своего потенциала. Отдельного внимания требует рассмотрение такого аспекта

как самомотивация к образованию. Под мотивацией принято считать сознательное стремление человека развить интеллектуальный потенциал, повышать уровень своих знаний. Таким образом мы делаем вывод, что самомотивация – это личная заинтересованность каждого человека в совершенствовании своих знаний умений и навыков, что позволяет оказывать влияние на общую конкурентоспособность каждого отдельного индивида.

Вопрос взрослого образования следует рассматривать также достаточно внимательно, так как образование взрослого населения требует более продуманного планы и программы обучения, в связи с отличием образования молодежи по сравнению с людьми, у которых зачастую уже имеется образовательный опыт и опыт работы. Во внимание следует взять такие аспекты как конкретные запросы к обучению, прагматичность, организация учебного процесса, а именно временные рамки, необходимость совмещения учебы с работой, а иногда и семьей. Из вышесказанного мы делаем заключение, что обучение взрослых – это обучение взрослых, социально сформированных личностей, с обязательным учетом их жизненного и рабочего опыта, а также с учетом их индивидуальных потребностей в рамках конкретного запроса на образования и времени.

Не менее важным аспектом к рассмотрению мы считаем непрерывное профессиональное образование. [5] В данном случае в основе профессионального образования заложен принцип непрерывности, который заключается в постоянном пополнении запаса знаний умений и навыков, а также повышение квалификации. Цель данного вида образования заключается в развитии самостоятельности, целеустремленности ответственности и укреплении способности адаптации к изменениям в разных сферах жизни. Следуя из этого, мы определяем непрерывное профессиональное образование как концепцию профессионального совершенствования, заключающуюся в непрерывном постижении и модернизации знаний, умений и навыков, а также потенциал к саморазвитию, саморегуляция и адаптивность не только к преобразованиям экономики, культуры и общества в целом, но и в профессиональной сфере, что повышает конкурентоспособность отдельного человека на рынке труда.

Описанные выше вида образования относятся именно к неформальному образованию. Определение неформального образования дает Simkins T. [10] и объясняет данный термин как вид организованной образовательной деятельности с отсутствием единого стандарта требований к результатам учебной деятельности. Данный термин используется наряду с такими понятиями как самообразование, дополнительное образование и рассматривается в оппозиции к формальному.

Таким образом, терминологический словарь-справочник для студентов “Основы андрагогики” определяет данный вид образования как неорганизованное обучение, полностью исключаящее

из своей сущности все принципы, характерные формальному. [4] Примерами неформального образования можно считать курсы, программы и занятия с менторами, завершение которых не подразумевает получение сертификата или диплома, дающего право на осуществление профессиональной деятельности по профилю их содержания.

Непрерывное образование			
Образование на протяжении всей жизни Life long learning education		Образование взрослых	Непрерывное профессиональное образование Continuing vocational education and training
Обучение длиной в жизнь Life long learning	Обучение шириной жизнь	Самомотивация к обучению	
Обучение равное длине жизни человека, обусловлено необходимостью актуализации знаний, умений и навыков	Обучение, обусловленное прохождением различных этапов жизни человека в различных социальных и культурных ситуациях	Осознание желание человека в совершенствовании своих навыков, для достижения наибольшей конкурентоспособности	

**Рис. 2.** Структура и сущность непрерывного образования

Следуя из вышесказанного, нами было определено неформальное образование как процесс освоения новых знаний, умений и навыков без образовательных стандартов, за пределами учебных заведений, выдающих соответствующие сертификаты и дипломы, позволяющие осуществлять профессиональную деятельность. Также, неформально образование подразумевает под собой охват лиц всех возрастов, учет конкретных условий общества и направленный на успешное освоение учебных программ процесс, а также распространение и увеличение грамотности среди населения по средствам привлечения к обучению лиц разных возрастов, с различными интересами, опытом и культурным наследие. Более того, неформальное образование характеризуется инстантизированной программой обучением, регламентируется по времени, а также не имеет определенной иерархии освоения знаний, умений и навыков. Неформально образование можно также охарактеризовать как наиболее широкую категорию образования, в сравнении с формальным, в которую включены все альтернативные виды образова-

тельных программ. Получить неформально образование предоставляется возможным на различных курсах, тренингах, проводимых специализированными организациями, однако в результате обучения выпускник не приобретает квалификации. Однако, данный вид образования является важнейшей частью образовательной сферы и дополняет формальное образование (рис. 2).

Не можем оставить без внимания и такой вид образования как информальный. Маслова В.В. [4] описывает неформальное образование как процесс становления и апгрейда установок, получения новых знаний и умений, протекающий вне рамок системы образования, а в ходе повседневной жизни человека, осуществляемое через литературу, посещение культурных мероприятий, общение посредством сети интернет, обмен социальным и профессиональным опытом.

Усик Ю.Е. [3] характеризует информальное образование, которые внешне неорганизованно, неофициально и самоорганизованно, включает в себя чтение книг, журналов, пропаганда, которая охватывает различные сферы, неформальные группы, СМИ и библиотеки. Сравнительная характеристика рассматриваемых в этой статье видов образования представлена в таблице.

Как видно из представленной таблицы, анализируемые виды образования имеют много сходств и различий, но безусловно требуют умелого объединения для достижения наибольшего образовательного эффекта.

Анализируя определения информального вида образования, мы определяем данный вид образования как наименее организованный и структурированный процесс обучения, спланированный не специализированной образовательной организацией, на основе государственных образовательных стандартов, а на основе семейных предпочтений, индивидуальных требованиях. В сравнение с формальным и неформальным образованием, характеризуется спонтанностью и стихийностью, протекает без явно очерченных образовательных целей и основывается на непрерывной модернизации отношений, ценностей, навыков, умений и знаний в результате повседневных событий, воспитательных действий и окружающей среды. Примерами информального образования выступают не только такие институты, как семья, социум (соседи и друзья), профессиональная среда, работа, учреждения культуры, а также средства массовой информации, интернет, аудио- и видеоматериалов, просмотр документальных и художественных фильмов, посещения театров и музеев.

Таким образом, определив сходства и различия основных на сегодня видов образования, считаем умение педагогов и обучающихся объединять означенные виды необходимым условием для успешного функционирования мировой образовательной системы, а также для обеспечения равного доступа всех индивидов к качественному образованию

Таблица. Сравнительная характеристика формально, неформального и информального видов образования

Критерии сравнения	Формальное образование	Неформальное образование	Информальное образование
<b>Место</b>	Школы, колледжи, университеты, институты (государственные и частные учебные заведения)	Курсы, тренинги, образовательные программы (вне государственных учебных заведений)	Дом, семья, работа, культурные мероприятия, СМИ
<b>Цель</b>	Есть	Есть	Размыта или отсутствует
<b>Организация учебного процесса</b>	Четко регламентированы образовательными стандартами, временами и программой. Структурирована и иерархична	Регламентирована программой или курсом, имеет определенные временные рамки.	Спонтанная или стихийная, учебная деятельность возникает по потребности, не имеет временных рамок
<b>Аккредитация результата</b>	Документ государственного образца (диплом или сертификат), позволяющий осуществлять профессиональную деятельность по существу пройденного обучения	Сертификация отсутствует или сертификат негосударственного образца, не позволяющий осуществлять профессиональную деятельность.	Сертификация отсутствует
<b>Преподаватель</b>	Специально подготовленный специалист учебного заведения	Сотрудник обучающего центра, тренер, преподаватель, ментор	Член семьи, коллега, пользователь сети, любой участник жизненного цикла человека
<b>Основные критерии выбора образования</b>	Потребность в осуществлении профессиональной деятельности, основанная на необходимости документального подтверждения полученных знаний умений и навыков	Самодисциплина, самомотивация, саморазвитие, необходимость личностного и профессионального роста, конкурентоспособность	Личные предпочтения, семейные традиции, корпоративная политика, книги, социальная, политическая и культурная повестка

## Литература

1. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирую-

щий фактор образовательного процесса// Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Науч.-метод. сборник. -М., 2002.

2. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. – 231 С.
3. Нар. укр. акад.; [сост.: Астахова В.И. и др.]. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков: Изд-во НУА, 2014. – 532 с.
4. Основы андрагогики. Терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей. / Сост. Маслова В.В. – Мариуполь, 2004. – 19 с.
5. Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге «Общества знаний» (Новые задачи социального партнерства и социального диалога). Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 I Под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зант-ворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. – М., 2001.
6. Danielle Colardyn & Jens Bjornavold. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policy and practices in EU Member States. // European Journal of Education, Vol. 39, No. 1, 2004 – p. 69–89.
7. Lifelong Learning and Lifewide Learning (Report). Skolverket. 2000. p. 7.
8. Mayo P. Gramsci, Freire and Adulity Education: Possibilities for Transformative Action. London, 1999. 8.
9. Rogers C. Freedom to Learn. Westerville, 1969. 9.
10. Simkins T. Non-Formal Education and Development. Some critical issues. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977, 77 p

## CLASSIFICATION OF TYPES OF EDUCATION BASED ON THE LEVEL OF THEIR INSTITUTIONALIZATION

Liancen Wang, Bubenchikova A.V., Fominykh N. Yu., Andreeva T.F., Koloda S.A. Southwest University, China; Plekhanov Russian University of Economics

This article presents the results of considering the essence of such types of education as formal, non-formal, informal. The authors of the article provide a detailed examination of each type of education as a whole, as well as close attention is paid to auxiliary subspecies, such as lifelong and lifelong education, vocational education, self-education. The results of this scientific research can be used as an aid in the analysis and selection of the preferred type of education, based on and paying attention to such aspects of a person's life as personal preferences, the state plan for ordering education, family leisure planning, writing individual plans in professional activities, consideration of the prospects for professional development, advanced training, improvement of not only professional, but also personal competencies, self-realization and self-development. The main criteria for comparing types of education are reflected in the table presented in the article. Based on the results of the analysis of the data obtained during the consideration of all types and subtypes of education, a comparative table was compiled that displays the essence and main components of each type of study separately. Examples of venues, a portrait of a teacher and results after mastering these types of education are also reflected in the table.

**Keywords:** formal, non-formal, informal, education, vocational training, lifelong education, lifelong education, self-education, lifelong education, vocational education, self-motivation.

## References

1. Baidenko V.I., Oskarsson B. Basic skills (key competencies) as an integrating factor of the educational process// Vocational education and the formation of a specialist's personality. Scientific method. collection. -M., 2002.
2. Towards knowledge societies. UNESCO World Report. Paris: UNESCO Publishing, 2005. – 231 p.
3. Nar. Ukrainian acad.; [ed.: Astakhova V.I. and others]. – 2nd ed., revised. and additional. – Kharkiv: Publishing House of NUA, 2014. – 532 p.
4. Fundamentals of andragogy. Terminological dictionary-reference book for students of social and humanitarian specialties. / Comp. Maslova V.V. – Mariupol, 2004. – 19 p.
5. Hofmann H.-G. International trends in the creation of a quality assurance system for vocational education and training and continuing professional education and training on the threshold of the «Knowledge Society» (New tasks of social partnership and social dialogue). Evaluation of the quality of vocational education. Report 5 I Under the general. ed. IN AND. Baidenko and J. van Zant-worth. Tacis DELPHI project. – M., 2001.
6. Danielle Colardyn & Jens Bjornavold. Validation of Formal, Non-Formal and Informal Learning: policies and practices in EU Member States. // European Journal of Education, Vol. 39, no. 1, 2004 – p. 69–89.
7. Lifelong Learning and Lifewide Learning (Report). Skolverket. 2000. p. 7.
8. Mayo P. Gramsci, Freire and Adultry Education: Possibilities for Transformative Action. London, 1999. 8.
9. Rogers C. Freedom to Learn. Westerville, 1969. 9.
10. Simkins T. Non-Formal Education and Development. Some critical issues. Manchester: Department of Adult and Higher Education, University of Manchester, 1977, 77 p

# Разработка системы мониторинга оценки готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков

**Харисова Инга Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогических технологий, Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского  
E-mail: i.kharisova@yvspu.org

Представленное исследование проведено в рамках разработки системы мониторинга готовности педагогических работников к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации. Проблема создания психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды является актуальной для системы образования и требует от специалистов решения задач, связанных с сопровождением обучающихся, находящихся в трудной жизненной ситуации, и профилактики негативных влияний социальной среды на их развитие. Наличие у педагогов качеств, обеспечивающих эффективную реализацию указанных выше направлений профессиональной деятельности, является залогом формирования благоприятного для становления личности подростка психологического климата. Для проведения диагностики использована авторская методика, целью которой являлось изучение готовности педагогов к профилактике и коррекции влияния негативных факторов на развитие обучающихся. Данные, полученные по результатам исследования, характеризуют представления специалистов о своей роли в обеспечении социальной и психологической безопасности подростков и необходимых для осуществления данного процесса качеств. Также, нам удалось выявить определенные тенденции, отражающие взгляды представителей профессионального сообщества с разным стажем работы на реализацию отдельных аспектов рассматриваемой проблемы.

**Ключевые слова:** социальная безопасность, психологическая безопасность, подростки, обучающиеся, готовность педагогов, безопасная образовательная среда, мониторинг, профессиональнозначимые качества, подготовка педагогических работников, образовательная организация.

*Работа подготовлена в рамках государственного задания Министерства просвещения РФ на НИР «Механизмы оценки и сопровождения процесса обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в образовательной организации» (073-00109-22-02).*

## Введение

Подготовка педагогических кадров для сферы образования является одной из приоритетных задач для системы профессиональной подготовки. От сформированных у педагога компетенций зависит эффективность решения им проблем, связанных с обучением и воспитанием детей. Содержание основных профессиональных образовательных программ в системе педагогического образования проектируется с учетом требований федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, определяющих перечень трудовых функций и действий, к выполнению которых должен быть готов выпускник. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н (с изменениями и дополнениями) в рамках реализации трудовой функции «воспитательная деятельность» предусматривает для педагога необходимость выполнения трудового действия «регулирование поведения обучающихся для создания безопасной образовательной среды», а трудовая функция «развивающая деятельность» включает трудовое действие «оценка параметров и проектирование психологически безопасной и комфортной образовательной среды, разработка программ профилактики различных форм насилия в школе» [1]. Специалист, получивший диплом об окончании педагогического колледжа и вуза, должен быть подготовлен к реализации данных трудовых действий, так как их выполнение напрямую обуславливает качество образовательной среды, которую он создает, и эффективность его работы с обучающимися для их психологического и физического благополучия. Особенно важно работать в данном направлении со школьниками подросткового возраста, так как именно у них достаточно часто наблюдаются девиации в поведении, которые могут негативно повлиять на их дальнейшее личностное развитие.

**Актуальность** проблемы изучения готовности педагогов обеспечению социальной и психологической безопасности подростков обусловлена необходимостью проведения системной работы по созданию в образовательных организациях психологически комфортной и безопасной развивающей образовательной среды и оказанию помощи подросткам в процессе их жизненного самоопределения, в том числе, и в рамках межведом-

ственного взаимодействия. Кроме того, это важно для проектирования содержания программ повышения квалификации действующих педагогических работников и корректировки основных профессиональных образовательных программ подготовки будущих специалистов в педагогических колледжах и вузах.

В психолого-педагогических исследованиях можно найти примеры изучения различных аспектов данной проблемы. В частности, понятие «готовность» к педагогической деятельности и решению профессиональных задач рассматривали Л.К. Веретенникова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.В. Кузьмина, Н.В. Левитов, Е.И. Овчинникова, В.А. Сластенин, Т.И. Шалавина [4, 5, 8, 9, 10, 11, 14]. С.В. Абрамова, Е.Т. Бояров, Е.А. Бырилова, П.А. Кисляков, Л.Ф. Лунева, Л.Д. Мальцева, Т.А. Спицына, П.В. Станкевич, Е.А. Шмелева исследуют данную проблему с точки зрения подготовки будущих педагогов к работе в данном направлении, отмечая значимость целенаправленной работы по формированию у них качеств, необходимых для эффективной работы в сфере создания безопасной образовательной среды и профилактики влияния негативных факторов на развитие обучающихся [16, 3, 6, 7, 15]. Дефиницию «социальная и психологическая безопасность» рассматривают в своих работах И.А. Баева, У. Бек, С.С. Быкова, О.В. Коршунова, О.Г. Селиванова, трактуя ее с как точки зрения характеристики среды, создаваемой для развития обучающихся, так и в аспекте личностного качества, обуславливающего готовность человека противостоять негативным факторам и поддерживать свою индивидуальность [1, 2, 13]. Вместе с тем, мы отмечаем, что указанные авторы не акцентируют свое внимание на изучении готовности действующих педагогов к созданию для подростков безопасной образовательной среды, обращаясь к более общим проблемам, которые, безусловно, значимы для решения данной задачи, но не содержат вариантов ее решения.

Вышесказанное обусловило определение **цели** нашего исследования, а именно, организация работы по изучению готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков. В число решаемых нами **задач** вошли: характеристика условий включения мониторинга в практику работы образовательной организации; формирование диагностического инструментария и обоснование целесообразности его использования; проведение эмпирического исследования с участием педагогических работников разных стажевых групп; количественный и качественный анализ полученных данных; выделение ключевых тенденций и вариантов их учета при разработке программ повышения квалификации.

**Научная новизна** исследования состоит в уточнении понятия «готовность педагога к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков», определение характеристик, отражающих ее структуру, и выявление особенно-

стей динамики развития данного качества у действующих педагогических работников в процессе профессиональной деятельности в сфере образования. **Теоретическая значимость** проведенной работы заключается в разработке диагностического аспекта проблемы формирования готовности специалистов к решению актуальных задач в сфере образования и расширение представлений о тенденциях развития у них профессионально-значимых качеств в процессе самостоятельной практической деятельности. **Практическая значимость** полученных материалов связана с целесообразностью использования диагностического инструментария в работе образовательных организаций для мониторинга готовности педагогов к решению профессиональных задач, выявления существующих дефицитов и проектирования с учетом этого содержания программ повышения квалификации и внутрифирменного обучения.

## Основная часть

**Методология.** Для решения исследовательской задачи проблемной группой преподавателей федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (В.В. Белкина, О.В. Беляева, Т.В. Макеева И.Г. Харисова, Е.А. Цирульников, М.Ю. Юферова и др.) была разработана диагностическая методика. Целевым ориентиром при проектировании ее содержания была возможность выявления характеристик готовности педагогических работников к решению проблем, связанных с формированием в образовательной организации психологически комфортной и безопасной среды и организацией работы с подростками в целях профилактики попадания их в кризисные ситуации, обусловленные негативным влиянием социальных и психологических факторов.

Основу опросника составили: список проблем, к решению которых должен быть готов педагог в работе с подростками, перечень вопросов, актуальных для педагогических работников в плане предоставления по ним консультаций. Процедура в этой части исследования предусматривала ранжирование обозначенных позиций, характеризующих отдельные аспекты профессиональной деятельности педагога, в порядке убывания с точки зрения их актуальности и значимости для респондентов. Третья часть методики предусматривала оценку респондентами своей готовности к сопровождению обучающихся в процессе решения проблем, связанных с социальной и психологической безопасностью.

Диагностический инструментарий прошел апробацию в группе преподавателей Ярославского государственного педагогического университета имени К.Д. Ушинского (n = 74). В связи с тем, что основу анкеты-опросника составило ранжирование позиций, оценить ее психометрические показатели с помощью статистических приемов

достаточно сложно, поскольку перечень позиций, отражающих содержание процесса обеспечения психологической и социальной безопасности подростков в образовательной организации, может быть представлен в разной интерпретации. Таким образом, значимым является валидность данного перечня и валидность концепции анкеты-опросника (соответствие исходной концепции). В процессе апробации методом повторного тестирования (интервал 5 месяцев) была установлена ретестовая надежность анкеты-опросника. Концептуальная (содержательная) валидность методики проверялась экспертами психологической службы университета (А.Э. Цымбалюк и др.), проведенный компаративный анализ свидетельствует о соответствии содержания опросника позициям, характеризующим и регламентирующим процесс обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся в образовательных организациях в психолого-педагогической литературе и нормативно-правовых документах. Математический анализ результатов исследования проводился с использованием программы *SPSS22.0*, были использованы методы первичной описательной статистики, U-критерий Манна-Уитни.

**Результаты.** Диагностический инструментарий был реализован в онлайн-формате на платформе *anketolog.ru* в период с марта по апрель 2022 года. Информирование потенциальных респондентов о возможности принять участие в опросе проводилось через рассылку в образовательные организации информационного письма, содержащего сведения о цели исследования, добровольности и анонимности участия. В эмпирическом исследовании принял участие 291 педагогический работник (в том числе: учителя-предметники – 45, классные руководители – 42, учителя-предметники и классные руководители – 103, педагоги дополнительного образования – 14, представители администрации образовательных организаций – 20, учителя начальных классов – 59, педагоги-психологи – 2, социальный педагог – 1, педагоги-организаторы – 5), стаж педагогической деятельности участников составляет: менее 5 лет – 27, 6–15 лет – 54, 16–25 лет – 65, 26–36 лет – 104, более 36 лет – 41.

Для определения уровня готовности педагогов к решению отдельных проблем обучающихся им было предложено оценить по десятибалльной шкале свою готовность сопровождать и корректировать процесс решения отдельных задач, связанных с формированием комфортных условий для развития ребенка и предупреждением негативных проявлений в его поведении. Результаты исследования готовности педагогических работников к решению отдельных проблем в рамках обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся в образовательной организации представлены в таблице.

Данные, включенные в таблицу, свидетельствуют о том, что респонденты достаточно позитивно оценивают свои возможности в оказании помощи обучающимся и формированию безопасной обра-

зовательной среды, при этом по некоторым позициям, а именно, конфликты в классном коллективе, детско-родительские отношения, саморазвитие обучающихся их информационная безопасность, показатели в целом выше среднего.

Таблица. Готовность педагогов к решению отдельных проблем обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся

№ п/п	Проблема	Вся выборка		
		Mx	$\sigma$	Kv
1	конфликты в классном коллективе	7,01	2,20	31,34
2	детско-родительские отношения	6,99	1,90	27,21
3	саморазвитие обучающегося	6,93	1,92	27,71
4	информационная безопасность обучающихся	6,91	1,95	28,27
5	буллинг в классе	6,56	2,24	34,16
6	противоправное поведение	6,53	2,31	35,35
7	агрессивное поведение обучающегося	6,44	2,25	34,95
8	повышенная тревожность детей	6,38	1,92	30,05
9	дезадаптивное поведение	5,97	2,09	34,93
10	употребление психоактивных веществ	5,78	2,47	42,71
11	компьютерная зависимость	5,70	2,26	39,58
12	суицидальное поведение	5,36	2,55	47,54

Для выявления динамики формирования готовности педагогов к решению отдельных проблем обеспечения социальной и психологической безопасности подростков в зависимости от стажа их педагогической деятельности мы провели сравнительно-сопоставительный анализ. Его результаты свидетельствуют, что существуют проблемы, решение которых, по мнению респондентов нескольких стажевых групп, не вызовет у них трудностей, к ним относятся:

- разрешение конфликтов в классном коллективе, детско-родительские отношения, саморазвитие обучающихся – все педагоги оценивают свою готовность к реализации данных направлений деятельности достаточно высоко, при этом, участники со стажем работы более 26 лет, имеют показатели выше остальных;
- обеспечение информационной безопасности обучающихся не рассматривается большинством респондентов как проблемное направление, но педагоги со стажем работы от 6 до 15 лет и от 26 до 35 лет оценивают свою готовность выше, чем их коллеги других стажевых групп;
- буллинг в классе, противоправное и агрессивное поведение обучающихся примерно на одинаково среднем уровне готовы сопровождать и корректировать педагоги с разным стажем работы,

значимых различий между представителями отдельных стажевых групп не наблюдается;

- к корректировке повышенной тревожности детей чуть меньше других готовы педагоги, работающие в сфере образования от 26 до 35 лет;
- к работе с обучающимися, проявляющими признаки дезадаптивного поведения менее других считают себя готовыми педагогические работники со стажем работы от 16 до 25 лет и 36 и более лет;
- свою готовность к деятельности по профилактике употребления детьми психоактивных веществ педагоги со стажем работы 16 и более лет оценивают ниже, чем их коллеги со сравнительно небольшим стажем (менее 15 лет) педагогической деятельности;
- к профилактике компьютерной зависимости и суицидального поведения у обучающихся в большей степени считают себя готовыми начинающие педагоги, стаж работы которых менее 5 лет.

Резюмируя выше сказанное, можно заключить, что педагогические работники, относящиеся к стажевой группе «менее 5 лет», оценивают свою готовность к решению всех обозначенных проблем обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся примерно на одном уровне – показатели их готовности 6 и более. Ниже представителей других стажевых групп свою готовность к решению отдельных проблем сопровождения и коррекции поведения детей оценивают специалисты, работающие в образовательных организациях от 16 до 25 лет. Педагоги стажевых групп «6–15 лет», «26–35 лет», «более 36 лет» такие же показатели готовности демонстрируют по 2, 3, и 4 позициям соответственно. Самый низкий показатель готовности (ниже 5) наблюдаются у представителей стажевой группы более 36 лет по проблеме «суицидальное поведение обучающихся». Проблемы, связанные с повышенной тревожностью детей, дезадаптивным поведением, компьютерной зависимостью, употреблением психоактивных веществ, суицидальным поведением в меньшей степени, чем другие (показатель менее 6) готовы решать педагоги со стажем работы от 16 до 25 лет (по всем позициям), специалисты стажевой группы «более 36 лет» (кроме первой позиции), респонденты, работающие от 26 до 36 лет (по трем последним позициям), участники, относящиеся в группе «от 6 до 15 лет» (по предпоследней и последней позиции).

Сравнительный анализ показателей готовности педагогических работников, принадлежащих к разным стажевым группам, к решению отдельных проблем сопровождения и коррекции процесса обеспечения социальной и психологической безопасности обучающихся в образовательной организации, проведенный по U-критерию Манна-Уитни, показал следующие статистически значимые различия:

- между представителями стажевых групп «16–25 лет» и «26–35 лет» по показателям готов-

ности к решению задач, связанных с сопровождением саморазвития обучающихся, коррекцией повышенной тревожности детей и обеспечением их информационной безопасности. Педагоги второй группы оценивают свою готовность по данным позициям выше, чем их коллеги ( $U=3013,000$   $p=0,032$ ;  $U=3003,000$   $p=0,030$ ;  $U=2962,000$   $p=0,022$  соответственно);

- начинающие педагоги (стаж работы менее 5 лет) считают себя лучше готовыми к решению проблемы компьютерной зависимости детей, чем представители стажевой группы «более 36 лет» ( $U=475,000$   $p=0,039$ ). Данный показатель, очевидно, связан с более высоким уровнем компьютерной грамотности у молодых специалистов и имеющимся у них опытом взаимодействия в электронной информационной среде, по сравнению с более опытными в других вопросах коллегами.

Представленные выше данные относительно готовности педагогических работников, принадлежащих к разным стажевым группам, к решению отдельных задач обеспечения социальной и психологической безопасности детей могут быть обусловлены большей информированностью представителей разных поколений педагогов о тех или иных проблемах и способах их решения. Например, более высокие показатели наблюдаются у представителей молодого поколения, очевидно, недавних выпускников педагогических вузов и колледжей, образовательные программы которых систематически корректируются с учетом актуальных тенденций системы образования. Вместе с тем, данные показатели можно объяснить более критичным и объективным отношением к своей профессиональной подготовке, глубоким пониманием особенностей отдельных проблем обучающихся и имеющимся субъективным опытом их решения у специалистов долгое время проработавших в сфере образования. Категория педагогов со стажем работы от 16 до 25 лет ниже своих коллег оценивает свою готовность к деятельности по сопровождению и коррекции отдельных проблем обучающихся. Это может быть связано с проявлением у специалистов признаков профессионального выгорания, отражающихся на самооценке, стремлении осваивать новые способы работы, мотивации и желании выполнять дополнительные обязанности и принимать на себя дополнительную ответственность.

## Заключение

Проанализировав результаты проведенного исследования, мы смогли получить данные о наиболее проблемных моментах и трудностях, которые могут испытывать педагоги в работе с детьми и коллективом. Полученная информация и анализ результатов послужили основой для разработки системы критериев и показателей готовности педагогов к обеспечению социальной и психологической безопасности подростков. Также, мы считаем целесообразным



использовать материалы исследования для проектирования содержания форматов работы с педагогическими кадрами, направленной на повышение уровня их готовности к решению отдельных проблем профилактики и коррекции негативных проявлений в поведении и развитии обучающихся. Мониторинг проявления значимых для решения рассматриваемой проблемы качеств педагогами с разным стажем работы в образовании выступает условием организации качественного процесса сопровождения развития индивидуальности и личности подростков и создания для этого в образовательной организации комфортной социально и психологически безопасной среды.

## Литература

1. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа помощи в экстремальной ситуации // Развитие личности. 2016. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologiya-bezopasnosti-teoreticheskaya-osnova-pomoschi-v-ekstremalnoy-situatsii> (дата обращения: 13.04.2022).
2. Бек У. Общество риска: На пути к другому модерну. М.: Прогресс-традиция, 2000. 383 с.
3. Бырилова Е. А., Спицына Т.А. Организационно-методические аспекты подготовки бакалавры образования в области профилактики экстремизма и защиты культуры наследие // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 6(73). С. 193–195.
4. Веретенникова Л.К. Подготовка будущих учителей к формированию творческого потенциала школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1997. 41 с.
5. Дьяченко М.И. Готовность к деятельности в напряжённых ситуациях. Психологический аспект / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск: Университетское. 1995. 221 с.
6. Кисляков П.А. Факторы формирования готовности будущего педагога к обеспечению социальной безопасности // Ярославский педагогический вестник. 2011. Т 2. № 1. С. 44–48.
7. Кисляков П.А. Социально-педагогическое сопровождение формирования безопасной и здоровьесберегающей среды вуза // Высшее образование сегодня. 2010. № 7. С. 86–90.
8. Кузьмина Н.В. Акмеологическая теория фундаментального образования. СПб: Изд-во НУ «Центр стратегических исследований», 2012. 382 с.
9. Левитов Н. Д. О психологических состояниях человека. М.: Просвещение, 1994. 344 с.
10. Овчинникова Е.Г. Разработка учебных программ в учреждениях дополнительного образования детей. Кемерово: Изд-во облУУ. 2001. 63 с.
11. Педагогика профессионального образования / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 368 с.
12. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, на-

чальном, общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от «18» октября 2013 г. № 544н. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> (дата обращения: 20.03.2022).

13. Психологическая комфортность образования в сельской школе: результаты теоретико-эмпирического исследования: коллективная монография / Л.В. Байбородова, О.В. Коршунова, С.С. Быкова, О.Г. Селиванова [и др.] / под науч. ред. Л.В. Байбородовой, О.В. Коршуновой. Ярославль – Киров: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2021. 235 с.
14. Шалавина Т.И. Формирование профессионально значимых качеств будущего учителя на этапе допрофессиональной подготовки. Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2002. 121 с.
15. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Luneva L.F., Maltseva L.D. Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment // Psychology in Russia: State of the Art. 2015. Vol. 8(1). Pp. 74–85.
16. Stankevich P.V., Abramova S.V., Boyarov E.N. Formation of Professional Competency in Contemporary Bachelors of Education: A Noxological Aspect // Man In India. 2017. Vol. 97(16). Pp. 117–130.

## DEVELOPMENT OF A MONITORING SYSTEM FOR ASSESSING TEACHERS' READINESS TO ENSURE THE SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL SAFETY OF ADOLESCENTS

Kharisova I.G.

Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The presented study was conducted as part of the development of a system for monitoring the readiness of teaching staff to ensure the social and psychological safety of adolescents in an educational organization. The problem of creating a psychologically comfortable and safe developing educational environment is relevant for the education system and requires specialists to solve problems related to accompanying students in difficult life situations and preventing negative influences of the social environment on their development. The presence of teachers of qualities that ensure the effective implementation of the above-mentioned areas of professional activity is the key to the formation of a favorable psychological climate for the formation of a teenager's personality. To carry out the diagnosis, the author's methodology was used, the purpose of which was to study the readiness of teachers to prevent and correct the influence of negative factors on the development of students. The data obtained from the results of the study characterize the views of specialists about their role in ensuring the social and psychological safety of adolescents and the qualities necessary for the implementation of this process. Also, we were able to identify certain trends reflecting the views of representatives of the professional community with different work experience on the implementation of certain aspects of the problem under consideration.

**Keywords:** social security, psychological security, adolescents, students, teachers' readiness, safe educational environment, monitoring, professionally significant qualities, training of teaching staff, educational organization.

## References

1. Baeva I.A. Psychology of safety: the theoretical basis of assistance in an extreme situation/ Personal development, 2016, no.3. (In Russ.) URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/>

- psihologiya-bezopasnosti-teoreticheskaya-osnova-pomoschi-v-ekstremalnoy-situatsii (date of application: 04/13/2022).
2. Beck U. Risk Society: On the way to another modern. Moscow, Progress-tradition, 2000. 383 p. (In Russ.)
  3. Byrilova E. A., Spitsyna T.A. Organizational and methodological aspects of training bachelors of education in the field of prevention of extremism and protection of culture heritage. The world of science, culture, education, 2018, no.6 (73), pp. 193–195. (In Russ.)
  4. Veretennikova L.K. Preparation of future teachers for the formation of the creative potential of schoolchildren: abstract. dis. ... candidate of pedagogical Sciences. Kazan, 1997. 41 p. (In Russ.)
  5. Dyachenko M.I. Readiness for activity in stressful situations. Psychological aspect. M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. Minsk, Universitetskoe, 1995. 221 p. (In Russ.)
  6. Kislyakov P.A. Factors of formation of the future teacher's readiness to ensure social security. Yaroslavl Pedagogical Bulletin, 2011, vol. 2, no. 1, pp. 44–48. (In Russ.)
  7. Kislyakov P.A. Socio-pedagogical support for the formation of a safe and health-saving environment of the university. Higher education today, 2010, no. 7, pp. 86–90. (In Russ.)
  8. Kuzmina N.V. Acmeological theory of fundamental education. St. Petersburg, Publishing house of NU «Center for Strategic Studies», 2012. 382 p. (In Russ.)
  9. Levitov N.D. On psychological states of a person. Moscow, Enlightenment, 1994. 344 p. (In Russ.)
  10. Ovchinnikova E.G. Development of educational programs in institutions of additional education of children. Kemerovo, Publishing House of ObIUU, 2001. 63 p. (In Russ.)
  11. Pedagogy of professional education. Ed. by V.A. Slastenin. Moscow, Publishing Center «Academy», 2009. 368 p. (In Russ.)
  12. The professional standard «Teacher (pedagogical activity in preschool, primary, general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)» was approved by the order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated October 18, 2013, no. 544n. (In Russ.) URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70435556/> / (accessed: 03/20/2022).
  13. Psychological comfort of education in rural schools: results of theoretical and empirical research: a collective monograph. L.V. Bayborodova, O.V. Korshunova, S.S. Bykova, O.G. Selivanova [et al.]. Under the scientific editorship of L.V. Bayborodova, O.V. Korshunova. Yaroslavl – Kirov, Publishing YAGPU house of K.D. Ushinsky, 2021. 235 p. (In Russ.)
  14. Shalavina T.I. Formation of professionally significant qualities of a future teacher at the stage of pre-professional training. Novokuznetsk, IPK Publishing House, 2002. 121 p. (In Russ.)
  15. Shmeleva E.A., Kislyakov P.A., Luneva L.F., Maltseva L.D. Psychological factors of the readiness of teachers to ensure social security in the educational environment. Psychology in Russia: State of the Art, 2015, vol. 8(1), pp. 74–85.
  16. Stankevich P.V., Abramova S.V., Boyarov E.N. Formation of Professional Competency in Contemporary Bachelors of Education: A Noxological Aspect. Man In India, 2017, vol. 97(16), pp. 117–130.

# Реализация педагогического потенциала проявлений патриотизма при воспитании личности курсантов вузов МЧС России

## Чёрный Сергей Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»  
E-mail: opk@sibpsa.ru

## Савин Александр Петрович,

канд. пед. наук, доц., кафедра гуманитарных и социально-экономических дисциплин, ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России»  
E-mail: opk@sibpsa.ru

Патриотизм – системообразующий компонент формируемой личности определяющий единство гражданина и народа. Проявление патриотизма в личностном развитии: эмоциональное, деятельностное и политическое. Противоречие эмоциональной составляющей современного патриотического воспитания заключается в несоответствии самобытности российской многонациональной и многоконфессиональной культуры, с устоявшимися общеобразовательными стандартами и программами «девяностых» и «нулевых». Содержательная сторона исторической традиции, знания событий, подвигов советских и российских героев различных национальностей недостаточны, причиной чего, безусловно является недоработка системы образования. Деятельностный компонент патриотизма определяет гражданскую позицию человека, мотивирует направление и интенсивность его личностного формирования и развития, эффективно воспитывается командным и профессорско-преподавательским составом. Современные проблемы политического компонента патриотизма заключаются в нестабильности и многообразии политических концепций и программ, предлагаемых официальной и враждебной пропагандой; в явных противоречиях лозунгов и программ реальным процессам, происходящим в России; доступностью любой информации в СМИ или интернет пространстве при недостаточной информационной подготовке и слабой начитанности молодежи, что формирует неадекватные представления о национальных ценностях, о значении традиций, о личной ответственности за свою Родину, и свой народ.

**Ключевые слова:** патриотизм как педагогическая проблема; эмоциональное проявление патриотизма; деятельностное проявление патриотизма; политическое проявление патриотизма; патриотизм – цель государственной образовательной системы.

Исследуя патриотизм, как общенациональную педагогическую проблему, определим его значение в содержании российского менталитета. В классических работах отечественных педагогов менталитет – это единство коллективного, под-сознательного восприятия народом собственно-го мирового значения, осознанная убежденность в самобытности традиций и особенностях культуры, сформировавшихся на конкретном географическом ландшафте, в конкретном историческом процессе, включающем обязательный перечень событий и персоналий. А.В. Мудрик подчеркивает, что именно менталитет «...определяет глубинные основания восприятия и отношения к жизни». [6,45]

Патриотизм же выполняет функцию системообразующего компонента национального менталитета, то есть в нем проявляются все личностные характеристики индивида как части коллектива, нации, народа: духовность, верность, служение, готовность к самопожертвованию, национальная гордость и т.д.

Все многообразие подходов к пониманию патриотизма, имеющееся в исторической и современной научно-исследовательской литературе, можно условно дифференцировать по направлениям, в которых определяется его главный существенный признак, означающий место и личностное значение патриотизма. Прежде чем характеризовать патриотизм курсанта МЧС России, необходимо сформулировать его показатели, то есть (вышеназванные) наблюдаемые проявления. Рассматривая патриотизм как мотив активного участия в государственных и общественных действиях, выделим эмоциональное, деятельностное и политическое проявления. Гордость за свою Родину, ее историю и ее героев, убежденность в высоком предназначении страны и ее народа, любовь к Отечеству – это видимая эмоциональная сторона патриотизма. Любовь к Родине, как мотив активной гражданской и профессиональной деятельности, менее заметная, но фундаментальная и наиболее значимая сторона патриотизма – деятельностная. Третье политическое проявление патриотизма отражает сознательное отношение к государственному управлению, существующей партийной системе, к политической элите. Данное направление подразумевает активное изучение и осмысление исторических концепций и современных социально-экономических программ, участие в политической полемике и рациональное формирование собственного мнения по стержневым вопросам внутренней и внешней политики го-

сударства. Эмоциональная составляющая проявляется в устоявшейся концепции «российской национальной идеи» оформившейся в XIX, XX в.в., в духовном наследии Н.М. Карамзина, П.Я. Чаадаева, Ф.М. Достоевского Л.П. Карсавина, и многих других «властителей дум» России. Содержание «идеи» основано на идейно – политической установке XIX в. – «Теории официальной народности», эффективно актуализирующейся в историческом процессе до сегодняшнего дня. Но в современной ситуации агрессивной глобализации концепция, построенная на конфессиональной доминанте православия и русском национальном центризме, не может выполнить объединяющую идеологическую функцию. Убежденность в равноправии народов, значении всех религий, этнических особенностей, почитание героев всех народов России, гордость за их подвиги, это и есть эмоциональная составляющая патриотизма современной России. Осознание термина «россиянин», принятие этого понятия как безусловной личностной составляющей – педагогическая цель государства.

В беседе с курсантами СПСА МЧС России первого курса были заданы несколько вопросов о подвигах представителей разных народов СССР в Великой Отечественной войне. (в беседе участвовали 18 человек)

Знаете ли вы о подвиге пионера героя Марата Казея, посмертно награжденного золотой звездой героя Советского Союза? – 2 курсанта знают о таком герое. Чем известен Милитон Кантария? – 16 курсантов знают о герое который воздвиг знамя над рейстагом. Знаете ли вы о подвиге Николая Гастело? – 7 курсантов знают о подвиге лётчика (еще 4 нечетко).

В беседе были затронуты и другие события, и подвиги народа. Убежденность в том, что народ совершил великий подвиг сомнения ни у кого не вызывает. Но фактические знания, как правило, ограничены только активно используемыми в СМИ и кинематографе сюжетами и личностями.

Активность беседы повысилась, когда началось обсуждение современных событий. Знаете ли Вы о подвигах сегодняшнего дня? – 18 курсантов опрашиваемых сразу назвали Героя России Мергена Донгака (Тыва). Героя России танкиста Руслана Курбанова (Дагестан) назвали – 15 человек.

Что вы знаете о патриотическом подъеме в России в связи со Специальной операцией? – 8 человек обоснованно рассуждают о патриотическом подъеме в Чечне, Тыве и др. национальных регионах.

Анализируя эмоциональную активность обследуемых можно с уверенностью утверждать, что общенациональный подъем вызванный специальной операцией это объективный результат современной международной обстановки, неприкрытого политического и идеологического давления т.н. «Запада». То есть, внешнеполитическая проблема, активно стимулирующая ментальную активность, на первый план личностной эмоциональной реакции выводит именно патриотизм, причем па-

триотизм Российский многонациональный. Но при этом, необходимо отметить, что содержательная сторона исторической традиции, знания событий прошлых лет, подвигов советских героев различных национальностей недостаточны, причиной чего, безусловно является недоработка системы образования.

Следовательно, определяем противоречие эмоциональной составляющей современного патриотического воспитания. Несоответствие самобытности российской многонациональной и многоконфессиональной культуры, с устоявшимися общеобразовательными традициями и программным обеспечением процесса обучения.

Деятельностный компонент патриотизма, это основа личности, определяющая гражданскую позицию человека, мотивирующая направление и интенсивность его формирования и развития. Проявление деятельностного компонента патриотизма эффективно исследуется методами длительного визуального наблюдения и ретроспективного анализа. Первичные результаты, полученные с помощью опроса, беседы, анкетирования, позволяют охарактеризовать лишь внешнюю сторону профессиональной мотивации курсанта первокурсника, сформированную в основном ситуативным интересом, специфической атрибутикой профессии, утвердившимся в обществе имиджем. Анализ же отношения старшекурсников к профессии дает более объективное представление о патриотизме как мотиве выбора профессии, как основы личностных убеждений.

Специфика методики не позволяет предложить точные обобщающие схемы, но общее представление о значении деятельностного компонента патриотизма, как личностной составляющей курсанта четвертого курса, составить можно. Используя результаты наблюдения курсантов в учебном процессе, на протяжении трех курсов; беседы с курсовыми офицерами; беседы с преподавателями – отмечаем:

- гордость за выбранную службу в МЧС России становится осмысленной, осознается ее необходимость, обсуждаются проблемы профессии в масштабах страны, строятся личные карьерные планы;
- возникает понимание личной безусловной ответственности перед родиной за честь звания офицера МЧС России;
- курсанты осмысливают материальные и духовные перспективы жизни в русле общенационального развития, оптимистически рассуждая о будущем страны.

Таким образом деятельностный компонент патриотизма, в процессе обучения в СПСА МЧС России, формируется как объективный личностный компонент. Ответственность по отношению к профессии эффективно воспитывается командным и профессорско – преподавательским составом. Патриотизм как утверждение гражданской позиции, как мотив саморазвития, как ответственность за своих близких, и за свое Отечество, в боль-

шей степени обеспечивается целенаправленным учебно-воспитательным процессом, чем нерегулируемым влиянием СМИ.

Острой проблемой формирования политического компонента патриотизма у курсантов Академии (как и у всей Российской молодежи) являются следующие противоречия:

во-первых – нестабильность содержания и неоснованное многообразие вариантов патриотических идей в системе государственного политического воспитания (и целенаправленной официальной пропаганды);

во-вторых, – несоответствие лозунгов и программ различных общественных движений и политических партий реальным процессам, происходящим в России;

в-третьих, – доступность любой информации в СМИ или интернет пространстве открывающая широкие возможности для формирования, и полемической реализации индивидуальной политической позиции каждого, при объективной неготовности научно мыслить, и обоснованно аргументировать собственные выводы и рассуждения (недостаточная информационная общеобразовательная база и слабая начитанность) формирует у молодежи неадекватные представления о национальных ценностях, о значении традиций, о личной ответственности за свою Родину, и свой народ.

«Подростковый нигилизм», как объективный признак пубертатного периода, характеризуется определенными дидактическими проблемами, одна из которых «отрицание традиций и переоценка ценностей» включает отрицание предлагаемых обществом ценностей, и попыткой сформулировать собственные [2,34]. Но если еще недавно, этот процесс эффективно регулировался образованием, художественной литературой, кинематографом, общением с родителями, то теперь наибольшее влияние на подростка – юношу (девушку) оказывает интернет пространство, управлять которым невозможно. В результате, активная, целенаправленная пропаганда международных оппонентов, и, что еще опаснее, отечественных критических мыслителей популистов, приводят молодежь к отрицанию фундаментальных ценностей, определяющих патриотизм как объективную личностную характеристику.

Таким образом:

- патриотизм проявляется в убежденности каждого гражданина в героизме народов России, в величии многонационального Отечества, в славных победах России, и является объективной составляющей культурной и духовной сферы общественной жизни;
- патриотизм, как идеологическая составляющая российского менталитета, непрерывно корректируется внешними и внутренними политическими противниками, с большим или меньшим успехом, но с единственной целью – разрушить отечественные традиции, сломать веру в национальное единство, заставить молодежь отказаться от своей истории;

– патриотизм как объективный компонент личности гражданина, мотив саморазвития, и ответственность за Отечество, в большей степени обеспечивается целенаправленным учебно-воспитательным процессом, чем нерегулируемым влиянием СМИ. Патриотизм это объективная образовательная и воспитательная цель гуманитарных наук в системе высшего образования;

– патриотизм, как цель формирования гражданина (в данном случае офицера МЧС России), обязанность всех государственных и общественных институтов, но прежде всего образовательных учреждений всех уровней.

## Литература

1. Давыдова М. Ю., Сурков С.Н. Патриотизм в XXI веке: примеры проявления // Молодой ученый. – 2013. – № 6.
2. Шульженко М.Э. Патриотическое воспитание современной молодежи // Молодой ученый. – 2017. – № 47.
3. Бузский М.П. Патриотизм как форма субъективной реализации общества.// Традиции патриотизма в истории и культуре России: Материалы научно-практической конференций, 2003–2005 гг. – Волгоград: Панорама, 2005.
4. Проблемы патриотического воспитания современной молодежи // Научно-издательский центр «Социосфера». URL: [http://sociosphere.com/publication/conference/2017/135/problemu\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_sovremennoj\\_molodezhi/](http://sociosphere.com/publication/conference/2017/135/problemu_patrioticheskogo_vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/)
5. Воробьев К.А. Воспитание личного состава – важная проблема строительства Российской армии// Армия России сегодня и завтра. – М.: Реалисты, 1995.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. М., 1999.

## REALIZATION OF THE PEDAGOGICAL POTENTIAL OF PATRIOTISM MANIFESTATIONS IN THE UPBRINGING OF THE PERSONALITY OF CADETS OF UNIVERSITIES OF THE MINISTRY OF EMERGENCY SITUATIONS

Cherny S.P., Savin A.P.

Siberian Fire and Rescue Academy EMERCOM of Russia

Patriotism is a system-forming component of the personality that determines the unity of a citizen and people. The manifestation of patriotism in personal development: emotional, activity and political. The contradiction of the emotional component of modern patriotic education lies in the inconsistency of the identity of the Russian multinational and multi-confessional culture, with established general educational standards and programs of “nineties” and “zeroes”. The substantive side of the historical tradition, knowledge of events, exploits of Soviet and Russian heroes of various nationalities are insufficient, the reason for which is certainly a shortage of the education system. The activity component of patriotism determines the civic position of a person motivates the direction and intensity of his personal formation and development, is effectively brought up by the command and professor and teaching staff. The modern problems of the political component of patriotism are the instability and diversity of political concepts and programs proposed by official and hostile propaganda; in obvious contradictions of slogans and programs to real processes taking place in Russia; The availability of any information in the media or Internet space with insufficient information preparation and weakly readiness of youth, which forms in-

adequate ideas about national values, the importance of traditions, about personal responsibility for their homeland, and their people.

**Keywords:** patriotism as a pedagogical problem, emotional manifestation of patriotism, the activity manifestation of patriotism, political manifestation of patriotism, patriotism as a goal of the state educational system.

#### References

1. Davidova M. Yu., Surkov S.N. Patriotism in the 21st century: Examples of manifestation // *Young scientist*. 2013. No. 6.
2. Sushulzhenko M.E. Patriotic education of modern youth // *Young scientist*. – 2017. – No. 47.
3. Buzsky M.P. Patriotism as a form of subjective implementation of society. // *The traditions of patriotism in the history and culture of Russia: Materials of scientific and practical conferences, 2003–2005*. – Volgograd: Panorama, 2005.
4. The problems of the patriotic education of modern youth // Scientific and publishing center "Sociosphere". URL: [http://socio-spherera.com/publication/conference/2017/135/Problemy\\_patrioticheskogo\\_vospitaniya\\_sovremennoj\\_molodezhi/](http://socio-spherera.com/publication/conference/2017/135/Problemy_patrioticheskogo_vospitaniya_sovremennoj_molodezhi/)
5. Vorobyov K.A. The upbringing of personnel is the most important problem of building the Russian army // *Army of Russia today and tomorrow*. – M.: Realists, 1995.
6. Mudrik A.V. *Social pedagogy*. M., 1999.

## Взаимосвязь показателей физического состояния возрастных групп детей 6–10 лет с различной двигательной активностью: на основании исследований в школах г. Хабаровска

**Шнейдер Ольга Сергеевна,**

к.п.н., доцент, кафедра теории и методики физической культуры, Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: schneyder.o@yandex.ru

**Ключникова Александра Николаевна,**

К.п.н., профессор, кафедра теории и методики физической культуры, Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: an\_kluchnikova@mail.ru

**Войтова Анна Викторовна,**

Доцент, кафедра биомеханики и технических средств обучения, Дальневосточная государственная академия физической культуры  
E-mail: anna\_voitova@list.ru

Целью исследования было определение взаимосвязей между показателями физического развития и физической подготовленности мальчиков и девочек 6–10 лет, активно занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью в учреждениях дополнительного образования и посещающих только уроки по физической культуре в общеобразовательных организациях г. Хабаровска и Хабаровского района. Авторы решали задачи проведения комплексного обследования физического состояния детей 6–10 лет и осуществления корреляционного анализа полученных данных для каждой возрастной группы мальчиков и девочек. Всего были обработаны показатели физического развития и физической подготовленности 400 детей. В результате приведены данные о том, что у детей 6–10 лет, не занимающихся активно физкультурно-спортивной деятельностью обнаружены только слабые и средние взаимосвязи между показателями физического развития и физической подготовленности, в отличие от данных детей активно занимающихся физкультурно-спортивной деятельностью.

**Ключевые слова:** физическое состояние, взаимосвязь показателей, двигательная активность детей, активно занимающиеся спортом, физические качества, морфо-функциональное развитие.

### Введение

Потребность в сохранении здоровья – первая, хотя и не всегда осознанная потребность живых существ. Самый простой способ ее удовлетворения – физическая активность, необходимая для поддержания гомеостаза и самосохранения человека в условиях внешней среды. В этой связи становится понятной целесообразность создания системы научно обоснованных представлений о феномене физической активности человека, о его генезе, содержании и структуре, о закономерностях и особенностях формирования и реализации физической активности на разных этапах жизни от рождения до старости включительно.

Специалистами установлено, что уровень двигательной активности выступает генетически обусловленной величиной. Он наиболее высок у детей, что связано с ролью скелетной мускулатуры в обеспечении условий роста и развития организма в формировании гомеостаза [8]. Согласно «энергетическому правилу скелетных мышц», предложенному И.А. Аршавским (1967) [1], именно двигательная активность является основой физиологических механизмов, определяющих процесс роста и индивидуального развития ребенка. Двигательная активность оказывает решающее влияние на формирование интеллекта ребенка, на это указывал еще известный физиолог И.М. Сеченов [5]. Также, на взаимосвязь этих функций, указывают и многие специалисты современности [2, 3]. Это лишь подчеркивает важность физкультурно-спортивной деятельности детей, как процесса, призванного эффективно влиять на развитие ребенка, по средствам физических упражнений. Многочисленные исследования доказывают [4, 6, 7 и др.], что увеличение двигательной активности оказывает положительное влияние на все виды здоровья детей, но если не учитывать возрастные и морфофункциональные особенности развития ребенка, то чрезмерные физические нагрузки могут привести и к негативным последствиям. Поэтому режим двигательной активности детей должен быть оптимальным.

Следует отметить, что такие морфологические признаки как длина тела и масса тела в детском периоде развития имеют тесную корреляционную связь с функциональными показателями [5]. Поэтому они обладают высокими возможностями для

прогноза и являются объективными критериями оценки уровня физического здоровья детей.

На основе вышеизложенных аргументов считаем, что разработка темы данного исследования является весьма своевременной и направленной на решение ряда проблем по повышению эффективности физкультурно-спортивной деятельности детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста в образовательных организациях Хабаровского края, как общего, так и дополнительного образования. Данное исследование проводилось в период с апреля по июнь 2022г согласно технического задания ВНИИФК по теме «Исследование уровня физического развития и физической подготовленности мальчиков и девочек 6–10 лет с различной двигательной активностью» (8–2022–69).

## Результаты исследования и их обсуждение

При исследовании характера и объема двигательной активности обследуемых детей г. Хабаровска

и Хабаровского района было выявлено, что из 200 мальчиков 107 человек (53,5%), а из 200 девочек 72 человека (36%) занимаются физической культурой и спортом в спортивных организациях дополнительного образования. Виды их физкультурно-спортивной деятельности представлены в таблице.

Анализ корреляционных взаимоотношений между показателями двигательных качеств и физического развития детей 6–10 лет по годичным возрастным группам не обнаружил связей. Но группировка показателей мальчиков и девочек, имеющих различный уровень двигательной активности по возрастам 6–8 лет и 9–10 лет, позволила определить взаимосвязи средней и слабой силы (табл.).

У детей, имеющих дополнительные спортивные занятия (не менее 2р в неделю, длительностью не менее 60 минут, при стаже занятий не менее 5–6 месяцев) число взаимосвязей оказалось более значительным, и, в возрасте 9–10 лет их количество увеличивается.

Таблица. Показатели количества детей 6–10 лет г. Хабаровска и Хабаровского района, имеющих дополнительные занятия оздоровительной физической культурой и спортом

виды спорта	г.Хабаровск		Хабаровский район		Всего			
	мальчики	девочки	мальчики	девочки	мальчики, n=200		девочки, n=200	
	n=100	n=100	n=100	n=100	кол-во	%	кол-во	%
Единоборства	22	9	22	6	44	22	15	7,5
Плавание	11	9	11	4	22	11	13	6,5
Танцы	3	14	2	9	5	2,5	23	11,5
Спортивные игры	14	3	17	2	31	15,5	5	2,5
Виды гимнастики	0	4	1	5	1	0,5	9	4,5
Другие виды спорта и фитнес	2	4	2	3	4	2	7	3,5
Итого	52	43	55	29	107	53,5	72	36

В результате корреляционного анализа показателей физического состояния детей занимающихся активно физкультурно-спортивной деятельностью и занимающихся только в процессе физического воспитания в образовательных организациях по годам развития тесных взаимосвязей не было выявлено. Это можно объяснить недостаточно большой выборкой собранных данных, но при анализе слабых и средних взаимосвязей явно прослеживаются стойкие тенденции у детей обоих полов.

Если анализировать в целом показатели групп мальчиков 6–10 лет занимающихся спортом и не занимающихся спортом, то можно констатировать, что у занимающихся спортом детей общее количество взаимосвязей (в течение 5 лет развития) между данными физического развития и физической подготовленности более значительное.

Если анализировать по годам развития мальчиков, то наиболее насыщенным взаимосвязями является возраст 6 лет, более 20 слабых взаимосвязей выявлено между показателями быстроты, ловкости и скоростно-силовыми способностями,

а у мальчиков, не занимающихся активно спортом в этом же возрасте наблюдаются только 8 слабых взаимосвязей между показателями физического развития и физической подготовленности.

У 7-ми летних мальчиков, занимающихся спортом остается ряд взаимосвязей с показателями быстроты и ловкости, и увеличивается количество взаимосвязей с показателями кистевой динамометрии. А вот у мальчиков, не занимающихся активно спортом, в 7 лет количество взаимосвязей между физическим развитием (в частности, в большей мере с морфологическими показателями) и проявлением быстроты и ловкости не увеличивается.

И, появляются слабые взаимосвязи между морфологическими показателями и данными кистевой динамометрии. Можно сделать вывод, что у мальчиков в 7-ми летнем возрасте за счет количественных изменений морфологических показателей происходит естественное увеличение силовых показателей (по данным кистевой динамометрии).

У 8-ми летних мальчиков обеих групп количество слабых взаимосвязей между данными физи-



ческого развития и физической подготовленности резко уменьшается. Так, у занимающихся спортом мальчиков обнаружено всего 6 слабых взаимосвязей, а у не занимающихся спортом их обнаружено 8, в большей мере между кистевой динамометрией и морфологическими показателями. В 9 лет у мальчиков обеих групп вновь появляется активность слабых взаимосвязей между морфологическими и силовыми показателями (кистевой динамометрии). А также появляются слабые зависимости между морфологическими данными и показателями гибкости, возможно, что это связано с изменением пропорций телосложения в данном возрасте.

Далее, в обеих группах 10-ти летних мальчиков наблюдаются хоть и редкие, но уже средние и даже тесные взаимосвязи (до 0,77) между морфологическими и силовыми показателями. Взаимосвязи между показателями общей выносливости и функциональных данных детей были слабо выражены и наблюдались у них в 7 и 8 лет.

При корреляционном анализе показателей групп девочек 6–10 лет, активно занимающихся спортом и не занимающихся в целом (за 5-ти летний период развития) тоже можно отметить преимущество занимающихся спортом девочек по общему количеству слабых взаимосвязей. У занимающихся девочек можно выделить больше всего взаимосвязей в возрасте 7-ми и 9-ти лет, а у девочек, не занимающихся спортом наиболее многочисленными слабыми взаимосвязями являются периоды 6-ти, 9-ти и 10-ти лет.

Если анализировать взаимосвязи по годам жизни девочек, то можно отметить, что в 6 и 7 лет у тех девочек, которые активно занимаются спортом наблюдаются многочисленные взаимосвязи между показателями физического развития и показателями быстроты и ловкости.

Причем, в 7 лет эта взаимосвязь становится достаточно тесной, особенно с данными ловкости по тесту «челночный бег 3x10м» (например, показатели окружности грудной клетки, массы тела коррелируют с ловкостью от 0,76 до 0,9 у.е.). В этом же возрасте наблюдаются более тесные взаимосвязи физического развития с показателями развития силы (кистевая динамометрия и показатели теста «подъем туловища в сед из положения лежа на спине за 1 мин»). А у девочек, не занимающихся активно спортом, в 7 лет наблюдается гораздо меньшее количество, причем только слабых взаимосвязей. Отсюда можно сделать вывод, что занятия спортом оказывают влияние на физическое развитие девочек наиболее интенсивно в 7-ми летнем возрасте.

У 8-ми летних девочек, занимающихся спортом наблюдаются слабые и средние взаимосвязи физического развития с данными общей выносливости, скоростно-силовыми способностями и гибкостью.

Между тем, как у девочек, активно занимающихся спортом в этот период вновь наблюдается большое количество взаимосвязей физического развития с данными быстроты, скоростно-силовых

(по тесту «прыжок в длину с места») и силовых показателей (кистевая динамометрия).

У не занимающихся девочек, в 8 лет обнаружены взаимосвязи между показателями физического развития и проявлением быстроты и силы (кистевая динамометрия), такая же тенденция наблюдается у не занимающихся спортом девочек и в 9 лет.

К 10-ти годам у этих девочек проявляются взаимосвязи физического развития со скоростно-силовыми показателями в тесте «сгибание и разгибание рук в упоре лежа на полу за 30с». Тогда как у не занимающихся девочек возрастает количество слабых взаимосвязей между физическим развитием и силовыми способностями, и общей выносливостью. Таким образом, по данным корреляционного анализа можно констатировать, что двигательная активность оказывает влияние на физическое развитие детей, это проявляется в наиболее раннем появлении большего количества взаимосвязей у детей занимающихся активной физкультурно-спортивной деятельностью.

У детей, не занимающихся спортом, подобная тенденция в виде появления взаимосвязей менее обильна, и наступает позднее на 1–2 года.

## Заключение

Таким образом, в ходе анализа взаимосвязей показателей физического развития и физической подготовленности по возрастам детей 6–10 лет были выявлены следующие тенденции:

1. У мальчиков, активно занимающихся спортивной деятельностью определено наибольшее количество взаимосвязей физического развития с показателями физической подготовленности по сравнению с их сверстниками, имеющими организованную двигательную активность только в рамках физического воспитания образовательной организации. Наиболее тесными у мальчиков 6–7 лет оказались взаимосвязи между показателями физического развития и показателями быстроты, ловкости и скоростно-силовых способностей, далее, в 9 и 10 лет физическое развитие мальчиков больше взаимосвязано с показателями силовых способностей.
2. У девочек, активно занимающихся спортивной деятельностью возраста 6–7 лет, выявлены взаимосвязи показателей физического развития с данными быстроты и ловкости.
3. У детей 6–10 лет, не занимающихся активно физкультурно-спортивной деятельностью обнаружены только слабые и средние взаимосвязи только между отдельными показателями физического развития и физической подготовленности.

## Литература

1. Аршавский, И.А. Энергетическое правило скелетных мышц и его значение в обосновании

теории индивидуального развития / И.А. Аршавский // *Мат. VIII научной конф. по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. Ч. 2. Возрастная физиология и биохимия. 1967.* С. 24–26.

2. Доман, Г. Гармоничное развитие ребенка / Г. Доман. – М.: Аквариум, 1996. – 448с.
3. Обреимова, Н.И. Основы анатомии, физиологии и гигиены детей и подростков / Н.И. Обреимова, А.С. Петрухин. – М.: Академия, 2000. – 184 с.
4. Пузырь, Юрий Павлович. Управление физическим воспитанием в общеобразовательных учреждениях на основе мониторинга физического состояния: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01: [ВНИИФК] / Пузырь Юрий Павлович. – М.: 2006. – 26 с.
5. Семёнов, Л.А. Коррекция отклонений в кондиционной физической подготовленности школьников на основе мониторинга: учебное пособие / Л.А. Семёнов. – М.: Советский спорт, 2013. – 100 с.
6. Сидорова, И.Ю. Физическое развитие и физическая подготовленность детского населения города Иркутска в зависимости от типа конституции и биологического возраста: монография в 3 кн. / И.Ю. Сидорова, И.Н. Герасимова, М.В. Ларина, В.Ю. Лебединский под ред. В.Ю. Лебединского. – Иркутск: Изд-во ИРГУ, 2012. – Кн. 3. – 164 с.
7. Харитонов, В.И. Комплексная оценка физического развития и состояния как фактор управления здоровьесбережением учащихся / В.И. Харитонов, А.М. Мкртумян, С.А. Личагина // *Физическая культура: воспитание, образование, тренировка.* – 2002. – № 2 – С. 22–25.
8. Щедрина, А.Г. Онтогенез и теория здоровья. Методологические аспекты. / А.Г. Щедрина. – Новосибирск: Наука, 1989. – 136 с.

## **CORRELATION OF INDICATORS OF THE PHYSICAL STATE OF AGE GROUPS OF CHILDREN AGED 6–10 YEARS WITH DIFFERENT PHYSICAL ACTIVITY: BASED ON STUDIES IN SCHOOLS IN Khabarovsk**

**Shneider O.S., Klyuchnikova A.N., Voitova A.V.**

Far Eastern State Academy of Physical Culture

The aim of the study was to determine the relationship between the indicators of physical development and physical fitness of boys and girls 6–10 years old who are actively engaged in physical culture and sports activities in institutions of additional education and attend only physical education classes in educational institutions of Khabarovsk and Khabarovsk district. The authors solved the tasks of conducting a comprehensive examination of the physical condition of children aged 6–10 years and performing a correlation analysis of the data obtained for each age group of boys and girls. In total, indicators of physical development and physical fitness of 400 children were processed. As a result, data are presented that children 6–10 years old who are not actively engaged in physical culture and sports activities have only weak and average relationships between indicators of physical development and physical fitness, in contrast to these children who are actively engaged in physical culture and sports activities.

**Keywords:** physical condition, correlation of indicators, motor activity of children actively engaged in sports, physical qualities, morphofunctional development.

### **References**

1. Arshavsky, I.A. The energy rule of skeletal muscles and its significance in substantiating the theory of individual development / I.A. Arshavsky // *Mat. VIII Scientific conference on age morphology, physiology and biochemistry. Part 2. Age physiology and biochemistry. 1967.* pp. 24–26.
2. Doman, G. Harmonious development of the child / G. Doman. – M.: Aquarium, 1996. – 448s.
3. Obreimova, N.I. Fundamentals of anatomy, physiology and hygiene of children and adolescents / N.I. Obreimova, A.S. Petrukhin. – M.: Academy, 2000. – 184 p.
4. Puzir, Yuri Pavlovich. Management of physical education in general education institutions based on monitoring of physical condition: abstract. dis. candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.01: [VNIIFK] / Bubble Yuri Pavlovich. – M.: 2006. – 26 p.
5. Semenov, L.A. Correction of deviations in conditioned physical fitness of schoolchildren based on monitoring: textbook / L.A. Semenov. – M.: Soviet Sport, 2013. – 100 p.
6. Sidorova, I. Yu. Physical development and physical fitness of the children's population of Irkutsk depending on the type of constitution and biological age: monograph in 3 books / I. Yu. Sidorova, I.N. Gerasimova, M.V. Larina, V. Yu. Lebedinsky, edited by V. Yu. Lebedinsky. – Irkutsk: Publishing House of IrGU, 2012. – Book 3. – 164 p.
7. Kharitonov, V.I. Complex assessment of physical development and condition as a factor of health care management of students / V.I. Kharitonov, A.M. Mkrumyan, S.A. Lichagina // *Physical culture: upbringing, education, training.* – 2002. – No. 2 – pp. 22–25.
8. Shchedrina, A.G. Ontogenesis and theory of health. Methodological aspects. / A.G. Shchedrin. – Novosibirsk: Nauka, 1989. – 136 p.

## Отображение взаимодействия культур и особенности построения образа главной героини в романе И. Машбаша «Графиня Аиссе»

**Агержаноква Симхан Рамазановна,**

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела литературы Адыгейского республиканского института гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева  
E-mail: agerzhanokova54@mail.ru

В статье проведен анализ художественного своеобразия адыгского исторического романа Исхака Шумафовича. Машбаша «Графиня Аиссе». Издание этого романа и в дальнейшем его экранизация для национальной литературы и для зрителей стало резонансным. В частности, научному осмыслению подвергается образ главной героини произведения, рассматриваемый в рамках концепции диалога культур. Исследовательский интерес представляет раскрытие проблемы свободы личности, фундаментальной для мировой литературы XIX–XX вв., в контексте становления в романе образа сильной женщины, формируемого автором различными художественными средствами. Предметом анализа статьи также становятся этнокультурные и нравственные концепты, ставшие частью проблематики романа и раскрывающиеся в рамках описываемого Исхаком. Машбашем синтеза адыгской и французской культур. Сформулирован вывод о синкретизме культурного поля романа и образа Айшет, что является уникальной характеристикой исследуемого художественного произведения.

**Ключевые слова:** историческая проза, адыгейская литература, И. Машбаш, «Графиня Аиссе», образ, диалог культур, синкретизм.

Обращаясь к истории адыгов, можно найти в ней большое количество знаменитых представителей этого народа, прославившихся в тех или иных областях и достойных стать героями литературных произведений. Одной из них является черкешенка Айшет – главное действующее лицо в романе современного классика адыгской литературы И. Машбаша. Ее судьба – это путь от маленькой девочки, украденной из родного дома и проданной на невольничьем рынке в Турции до знаменитой писательницы, представительницы высшего общества Франции XVIII в. К осмыслению жизни Айшет, выкупленной французским дипломатом и ставшей впоследствии Шарлоттой-Элизабет Аиссе, обращались многие авторы французской, английской, грузинской и других литературных традиций, однако, на наш взгляд, творческая работа И. Машбаша в данном случае заслуживает отдельного и более пристального внимания, так как автор, являясь представителем адыгского народа, описывает становление будущей графини как личности, опираясь на общий для них обоих этнокультурный код.

Уникальность объективной стороны повествования, включающей факты, отраженные в романе, обусловлена не столько фантазией автора, сколько реальными коллизиями жизни Айшет, что вполне закономерно для исторической прозы Машбаша. Однако, фактологический материал в данном случае позволил автору осмысливать многие фундаментальные философские вопросы в контексте концепции диалога культур и процессов межкультурной коммуникации. Сам концепт помещения героини в инородную культурную среду и столкновения традиций адыгов, архитипичных ментальных адыгских проявлений с салонной европейской культурой XVIII в. представляется нам весьма занимательным. Машбашу он дает богатую и плодотворную почву для художественных экспериментов.

На идейном уровне И. Машбаш не упускает возможности показывать становление характера Айшет через призму столкновения ее адыгской ментальности и мировоззрения с французской действительностью. При этом, описывая внутренние конфликты героини и ее взгляд на окружающую действительность, автор во многом опирается на материалы эпистолярного романа «Письма к госпоже Каландрины», написанного реальным

прототипом книжной Шарлотты Аиссе. Так, молодая женщина не раз подчеркивает, что наиболее важными чертами характера для нее являются скромность, достоинство и добродетель, перед которой «всякий склонит голову» [1, с. 78]. Такой же мы видим и литературную героиню в романе И. Машбаша. Для нее, как для представительницы другого мира, далекого от французской действительности, чужды многие проявления обыденной жизни аристократии: светские интриги, предательства, супружеские измены, практика браков по расчету. Шарлота-Айшет в романе И. Машбаша – это точный образ, основанный на литературном наследии исторической личности, на описанных ею мыслях, чувствах и переживаниях.

Согласно Машбашу, юная Айшет не по своей воле покидает родной дом в возрасте 10 лет. Однако, согласно сведениям, описанным уже взрослой Шарлоттой Аиссе, украдена и вывезена в Турцию она была в 4 года. В данном случае Машбаш прибавляет своей героине возраст, чтобы повествование, в том числе и внутренние переживания главной героини, было более осмысленным. При этом десятилетняя Айшет воспринимается современным читателем как ребенок, которому судьба уготовила много несопоставимых с этим нежным возрастом сложностей.

Первый наиболее значимый внутренний конфликт героини, лежащий в плоскости диалога культур, возникает, когда прибывшая во Францию Айшет понимает, что многое здесь ей чуждо, но отвергая чужую культуру ей не выжить вдали от дома. Когда после крещения девочку просят повторить свое новое имя, она громко выкрикивает «Шарлотта-Элизабет Айшет» вместо французского «Аиссе». Машбаш дает читателю понять, что это не случайность, показывая, как мудрость адыгского народа буквально впиталась в юную черкешенку. Не смотря на свой возраст, она помнит советы бабушки Чабы не спорить с судьбой, но «дружить с ней, если не хочет лиха на свою голову» [2, с. 137]. Айшет принимает новые обстоятельства, но не забывает, кто она такая на самом деле, находя наиболее приемлемый для себя и своей совести компромисс.

Следует отметить, что в определенной степени противопоставляемая внутреннему «Я» Айшет французская действительность изображается автором персонализировано, через поступки героев их мысли диалоги и рассуждения. Такой уход от дидактического назидания и прямого авторского указания на плохое и хорошее делает повествование более глубоким с философской точки зрения. Машбаш предоставляет читателю возможность самому решить, что ему этически приемлемо, а что – нет. Одну из самых важных мыслей по этому поводу он вкладывает в уста Айшет, рассуждающей, почему в детстве она молилась одному богу, а теперь вынуждена сразу двум: «Кто повинен в этом? Те же люди, которые исповедовали ислам... Станным образом сошлись здесь адыги, турки, французы. Несмотря на разность языка

и верований, у всех у них одни и те же добродетели и пороки» [2, с. 189].

Таким образом юная героиня манифестирует, что плохое и хорошее как характеристика может быть отнесено только к конкретному человеку и его поступкам, но никак не к народу или национальности. Именно поэтому, попадая в чужую для себя культурную среду она, вместо того чтобы озлобиться и отвергать все вокруг, смогла взять из нее лучшее – тягу к образованию, манеры поведения, стремление к созиданию и созданию своего вклада в культуру и историю. А затем смогла органично синтезировать взятое и те архитипичные черты адыгского национального характера, которые передалась ей с молоком матери.

В рамках анализа субъективной стороны повествования также стоит отметить, что в романе «Графиня Аиссе» значительную смысловую роль играет природа как часть картины мира героев. Машбаш не зря уделяет описаниям природы и взаимоотношения с ней некоторых героев так много внимания. Главная героиня, разговаривая со старым дубом и доверяя ему свои сокровенные мысли, раскрывается перед читателем как человек, который, будучи одиноким, не теряет чувства восприятия прекрасного. Однажды она сравнивает деревья и людей, говоря, что они похожи и намекая читателю – все в мире едино и все живут под одним небом. Постепенно она приходит к пониманию того, что в каждой культуре есть свои выдающиеся особенности, есть люди, достойные уважения и любви. А общечеловеческие ценности универсальны для любого места на земле, будь то родные адыгские горы или улицы Парижа.

Для Айшет все вышесказанное, как и принятие собственного положения, не означает отказ от внутреннего «Я», от ее корней и особенностей мировосприятия, обусловленных национальным характером адыгского народа. Наиболее ключевой характеристикой процесса формирования ее как личности, исходя из материалов анализируемого художественного произведения, является синкретизм, позволяющий говорить о слиянии в характере Шарлотты-Айшет традиционного адыгского начала и надстройки из воспринятой ею культуры Франции.

На наш взгляд, символом духовной целостности Айшет и ее неготовности отказаться от своего адыгского начала становится маленькая традиционная шапочка, вышитая руками ее матери, которую героиня смогла отнять у бандитов, забравших ее из дома, а затем спрятать за пазухой. Эта вещь, описанная И. Машбашом в самом начале повествования, затем еще не раз появляется на страницах романа. Словно красная нить, связывает воедино несколько эпизодов, символизируя верность Айшет своим корням.

На основе всего вышесказанного можно с уверенностью утверждать, что И. Машбаш в своем романе «Графиня Аиссе», обращаясь к концепции диалога культур, в качестве одной из центральных идей художественного произведения развивает

мысль о важности национальной самоидентификации, выражая ее через описание внутренних переживаний главной героини, ее стремления к сохранению своего уникального для французской действительности внутреннего «Я». С целью донести эту идею до читателя И. Машбаш включает в повествование большое количество монологов Айшет, обращенных к самой себе, природе или высшим силам. В подтверждение этому в одном из своих финальных монологов Айшет рассуждает о любви нравственной чистоте Франции, давая читателю понять, что по прошествии многих лет ее пребывания в чужой стране некоторые нравственные порядки так и остались для нее чуждыми: «Я не осуждаю за это французов. Ты один нам всем судья, говорит героиня, обращаясь к богу. – Но если мы и дальше продолжим так жить, то Франция потеряет свою нравственную чистоту». [2, с. 447]. Таким образом, И. Машбашу удается наиболее полно раскрыть перед аудиторией внутренний мир Айшет, заставить сопереживать ей и рефлексировать вместе с героиней.

## Литература

1. Аиссе Ш.Э. Письма к госпоже Каландрини: Пер. с фр. / Ш.Э. Аиссе. – Майкоп: Благодарение, 1995. – 176 с.
2. Машбаш И. Графиня Аиссе: исторический роман / Исхак Машбаш; пер. с адыг. Евгения Карпова. – Майкоп: Полиграф-Юг, 2008. – 501 с.
3. Ungurianu, D. Plotting history: the Russian historical novel/ D. Ungurianu. – Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin press, cop. 2007–335 p.

## DISPLAYING THE INTERACTION OF CULTURES AND FEATURES OF BUILDING THE IMAGE OF THE MAIN CHARACTER IN THE NOVEL BY I. MASHBASH “COUNTESS AISSE”

Agerzhanokova S.R.

Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies named after T.M. Kerashev

The article analyzes the artistic originality of the Adyghe historical novel by Iskhak Shumafovich. Mashbash “Countess Aisse”. The publication of this novel and later its film adaptation for national literature and for the audience became resonant. In particular, the image of the main character of the work, considered within the framework of the concept of dialogue of cultures, is subjected to scientific comprehension. Of research interest is the disclosure of the problem of individual freedom, fundamental for world literature of the 19th-20th centuries, in the context of the formation of the image of a strong woman in the novel, formed by the author by various artistic means. The subject of the analysis of the article is also the ethnocultural and moral concepts that have become part of the novel's problems and are revealed within the framework of what Iskhak describes. Mashbash for the synthesis of the Adyghe and French cultures. The conclusion about the syncretism of the cultural field of the novel and the image of Aishet is formulated, which is a unique characteristic of the studied work of art.

**Keywords:** historical prose, Adyghe literature, I. Mashbash, «Countess Aisse», image, dialogue of cultures, syncretism.

## References

1. Aisse Sh.E. Letters to Mrs. Calandrini: Per. from fr. / Sh.E. Aisse. – Maykop: Thanksgiving, 1995. – 176 p.
2. Mashbash I. Countess Aisse: historical novel / Iskhak Mashbash; per. from the Adygs Evgenia Karpova. – Maykop: Polygraph-South, 2008. – 501 p. Ungurianu, D. Plotting history: the Russian historical novel/ D. Ungurianu. – Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin press, cop. 2007–335p
3. Ungurianu, D. Plotting history: the Russian historical novel/ D. Ungurianu. – Madison, Wis.: Univ. of Wisconsin press, cop. 2007–335p.

# Определение взаимосвязи интертекстуальности с герменевтикой: междисциплинарный подход

**Аникина Элина Михайловна,**

к.филол.н, доцент, кафедра «Иностранные языки», Сибирский государственный университет путей сообщения  
E-mail: elina\_anikina200@mail.ru

**Быкадорова Екатерина Сергеевна,**

к.п.н., доцент, кафедра «Иностранные языки», Сибирский государственный университет путей сообщения  
E-mail: bykadorova\_es@mail.ru

**Степачкова Ирина Игоревна,**

ст.преп., кафедра «Иностранные языки», Сибирский государственный университет путей сообщения  
E-mail: savely2008@mail.ru

Интертекстуальность – явление, существующее на стыке различных гуманитарных дисциплин. В рамках какой-либо одной дисциплины ее рассмотрение невозможно, поскольку при изучении интертекстуальности равным образом используются методологии и терминологии различных отраслей науки. Интертекстуальность как объект исследования входит в область культурологии, литературоведения, семиологии, философии и т.п. Более того, ученые, рассматривающие интертекстуальность, зачастую не относят себя к какой-либо одной области знаний. Так, например, У. Эко – семиотик, медиевист, Р. Барт – литературный критик, семиотик, И.П. Ильин – философ, лингвист. В науке, как и в жизни, многие предметы взаимосвязаны и не имеют возможности существовать обособленно. В статье авторами рассматривается взаимосвязь интертекстуальности с герменевтикой.

**Ключевые слова:** интертекстуальность, герменевтика, смысл, толкование, цитата.

Герменевтика, или искусство толкования, занимает центральное место в философии двадцатого века и в наше время также не теряет актуальности.

Ее основными представителями являются Мартин Хайдеггер, его ученик Ханс-Георг Гадамер и семиотик Чарльз Сандерс Пирс. Многообразие аспектов интертекстуальности жизненно важно для герменевтики. Первоначально герменевтика применялась в богословском контексте: скрытая воля Божия, закодированная в словах Священного Писания, может быть раскрыта и понята с помощью понятий и методов герменевтики. Позже она стала дисциплиной, применяемой и к светской литературе [1].

Хайдеггер утверждал, что стремление интерпретировать мир является внутренней характеристикой человека. Прозрения, полученные в ходе герменевтического процесса, выражают личное понимание человеческого существования. Таким образом, герменевтика – это не эзотерика с разнообразными текстами, а важная и непрерывная деятельность, общая для всех людей. Это наша неспособность сформулировать «правильную интерпретацию» с какой-либо уверенностью из-за «герменевтического круга», который приглашает нас войти в этот круг, чтобы интерпретировать, оставаясь при этом связанными со вселенной. Гадамер [2] сомневался, что понимание вообще может быть достигнуто; по его словам, всякое понимание есть интерпретация. Он утверждал, что восприятие – это процесс, существующий посредством языковых высказываний, процесс слияния горизонтов в двустороннем взаимодействии между читателем и текстами, между культурами настоящего и прошлого. Мысли Хайдеггера и Гадамера представляют собой поворотный пункт в подходе читателя к письменным текстам [1]. Суть этой модификации заключается в переходе от принципа мимесиса к принципу семиотики [3]. Иными словами, литературное произведение уже не воспринимается как имитация действительности, когда внимание читателя сосредоточено на соответствии текста отражениям мира или автора; теперь читатель сосредоточится на том, как он сам формирует смысл сочинения. Согласно Пирсу, мы пытаемся придать смысл каждому стимулу, который мы получаем из окружающей среды; мы «конструируем» значение ситуаций в соответствии с их контекстом, имеющимися в нашем распоряжении предыдущими знаниями или элементами нашего личного и культурного мира. Все это позволяет нам репрезентировать различные новые смыс-

лы известных ситуаций или текстов в постоянном продолжающемся процессе в зависимости от меняющихся мотивов.

Определение понятия «интертекстуальность» – непростая задача. Исследователи, работающие с разными парадигмами, построили на основе этого термина свой дискурс, используя разные «языки» и разные обозначения. Кроме того, эта концепция менялась с течением времени [4]. Рассмотрим сначала этимологию слова, а затем некоторые основные значения этого понятия, остановившись на его обширных культурных коннотациях лишь в общих чертах. Слово «текст» происходит от индоиранского слова «тек», означающего ремесло, особенно ткачество. На латыни слово *textus* означает ткань или ее текстуру, ее фактуру. Глагол «*texere*» означает плести, соединять в композицию, отсюда и произошло слово «текстиль», в переводе с латыни означающее покрывало или ткань. «Интертекст» также на латыни означает переплетение нитей и формирование куска ткани. В современной семиотике интертекст понимается как диалогическое взаимодействие как минимум двух систем знаков. В основном этот термин используется в лингвистических и культурологических исследованиях. Русский философ, литературовед и искусствовед Михаил Бахтин (1895–1975), которого считают отцом современной интертекстуальности, начиная с 1930-х годов призывал заменить галилеевскую перспективу – единый способ видения вещей, при котором люди являются центром мироздания, – перспективой, оставляющей место «неопределенности», и разноречию – одновременному существованию расходящихся голосов [5]. Бахтин утверждал, что всякое языковое высказывание есть уникальное выражение, социальное взаимодействие в определенном социальном контексте, обусловленное прошлыми высказываниями и заранее спланированное говорящим. Говорящий учитывает сказанное в прошлом, обдумывает, как его слова будут восприняты слушателем, и соответственно выражает себя [5]. По его словам, всякая речь есть диалог.

Диалоги существуют между голосами, представляющими социальные классы, идеологии, эпохи и жанры. Отношения между высказываниями дают уникальное «присутствие» и «голос» каждому говорящему. Таким образом, каждая история выражает индивидуальный голос и демонстрирует связь с определенной социальной, национальной, идеологической или религиозной группой. Юлия Кристева ввела термин «интертекстуальность» в 1966 году и утверждала, что интертекстуальность представляет собой сложный семиотический культурный феномен. Когда мы сталкиваемся с любым «текстом», устным или письменным, нарисованным, исполняемым, или любым культурным явлением, таким как сервировка стола или церемонии, на наш опыт влияют предыдущие встречи с ним, встречи, которые запечатлели соответствующий «текст» в нашем сознании. Каждое слово или культурное представление имеет бесконечный потен-

циал для ассоциации; таким образом, отношения между «текстами» неизбежны и открыты. Чтение создает трехмерное пространство между адресатом (рассказчиком рассказа или автором написанного текста), адресатом (слушателем или читателем) и текстом. В этом пространстве линейная последовательность слов создает бесконечную мозаику связей [6, 7]. Когда человек читает или слушает, его предыдущий опыт работы с текстами доводится до сознания. Встречающиеся тексты связаны с другими, известными из прошлого, что делает чтение «интертекстовым». Личный опыт, знания читателя, мировоззренческие, идеологические и политические практики – все это тексты, создающие сеть. Чтение – это герменевтический процесс, основанный на этой сети. Герменевтика берет свое начало в динамическом движении между текстами. Она не ищет консолидации или стабильности; напротив, герменевтика ищет колебания между значениями, которые конструирует интерпретатор. «Горизонтальная ось (целевая тема) и вертикальная ось (текст-контент) совпадают, раскрывая важный факт: каждое слово (текст) представляет собой пересечение слов (текстов), где можно прочесть хотя бы одно другое слово (текст). Для Бахтина эти две оси, которые он называет диалогом и амбивалентностью, четко не различаются. И все же то, что кажется недостатком строгости, на самом деле является прозрением, впервые привнесенным в теорию литературы Бахтиным: любой текст строится как мозаика цитат; любой текст есть поглощение и трансформация другого. Понятие интертекстуальности заменяет понятие интерсубъективности, и поэтический язык читается как минимум двояко. [7, с. 66]

Идеи Кристевой, как и идеи ее коллег, таких как Барт, подорвали традиционную позицию автора как создателя одноразового «литературного опуса» с уникальным и выдающимся статусом. Барт считал, что автор есть не что иное, как «писец», собирающий вещи, написанные в прошлом, и превращающий их в «текст». Обращаясь к этимологическому корню слова «текст» в значении «ткань, материал», Барт утверждал, что каждый «текст» состоит из общей нити и утка; мастерство заключается в переплетении одной нити рядом с другой, со всей запутанной гаммой отношений между ними. Современный писатель не создает оригинальную сеть; скорее, он или она тклет текст, используя «нити» того, что было написано и прочитано в прошлом.

В отличие от Бахтина, Кристевой и Барта, интерпретировавших явления интертекстуальности в широком культурно-семиотическом контексте, другие ограничивали интертекстуальность отношениями между литературными произведениями или между произведениями в иной единой художественной среде. Семиотик Себеок [8] выступал против теории Бахтина, утверждая, что сама интертекстуальность является доказательством его собственной теории. Он утверждал, что «...произведения искусства – особенно литература – созда-

ются в ответ не на социальную действительность, а на предшествующие произведения искусства и управляющие ими кодексы и условности...» [8, с. 657]. Бен-Порат [9] аналогичным образом утверждала, что термин «интертекстуальность» относится ко всем явлениям, возникающим из отношений между данным текстом (или его частью, такой как заголовок) и любым предшествующим или современным корпусом текстов. Она классифицировала интертекстуальные явления с литературоведческой точки зрения. Это заставило ее ограничить свои рассуждения только преднамеренной интертекстуальностью, которую она назвала «риторической интертекстуальностью». Другими словами, Бен-Порат сосредоточилась на литературных произведениях, в которых связи, которые автор устанавливает с предыдущими текстами, создаются намеренно, например, посредством литературных аллюзий. Сфера таких отношений широка, включая переводы, обработки, переписывания, ряд аллюзий, стилизацию, пародию и т.д. Наиболее типичным примером является пародия, при которой и автор, и читатель должны быть знакомы с одним и тем же исходным текстом. Бен-Порат исследовала только художественные тексты по двум критериям:

1) степень сокрытия исходного текста, т.е. насколько явной или неявной является связь между читаемым текстом и подтекстом;

2) количество материала, добавленного в новый текст по сравнению с оригинальным текстом.

Женетт описал интертекстуальность, сравнивая ее с палимпсестом [10]. На куске пергамента написан древний текст; он стирается, пока не становится почти невидимым; затем на пергаменте пишется новый текст, но остаются некоторые следы прежнего письма; иногда они едва различимы, но также могут стать различимыми довольно отчетливо. Женетт определяет его как гипертекст или «текст второй степени»: он с самого начала создавался на основе прежнего исходного текста, который он назвал гипотекстом. Отношения между верхним (новым) слоем, гипертекстом, и исходным текстом под ним, гипотекстом, могут быть явными, неявными или даже намеренно скрытыми. Одним из известных примеров такого произведения является «Улисс» Джеймса Джойса. Внимательное прочтение верхнего текста, гипертекста, который написал Джойс, требует, чтобы читатель был знаком с «Одиссеей» Гомера, основным текстом или гипотекстом. Если гипотекст не известен читателю или был забыт, статус нового текста, гипертекста, меняется: он будет прочитан как самостоятельное произведение и понят на своих условиях.

Сариг [11] полностью исследовал взаимосвязь между этими текстовыми слоями, используя систематическую модель, основанную на четырех измерениях, каждое из которых помещено в континуум. Это позволяет нам просматривать диапазон отношений между верхним и нижним текстами. Сочетание этих измерений отражает по-

тенциальное богатство интертекстуальности. Эта модель исследует взаимосвязь между верхним и нижним текстом, показанную схематически с использованием четырех континуумов. Первый континуум показывает тематические и идеологические отношения, начиная от отсутствия тематической, идейной или поэтической связи (включая, например, «пустые аллюзии» – цитаты, не имеющие смысла в контексте) до глубоко укоренившейся связи, как тематической, так и идейной, между текстами. Второй континуум показывает характер ревизии текста путем изучения изменений, внесенных при переносе исходного текста в новый: были ли изменения незначительными или значительными; массовая «переписка» исказила первоначальный текст? Третий континуум показывает усовершенствования, заложенные в новом верхнем тексте (расширение, усложнение, развитие темы): в какой степени и на каком уровне нижний исходный текст присутствует в новом тексте? Он лишь минимально заметен или доминирует? Четвертый континуум показывает, в какой степени верхний текст соотносится с исходным текстом: является ли он исходным текстом манифеста, упоминается ли он явно, цитируется ли он напрямую или присутствует только имплицитно, намекая на то, что он не может привести к признанию исходного текста или установить четкую связь с новым текстом?

Герменевтика – искусство интерпретации, постижения смысла диалогических отношений, она сплетается с философскими методами исследования, обогащает их и сама выводится на рациональный уровень, приобретает философский статус. Интертекстуальность относится к герменевтическим терминам, поскольку кроме того, что это один из способов передачи информации, это также и особая техника интерпретации текста или их (текстов) взаимодействия. Ход развития герменевтических идей, отделение их от богословно-религиозных, филологических и психологических задач приводят к идее образования особой философской концепции, которая опирается на собственную логику и методологию исследования. С позиций герменевтики интертекстуальность можно понимать и как особый способ мироощущения человека или как особый тип философствования.

## Литература

1. Уотсон, К. Встречи и указания на исследовательских страницах симулякра. Качественное исследование. 2016, № 12, с. 865–885.
2. Гадамер, Х.Г. Истина и метод. (Дж. Вайншаймер и Д.Г. Марс, пер.) Нью-Йорк: Перекресток, 2019.
3. Леви, З. Герменевтика. Тель-Авив, 2016.
4. Пирс, К.С. Сборник статей Чарльза Сандерса Пирса (К. Хартсхорн и П. Вайс, ред.) Кембридж, Массачусетс: Издательство Гарвардского университета и издательство Белкнап, 2015.



5. Бахтин, М. Диалогическое воображение: Четыре эссе. (М. Холквист, ред.; К. Эмерсон, пер.). Остин, Техас: Техасский университет Press, 2021.
6. Кристева, Дж. Problèmes de la structuration du texte. In *Théorie d'ensemble* (Collection Tel Quel, 298–317). Париж: Издание дю Сеуй, 2018.
7. Кристева, Дж. Желание в языке: семиотический подход к литературе и искусству. (Т. Gora, A. Jardine & LS Roudiez, Trans.; LS, Roudiez, Ed.) New York: Columbia University Press. Sargent ME, Watson G., D.H. Lawrence and the Dialogical Principle: «Странная реальность инаковости»//College English, том 63, № 4, март 2012 г.
8. Себеок, Т. Интертекстуальность: эхо внеземного. *Поэтика сегодня*, № 6, 2015, с. 657–663.
9. Бен-Порат, З. Поэтика литературной аллюзии. *PTL: Журнал описательной поэтики и теории литературы*, № 1 (1), 2016, с. 105–128.
10. Женет, Г. Палимсесты: литература второй степени/ Г. Женетт. – Изд-во Университета Небраски, 1997. – 476 с.
11. Сариг, Г. Аспекты эксплицитности в интертекстуальных диалогах. *Сценарий*, #5–6, 2002, с. 11–36.

#### **DETERMINING THE RELATIONSHIP OF INTERTEXTUALITY WITH HERMENEUTICS: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH**

**Anikina E.M., Bykadorova E.S., Stepachkova I.I.**  
Siberian Transport University

Intertextuality is a phenomenon that exists at the intersection of various humanities. Within the framework of any discipline, its consideration is impossible, since the study of intertextuality equally uses the methodologies and terminologies of various branches of science. Intertextuality as an object of study is included in the field of cul-

tural studies, literary criticism, semiology, philosophy, etc. Moreover, scholars who consider intertextuality often do not identify themselves with any field of knowledge. So, for example, W. Eco is a semiotician, medievalist, R. Barth is a literary critic, semiotician, I.P. Ilyin – philosopher, linguist. In science, as in life, many subjects are interconnected and cannot exist in isolation. In the article, the authors consider the relationship between intertextuality and hermeneutics.

**Keywords:** intertextuality, hermeneutics, meaning, interpretation, quotation.

#### **References**

1. Watson, K. Meetings and indications on the research pages of the simulacrum. *Qualitative research*. 2016, No. 12, pp. 865–885.
2. Gadamer, H.G. *Truth and method*. (J. Weinsheimer and D.G. Mars, trans.) New York: Crossroads, 2019.
3. Levy, Z. *Hermeneutics*. Tel Aviv, 2016.
4. Pierce, C.S. *Collected papers by Charles Sanders Pierce* (C. Hartshorne and P. Weiss, eds.) Cambridge, MA: Harvard University Press and Belknap Press, 2015.
5. Bakhtin, M. *Dialogical Imagination: Four Essays*. (M. Holquist, ed.; C. Emerson, trans.). Austin, TX: University of Texas Press, 2021.
6. Kristeva, J. Problèmes de la structuration du texte. In *Théorie d'ensemble* (Collection Tel Quel, 298–317). Paris: Edition du Seuil, 2018.
7. Kristeva, J. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Literature and Art*. (Т. Gora, A. Jardine & LS Roudiez, Trans.; LS, Roudiez, Ed.) New York: Columbia University Press. Sargent M.E., Watson G., D.H. Lawrence and the Dialogical Principle: “The Strange Reality of Otherness”//College English, Vol. 63, No. 4, March 2012
8. Sebeok, T. Intertextuality: an echo of the extraterrestrial. *Poetics Today*, No. 6, 2015, p. 657–663.
9. Ben-Porat, Z. Poetics of literary allusion. *PTL: Journal of Descriptive Poetics and Theory of Literature*, #1(1), 2016, p. 105–128.
10. Genette G. *Palimpsestes: literature in the second degree* / G. Genette. – Univ. of Nebraska Press, 1997. – 476 p.
11. Sarig, G. Aspects of Explicitness in Intertextual Dialogues. *Script*, #5–6, 2002, p. 11–36.

# Публичное искусство как форма творческой самореализации горожан в общественном пространстве города

**Асриева Снежана Вячеславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социально-культурной деятельности, режиссуры театрализованных представлений и актерского искусства, ОГБОУ ВО «Смоленский государственный институт искусств»  
E-mail: sgii@mail.ru

Актуальность темы статьи обусловлено тем, что сегодня публичное искусство становится важнейшим ресурсом и возможностью творческой самореализации жителей города. В статье дается обоснование, на то, что эта возможность связана с ролью общественных пространств города, как мест притяжения жителей и туристов города. Проведенное исследование показало, что, развитие общественных пространств, где присутствует публичное искусство, творческая самореализация горожанина во многом зависит от того, является ли он (гражданин) активным участником или отстранённым прохожим.

Целью исследования является выявление отношения горожан к возможности творческой самореализации в условиях общественного пространства и меняющихся форм города. Задачи: проанализировать основные теоретические аспекты, с поставленной целью позволяющие определить специфику общественного пространства и подходы к ним; рассмотреть новые формы публичного искусства к возможности творческой самореализации горожанина в условиях общественного пространства

Новизна и достигнутые результаты: обобщено понятие публичное искусство и сформирован подход к возможности творческой самореализации горожанина в условиях общественного пространства. Результаты могут быть использованы для дальнейшего изучения теоретических и практических аспектов. В результате исследования можно сделать вывод, что обосновано внедрение публичного искусства как формы, так как производство культурного продукта становится доступным для любого сегмента аудитории в условиях общественного пространства города.

**Ключевые слова:** общественное пространство города, публичное искусство, творческая самореализация, горожане.

Заметным вкладом в дискурс, связанный с общественным пространством, является определение М. Хайдеггера, пространство – это не данность, а скорее как нечто, для чего в нём «создано место». Речь идёт о пространстве «открытого для всех», которое ассоциируется не только с физическими условиями места, но, что более важно, с теми, кто его занимает. [2].

Следует отметить, что термин «общественное пространство», имеет различную интерпретацию. На анализе литературы, согласно теме исследования, общественное пространство – это:

- элементы застроенной среды – парки, городские площади, улицы, к которым общественность имеет неограниченный доступ;
- площадка для открытого взаимодействия между знакомыми и незнакомыми людьми, способствующая внутригрупповым отношениям и гражданской активности.

В научной литературе достаточно широко описан спектр подходов к термину «общественное пространство»: концепция «третьего места» (Р. Ольденбург), социологический подход (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Дэвид Б., Кларк, Г. Зиммель, А. Лефевр, Л. Мамфорд); семиотический подход (Ю.М. Лотман и другие); социологический подход (М. Вебер, Э. Дюркгейм, Дэвид Б., Кларк, Г. Зиммель, А. Лефевр, Л. Мамфорд); архитектурно-эстетический подход (Я. Гейл, Д. Фризби, У. Митчелл и другие); антропологический подход.

В данной работе акцентировано внимание на социокультурном подходе, который определяет роль общественного пространства города к возможности творческой самореализации горожанина – «создание уникальной развивающей среды, обладающей вариативностью самоорганизованных форм неформального общения людей на основе досуговых интересов и культурных потребностей, где инициаторами выступают сами члены данного сообщества различных возрастов» [1].

Значимость данной проблемы определена тем, что само по себе пространство не содержит ресурс для творческой самореализации, до тех пор, пока не возникнут социальные отношения через целый спектр взаимодействия горожан, которые повлияют на формы использования этого пространства.

Современная форма города постоянно развивается, как «... метафора социальных изменений, символ настоящего на грани трансформации прошлого в будущее» (Джон Р. Шорт) [2]. Эти формы возникают не просто спонтанно, они подвергаются влиянию многих факторов, через которые меняются привычки, практики и места проведения досуга населения.

Одной из таких меняющихся форм, становятся постоянное составляющее города – горожане, которые адаптируют и используют улицу, набережные, тротуары и другие невостребованные пространства, существующие вне дома с «творческими намерениями». Как таковые, общественные пространства представляют собой важные, но часто упускаемые из виду ресурсы для творческой самореализации жителей города и самого развития города.

Основным результатом творческой самореализации выступает личностное совершенствование субъекта (горожанина), который создает самостоятельно культурный продукт, Реализация культурного продукта возможно через публичное искусство.

Понятие «публичность», весьма субъективно. «Публичное искусство» не имеет чёткого определения

На основе анализа научной литературы, по мнению многих исследователей, публичное искусство – обобщённое понятие, и по отношению к общественному пространству рассматривается, как художественная практика, существующая вне (галереи, музеев), к которой люди имеют доступ без разрешения.

Термин может относиться к объекту, размещённому в общественном пространстве, так и к уличному пейзажу. Публичное искусство может быть постоянным и временным, и принимать различную форму: от арт-объекта до перформанса.

Существуют и другие термины, часто используемые в отношении публичного искусства: диалогическое искусство, искусство в общественных местах, искусство, основанное на сообществе, вовлеченное искусство, искусство как культурное развитие сообщества.

Феномен «публичное искусство имеет длительную историю и интерпретируется в разном художественном контексте.

Как характерное явление «искусство в общественных местах», определяющее «общественное» из того, что делает, повлиявшее на развитие городских пространств, возникло в 1960–1970 х. в США. Этот феномен рассматривался как скульптура, размещённая на открытом воздухе с целью украшения или обогащения городских пространств.

Примерно, в этот же период появляется и другая интерпретация этого понятия как «пространство, демонстрирующее интеграцию искусства, архитектуры и ландшафта». Роль заключается в том, что произведение становится посредником, средством связи между произведением и аудиторией (горожанами). Масштабным проектом Наклонная дуга, установленная в 1981 году на Федерал Плаза в Нью-Йорке. Она была построена для «вовлечения общественности в диалог», чтобы зритель осознал себя и свое движение по площади, то есть, когда он двигается, скульптура меняется.

С 1990-х годов начинается период, когда публичное искусство рассматривается как «art in public interest» или «искусство в общественных интересах», «искусство отношений», где акцент переносится не на том, где оно находится, а на том,

как оно «работает», благодаря активности вовлеченных и заинтересованных граждан [2].

Сегодня, современные формы публичного искусства базируются на интерактивных формах взаимодействия уличной жизни, которые вызваны стремлением к непосредственному взаимодействию между людьми.

Стрит-арт или искусство городских пространств, включает: граффити, постеры, муралы, теги, рисунки на асфальте.

Граффити – любой вид и искусств на стене.

Самые популярные техники граффити «Райтинг» (writing)– процесс рисования граффити любого стиля; «бомбинг» (bombing)– очень быстрое рисование в условиях экстрима, «тэггинг» (tagging)– изображение никнейма художника. стили, как bubble-letter – огромные буквы, похожие на пузыри, throw-up- с простыми формами в два цвета. Стильные герои, характерные для конкретного автора – техника character.; оптические иллюзии «3D-style». Новый вид граффити, представляющий проекты по украшению городских пространств – вязаное граффити. (Группа Knitta Please, США)

Тенденция к переходу от художественных галерей к стрит-арту, свидетельствует о признании этого вида искусства, и становится объектом притяжения туристов. Одно из самых известных граффити в «диком стиле», с теневыми эффектами трехмерности – создано художниками TRAP, DEZ и DAZE, появившееся в нью-йоркском метро, в 1982 году: самый знаменитый объект европейского стрит-арта – Берлинская стена East Side Gallery – «Галерея восточной стороны,

В России стрит-арт всё больше набирает популярность, особенно среди молодёжи. Так, Набережная Красноярска превращается летом в арт-берег-молодежное пространство, где проходят выставки, работает свободный микрофон, каждый может высказать свою точку зрения. В этом же пространстве проходят концерты, акции.

Фестивали уличного искусства приобретают статус международного уровня, являясь площадкой для творческих экспериментов, где каждый может открыть для себя новую грань города, как, например, Satka Strit Art Fest (г. Сатке, Челябинская область), «STENOGRAFIA (Екатеринбург), всероссийский «Граффити.#ятаквижу» в рамках проекта Арт–Маяковский (г. Смоленск.) и другие [4].

Важно отметить, в одном и том же общественном пространстве города, публичное искусство люди рассматривают в разном контексте. Для одних публичное искусство является причиной, по которой горожане посещают в первую очередь, и почему они продолжают возвращаться, другие отстранённо могут наблюдать происходящее. Они могут или не могут рассматривать его как искусство, готовы или не готовы принять участие в «уличном производстве».

По мнению учёных, публичное искусство должно создавать прочную связь между общественным пространством и горожанами, если основано на их активном участии, поощряющее интерактив-

ность и общение непосредственно через формы публичного искусства [3].

В таком понимании участия есть важные, взаимосвязанные компоненты:

- участник является сотворцом, вовлечённым в создание культурного продукта;
- участник чувствует некоторую степень социальной связи друг с другом;
- участник считает, что его вклад имеет значение;
- отсутствие барьеров для творческого самореализации;
- существует поддержка создания и обмена творениями с другими, своего рода неформальное наставничество;

Вовлечение участников в разные формы публичного искусства возможно способами:

- регулярные мероприятия, которые поощряют случайные посещения горожан, а не только организованные события, могли бы увеличить постоянное использование общественного пространства и усилить роль публичного искусства;
- специальные мероприятия, такие как «выставки без жюри», привлекающие всех, от начинающих художников до профессиональных художников, чтобы обменяться мнениями, обсудить работы;
- предоставление современных материалов и средств для создания оригинальных визуальных композиций: от граффити до объёмно-пространственных арт – объектов, поощряя горожан, не просто проходить мимо, а участвовать и созидать;
- поощрение работ со стороны кураторов экспозиций, горожан местных сообществ и представителей городской администрации;
- дополнительные мероприятия, которые включают: познавательные лектории и образовательные программы, конференции, выставки, дискуссии об актуальных вопросах искусства, мастер-классы, что позволит функционировать общественному пространству не только «поставщиком» искусства, но и как информационно-просветительской платформой для горожан;
- реклама мероприятий – основной канал СМИ, Инстаграм, интернет-афиша.

Таким образом, исследование показало, публичное искусство как форма общественного пространства посредством вовлечения участников в творчество, расширяет возможности творческой самореализации горожанина, раскрывая новый смысл и значение общественного пространства.

## Литература

1. Акунина, Ю.В. Проектирование креативных общественных пространств: социокультурный подход / Ю.В. Акунина, О.В. Ванина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2019. – № 3(89). – С. 169–173. – Текст: непосредственный

2. Гродач, К. Арт-пространства, общественное пространство и связь с развитием сообщества / Карл Гродач // Журнал общественного развития. – 2008. – № 45 (4). – С. 474–493.
3. Силаева, В.Л. Подмена реальности как социокультурный механизм виртуализации общества: специальность: 09.00.11 – Социальная философия: диссертация кандидата философских наук / В.Л. Силаева. – М., 2004. – 115 с. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16032984> (дата обращения 21.10.2022). – Режим доступа: Научная электронная библиотека eLIBRARY.RU. – Текст: электронный.
4. Лозинская Р. Стрит-арт. искусство или вандализм? / Рита Лозинская. – Текст: электронный // Архив: сайт. – URL: [https://artchive.ru/encyclopedia/4379~Street\\_art](https://artchive.ru/encyclopedia/4379~Street_art). (дата обращения: 02.10.2022).

## PUBLIC ART AS A FORM OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF CITIZENS IN THE PUBLIC SPACE OF THE CITY

Asrieva S.V.

Smolensk State Institute of Arts

Abstract. The relevance of the topic of the article is due to the fact that today public art is becoming an important resource and an opportunity for creative self-realization of city residents. The article provides a justification for the fact that this possibility is associated with the role of public spaces of the city as places of attraction for residents and tourists of the city. The conducted research has shown that the development of public spaces where public art is present, the creative self-realization of a citizen largely depends on whether he (citizen) is an active participant or a detached passerby. The purpose of the study is to identify the attitude of citizens to the possibility of creative self-realization in the conditions of public space and changing forms of the city.

Tasks: to analyze the main theoretical aspects, with the aim to determine the specifics of public space and approaches to them; to consider new handicaps of public art to the possibility of creative self-realization of a citizen in a public space

Novelty and achieved results: the concept of public art is generalized and an approach to the possibility of creative self-realization of a citizen in a public space is formed. The results can be used for further study of theoretical and practical aspects. As a result of the study, it can be concluded that the introduction of public art as a form is justified, since the production of a cultural product becomes accessible to any segment of the audience in the conditions of the public space of the city.

**Keywords:** public space of the city, public art, creative self-realization, citizens.

## References

1. Akunina, Yu.V. Designing creative public spaces: a sociocultural approach / Yu.V. Akunina, O.V. Vanina // Bulletin of the Moscow State University of Culture and Arts. 2019. – № 3(89). – Pp. 169–173. – Text: direct
2. Grodach, K. Art spaces, public space and connection with community development / Karl Grodach // Journal of Social Development. – 2008. – № 45 (4). – Pp. 474–493.
3. Silaeva, V.L. Substitution of reality as a socio-cultural mechanism of virtualization of society: specialty: 09.00.11 – Social philosophy: dissertation of Candidate of Philosophical Sciences / V.L. Silaeva. – M., 2004. – 115 p. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=16032984> (accessed 21.10.2022). – Access mode: Scientific Electronic Library eLIBRARY.RU. – Text: electronic.
4. Lozinskaya R. Street art. art or vandalism? / Rita Lozinskaya. – Text: electronic // Art Archive: website. – URL: [https://artchive.ru/encyclopedia/4379~Street\\_art](https://artchive.ru/encyclopedia/4379~Street_art). (accessed: 02.10.2022).

# Культурно-детерминированные особенности языковой личности (на материале российских и американских развлекательных ток-шоу)

**Бальбурова Людмила Климовна,**

кандидат культурологии, доцент кафедры иностранных языков, Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления  
E-mail: ludmila-balburopa@rambler.ru

Настоящая статья посвящена изучению культурно-детерминированных особенностей языковой личности (ЯЛ) на материале российских и американских развлекательных ток-шоу. В работе рассматриваются различные определения ЯЛ, выявляются её черты, определяемые индивидуально-личностными особенностями конкретного лица и общим для представителей нации культурным фоном. Проводится сравнительно-сопоставительный анализ отобранных методом случайной выборки примеров репрезентации языковой личности в российских и американских ток-шоу. Полученные результаты показали, что в дискурсе американских и российских развлекательных ток-шоу формируются схожие ЯЛ, нацеленные на оказание эмоционального воздействия на аудиторию и использующие для этого языковые средства создания семантической внезапности, включая употребление стилистически сниженной лексики, смысловых парадоксов и т.д. Выступая в роли публичных лиц, ЯЛ в развлекательных ток-шоу ограничены существующими в национальной культуре этическими и ценностными ориентациями. Это проявляется в присутствии или отсутствии случаев употребления наименований понятий определенных концептосфер в контексте иронии или осуждения, а также в расхождениях в объеме употребляемой обценной лексики, не подвергаемой эвфемизации.

**Ключевые слова:** языковая личность, культурно-детерминированные особенности, дискурс ток-шоу, русская языковая личность, американская языковая личность.

Языковая личность (ЯЛ) представляет собой один из основных объектов современных филологических исследований и рассматривается с различных позиций. Выделяются корпоративная ЯЛ (А.А. Селютин, М.С. Исаева), ЯЛ представителей отдельных профессий (О.Н. Хрусталева), виртуальная ЯЛ (Н.А. Ахренова, В.В. Милякова), ЯЛ реального человека и вымышленного персонажа (Е.Н. Рядкивао, А.М. Бальян) и так далее. Особое место среди исследований занимает изучение этнических и культурных характеристик ЯЛ, выявляющих компоненты речевого поведения, обусловленные культурно-этническим фоном. Данному направлению были посвящены работы таких авторов, как Е.С. Шойсоронова, А.П. Седых, И.И. Туранский, Т.Л. Гурулева, О.И. Халупо, Н.С. Брем и многих других. Несмотря на значительное число исследований обозначенную область нельзя считать полностью охваченной, что объясняется многообразием сфер проявления культурно-детерминированных характеристик ЯЛ, а также влиянием на эти характеристики глобализационных, политических и иных процессов. В частности, наблюдается недостаточная изученность национально маркированных особенностей ЯЛ в телевизионном дискурсе разных стран.

Настоящая работа посвящена изучению культурно-детерминированных особенностей языковой личности на материале российских и американских ток-шоу. **Актуальность** выбранной темы обусловлена высоким уровнем внимания к ЯЛ в современной лингвистике, недостаточной освещенностью сходств и различий речевого поведения представителей русской и американской культур в рамках телевизионного дискурса, значимостью российско-американских отношений и коммуникации между странами, успешность которой обусловлена, в том числе, способностью коммуникантов учитывать проявляемые в языке культурные различия.

**Цель** статьи состоит в выявлении основных культурно-обусловленных сходств и различий русской и американской языковой личности.

**Объектом** исследования выступает языковая личность.

**Предмет** исследования формируют культурно-детерминированные характеристики русской и американской языковой личности.

**Методы исследования** включают общенаучные и общелингвистические методы, такие как синтез, анализ, описательный и оппозиционный методы и другие. Для проведения исследования фактического материала были использованы ме-

тод случайной выборки, метод прагматической интерпретации, сравнительно-сопоставительный метод.

**Научная новизна** работы состоит в проведении сравнительного анализа культурно-детерминированных особенностей русской и американской языковой личности, репрезентуемых в рамках дискурса телевизионных ток-шоу.

В целях раскрытия темы исследования необходимо, прежде всего, обратиться к определению понятия «языковая личность». Согласно наиболее распространенной в языкознании трактовке, предложенной Ю.Н. Карауловым, под языковой личностью понимается человек, способный воспринимать и создавать речевые произведения в форме текстов различной структурно-языковой сложности, глубины и точности отражения действительности, а также целевой направленности [1, с. 94]. Кроме того, языковая личность может пониматься как:

- субъект, который способен оперировать элементами смысла и осуществлять речевую деятельность [2, с. 10];
- сложная функциональная система, отражающая степень владения речью и языком конкретным индивидом [3а, с. 5];
- «совокупность социально-психологических и культурологических свойств человека, определяющих ее способность к творческой текстовой деятельности и отображению специфической национально-языковой картины мира, конструктивное взаимодействие с окружающей средой, открытость для восприятия и адаптации в иной ментально-языковой среде с целью приобщения к иноязычной культуре и определения своего места в спектре различных культур» [4, с. 10].

Выше приведены лишь некоторые из существующих подходов к определению языковой личности. Представляется возможным заключить, что термин «языковая личность» используется для обозначения «активного, сознательного субъекта речевой деятельности, в том числе, и межкультурной, протекающей в определенном историческом, социокультурном пространстве, и определяемой условиями этого пространства, конкретной коммуникативной ситуации, индивидуальными особенностями субъекта и пр.» [5, с. 124].

Особо отмечается, что языковая личность сочетается в себе как субъективно-индивидуальные характеристики, так и обусловленные культурной принадлежностью черты [6; 7; 8]. Й.Л. Вайсгербер писал по этому поводу следующее: «язык представляет собой наиболее всеобщее культурное достояние. Никто не владеет языком лишь благодаря своей собственной языковой личности; наоборот, это языковое владение вырастает в нем на основе принадлежности к языковому сообществу» [9, с. 81].

О.И. Холупа утверждает, что любая языковая личность является одновременно лингвокультурной личностью, выступающей в роли:

- обладающего собственным интеллектом субъекта;
- ЯЛ, владеющей навыком использования определенного языка;
- культурной личности, несущей в себе ценности определенной исторической эпохи и нации [10, с. 100].

Следовательно, языковая личность выступает в роли носителя не только языка, но определенного культурного опыта, сформированного в рамках национально-культурной среды.

Особой сферой функционирования языковой личности выступают ток-шоу (от американского “talk show”). Ток-шоу определяется как жанр радио или телевизионных программ, построенный на спонтанных разговорах [11, с. 3–4]. Оценивая потенциал таких передач для проведения лингвистических исследований, Е.В. Шевченко пишет следующее: «Ток-шоу как телевизионный институциональный дискурс является областью реализации ориентирующей функции языка и востребованным способом оказания воздействия на массового адресата с целью изменения и формирования его сознания. Успешность воздействия на массового адресата зависит от использования адекватных лингвистических и экстралингвистических способов ориентирования» [12, с. 7]. То есть, телепередачи такого формата призваны вызывать у публики определенную реакцию, для чего применяются разнообразные языковые средства.

Для настоящего исследования были выбраны два американских и два российских ток-шоу развлекательного жанра: «Jimmy Kimmel Live», «The Ellen Degeneres Show», «Вечерний Ургант» и «Женский клуб». При отборе фактического материала внимание было сконцентрировано на языковых средствах, используемых ведущими и гостями ток-шоу для получения эмоционального отклика публики в форме смеха, удивления, сопереживания и т.д. При выборе определенных реплик учитывалась реакция присутствующей на съемках аудитории как показатель того, что тот или иной языковой инструмент обладает в рассматриваемой культуре определенным прагматическим потенциалом.

Анализ американских развлекательных ток-шоу показал, что основным способом воздействия на публику является формирование семантики внезапности. В этих целях ведущие и участники телепрограмм используют следующие лингвосемантические средства.

1. Эксплицитные и имплицитные упоминания алкоголя и наркотиков. Например:

- *Oh, I'm going to go to Copenhagen and get a **special mushroom*** [13].
- *Cause they've got all these stuffed animals around, you know. And so I snuck up a **bottle of tequila** in the back of one of them. I'm like, listen, I'll go in and take care of the kids don't worry* [13].

Во втором случае речь идет о бутылке текилы, которую гость программы, якобы, прячет в детской комнате за мягкими игрушками. Такой кон-

траст усиливает эффект неожиданности для реципиентов.

2. Использование стилистически сниженной и обсценной лексики.

– *How in the hell you got down?* [14].

– *What the hell is going on here?* [14].

В эту же группу входят разговорные наименования частей человеческого тела с грубой коннотацией:

– *You are covering some **boobs** here* [14].

В некоторых случаях такие единицы преподносятся с использованием эвфемизации:

– *What do you get, if you put the letter “b” in front of the word “oobs”?* [13].

3. Семантическая неожиданность высказывания:

– *I did have fun with people while I was a president. I had fun with people’s expectations* [13].

Насмешки над людьми и их ожиданиями не ассоциируются с позицией президента. Семантическое и ценностное несоответствие вызывает реакцию в форме удивления и смеха.

Семантически неожиданными часто выступают вопросы. Так, например, беседу с известным актером Леонардо Ди Каприо Эллен Дедженерес начинает со следующих слов:

– *I just wanna talk about the beard now, because it’s quite something. And how long did it take you to grow it, first of all? And how did people treat you?* [14].

Ведущая ток-шоу преподносит незначительный аспект как значимый за счет оборотов «because it’s quite something» и «first of all», вызывая этим удивление и смех зрителей.

4. Обобщения с шокирующей семантикой, примером которых может служить следующий диалог:

– *Part of Pennywise is that he hates the kids and there’s so much anger.*

– *Most clowns do* [13].

Во время рассуждений приглашенного актера о мотивах действий его персонажа ведущий ток-шоу Джимми Киммел делает обобщение относительно того, что большинство клоунов ненавидит детей.

В русскоязычных развлекательных ток-шоу эмоциональное воздействие на аудиторию производится за счет использования следующих средств:

1. Употребление окончаний фраз с семантикой внезапности, которые произносятся после паузы. Данный инструмент активно применяется для создания комического эффекта. Например:

– *Я тебе хочу пожелать одного: здоровья... твоему кинезиологу* [15].

– *Ты запомни, это последние аплодисменты в твоей жизни... от трезвых людей* [15].

2. Игра слов, которая наиболее характерна для создания шуток:

– *Я сейчас про Валдиса. Кстати, провалдис – так можно назвать олимпийский финал по хоккею* [15].

– *Наша сборная заняла по медалям девятое место. Но! Но-но-но... Я на невидимой лошади поехал дальше по монологу* [15].

– *Чтобы все проблемы тебе были по барабану (реплика адресована барабанщику)* [15].

3. Применение стилистических приемов, основанных на формировании семантики внезапности, таких как парадокс и зевгма:

– *Каждый раз, когда я выходила замуж, это было раз и навсегда* [16].

– *Ты мужик или ты обиделся?* [16].

4. Использование подвергнутой эвфемизации обсценной лексики:

– *Мать приедет в армию, **трындюлей** тебе даст* [16].

5. Специфичным для российских ток-шоу является упоминание сексуальных меньшинств и вопросов половой идентификации в контексте осуждения или насмешки:

– *Взрослый мужчина целуется с учителем истории* [15].

– *Телеканал Nickelodeon раскрыл имена трех своих канонических персонажей, которые являются частью ЛГБТ сообщества. И в их число попал... Да-да-да, тот самый герой, которого так любит ваш сын, Губка Боб Квадратные Штаны* [15].

– *Был большой праздник, который ребята по традиции отпраздновали в разных местах, несмотря на то, что они – сестры-близнецы* [15].

Приведенные примеры показывают, что проявляемые в дискурсе развлекательных ток-шоу русская и американская языковые личности обладают как схожими чертами, так и различиями. В обоих случаях в качестве средства апелляции к эмоциям реципиентов активно используются средства создания семантики внезапности. Данный эффект может достигаться за счет семантических несоответствий, необоснованных обобщений, подчеркнутого придания важности незначительным фактам и других приемов. На форму конкретной языковой репрезентации эффекта неожиданности оказывают влияние индивидуально-личностные характеристики языковой личности. Так, например, ведущий программы «Вечерний Ургант» активно использует структуру, в которой семантически внезапная часть подается в конце фразы после паузы. К проявлению индивидуального компонента ЯЛ относится и повторяющееся употребление игры слов в целях создания комического эффекта.

Для американского и русского типа языковой личности в контексте развлекательных ток-шоу характерно использование стилистически сниженной и обсценной лексики в качестве экспрессивного средства. Однако, в американских телепередачах рассматриваемого формата такая лексика употребляется более активно и в меньшей степени подвергается эвфемизации.

Основное культурно-детерминированное различие ЯЛ, проявляемое в дискурсе ток-шоу, базируется на ценностных и этических представлениях. Так, в американской культуре допустимо употребление прямых и косвенных наименований алкоголя и наркотических веществ в контексте обсуждения вопросов воспитания детей в целях создания комического эффекта за счет шоки-

рующего контраста. Для русскоязычных ток-шоу такое сочетание тематик не свойственно. С другой стороны, в российских телепрограммах одним из стандартных объектов осуждения и шуток выступают сексуальные меньшинства. Это проявляется на уровне употребления категории женского рода в отношении мужчин (как, например, наименование «сестры-близнецы»), в использовании в шутивно-критическом контексте словосочетаний типа «ЛГБТ сообщество» и т.д. Для пропагандирующей толерантность американской культуры подобные проявления на уровне телепередач являются недопустимыми.

Проведенное исследование позволило сделать следующие выводы:

- в дискурсе ток-шоу проявляются как индивидуальные, так и культурно-детерминированные черты языковой личности;
- в американской и русскоязычной среде используются схожие лингвосемантические инструменты эмоционального воздействия на аудиторию, основанные на формировании эффекта неожиданности, что объясняется одинаковыми прагматическими целями;
- расхождения в ценностных ориентациях и этических нормах обуславливают допустимость или недопустимость употребления наименований тех или иных явлений в определенных контекстах. Для американской языковой личности в рамках развлекательных ток-шоу допустимо формирование шуточных высказываний с семантикой угрозы безопасности детей, но недопустимо нарушение принципов толерантности. Для русской ЯЛ характерна обратная закономерность: в развлекательных ток-шоу в одном ироничном контексте не употребляются единицы, относящиеся к концептосферам «детство» и «алкоголизм», «ненависть» и т.п.

Таким образом, существующие в обществе ценностные и этические установки выступают в функции основных элементов национальной культуры, определяющих лингвосемантические приемы, используемые языковой личностью в публичной коммуникации.

## Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.
2. Ключанов И.Э. Языковая личность и интегральные смысловые образования // Язык, дискурс и личность. – Тверь, 1990. – С. 69–73.
3. Барсукова Е.В. Языковая личность как категория исторической культурологии (на материале «Ахива князя Воронцова»): автореф. дис. канд. культурологии. – М., 2007. – 23 с.
4. Годунова С.Ю. Педагогические условия развития языковой личности студента технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 24 с.
5. Бальбурова Л.К. Коммуникативные барьеры в межкультурной коммуникации (на примере

российской и американской лингвокультур) // Филология: научные исследования. – 2019. – № 2. – С. 122–131.

6. Иванцова Е. В. О термине «Языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2010. – № 4 (12). – С. 24–32.
7. Мичурова А.А. Языковая личность и проблема коммуникативной компетентности // Филология и лингвистика: проблемы и перспективы: материалы III Междунар. науч. конф. – СПб: Свое издательство, 2018. – С. 20–22.
8. Туранский И.И. Языковая личность: тезаурус или культура речи как составляющая культуры нации (к уточнению понятия «языковая личность») // Юридическая техника. 2009. – № 3. – С. 330–335.
9. Вайсгербер Й.Л. Родной язык и формирование духа: Пер. с нем. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 232 с.
10. Халупо О.И. Лингвокультурная личность как носитель языкового и культурного опыта (лингвокультурный аспект в определении лингвокультурной личности) // Язык и культура (Новосибирск). – 2013. – № 4. – С. 97–101.
11. Timberg B. M., Erler R.J. Television Talk: A History of the TV Talk Show. – University of Texas Press, 2002. – 394 p.
12. Шевченко Е.В. Ориентирующее коммуникативное воздействие в телевизионном институциональном дискурсе (на материале российских, американских и британских ток-шоу): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2018. – 24 с.
13. Jimmy Kimmel Live [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.yousubtitles.com/Jimmy-Kimmel-Live-cd-3110> (дата обращения: 10.12.2022).
14. The Ellen Degeneres Show [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.tvguide.com/tv-shows/the-ellen-degeneres-show/episodes-season-19/1030052290/> (r дата обращения: 10.12.2022).
15. Вечерний Ургант [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.1tv.ru/shows/vecherniy-urgant/vypuski/nikolay-rastorguev-vecherniy-urgant-1603-vypusk-ot-21-02-2022> (дата обращения: 10.12.2022).
16. Женский клуб [Электронный ресурс]. – URL: <https://zhenskiy-klub.tnt-online.ru/s1e1> (дата обращения: 10.12.2022).

## CULTURALLY DETERMINED FEATURES OF LINGUISTIC PERSONALITY (BASED ON THE MATERIAL OF RUSSIAN AND AMERICAN ENTERTAINMENT TALK SHOWS)

Balburowa L.K.

East Siberia State University of Technology and Management

The article is devoted to the study of culturally determined features of language personality (LP) based on the material of Russian and American entertainment talk shows. The paper examines various definitions of LP, identifies its features determined by the individual characteristics of a particular person and by the cultural background



that is common to the representatives of the nation. The comparative analysis of randomly selected examples of language personality representation in Russian and American talk shows was carried out. The results showed that in the discourse of American and Russian entertainment talk shows, similar LPs are formed. They are aimed at the emotional impact on the audience and the use of linguistic means of creating semantic suddenness for this purpose, including applying stylistically low vocabulary, semantic paradoxes, etc. Acting as public figures in entertainment talk shows, LPs are limited by the ethical and value orientations existing in the national culture. It is manifested in the presence or absence of nominations from certain conceptual spheres in the context of irony or condemnation, as well as in discrepancies in the amount of the used obscene vocabulary, which is not subject to euphemization.

**Keywords:** language personality, culturally determined features, talk show discourse, Russian language personality, American language personality.

## References

1. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. – M.: Publishing house LKI, 2010. – 264 p.
2. Klyukanov I.E. Linguistic personality and integral semantic formations // Language, discourse and personality. – Tver, 1990. – S. 69–73.
3. Barsukova E.V. Linguistic personality as a category of historical cultural studies (on the material of Prince Vorontsov's Ahiva): author. dis. cand. cultural studies. – M., 2007. – 23 p.
4. Godunova S. Yu. Pedagogical conditions for the development of the linguistic personality of a student of a technical university: author. dis. ... cand. ped. Sciences. – M., 2008. – 24 p.
5. Balburova L.K. Communication barriers in intercultural communication (on the example of Russian and American linguistic cultures) // Philology: scientific research. – 2019. – No. 2. – P. 122–131.
6. Ivantsova E.V. On the term "linguistic personality": origins, problems, prospects for use // Bulletin of the Tomsk State University. Philology. – 2010. – No. 4 (12). – S. 24–32.
7. Michurova A.A. Linguistic personality and the problem of communicative competence // Philology and Linguistics: Problems and Prospects: Proceedings of the III Intern. scientific conf. – St. Petersburg: Own publishing house, 2018. – P. 20–22.
8. Turansky I.I. Linguistic personality: thesaurus or culture of speech as a component of the culture of the nation (to clarify the concept of "linguistic personality") // Legal Technique. 2009. – No. 3. – S. 330–335.
9. Weisgerber YL Native language and the formation of the spirit: Per. with him. 2nd ed., rev. and additional – M.: Editorial URSS, 2004. – 232 p.
10. Khalupo O.I. Linguocultural personality as a carrier of linguistic and cultural experience (linguocultural aspect in the definition of a linguocultural personality) // Language and Culture (Novosibirsk). – 2013. – No. 4. – P. 97–101.
11. Timberg B. M., Erler R.J. Television Talk: A History of the TV Talk Show. – University of Texas Press, 2002. – 394 p.
12. Shevchenko E.V. Orienting communicative influence in television institutional discourse (on the basis of Russian, American and British talk shows): Ph.D. dis. ... cand. philol. Sciences. – Ulan-Ude, 2018. – 24 p.
13. Jimmy Kimmel Live [Electronic resource]. – URL: <https://www.yousubtitles.com/Jimmy-Kimmel-Live-cd-3110> (accessed 12/10/2022).
14. The Ellen Degeneres Show [Electronic resource]. – URL: <https://www.tvguide.com/tvshows/the-ellen-degeneres-show/episodes-season-19/1030052290/> (r accessed 10.12.2022).
15. Evening Urgant [Electronic resource]. – URL: <https://www.1tv.ru/shows/vecherniy-urgant/vypuski/nikolay-rastorguev-vecherniy-urgant-1603-vypusk-ot-21-02-2022> (date of access: 10.12.2022).
16. Women's club [Electronic resource]. – URL: <https://zhenskiy-klub.tnt-online.ru/s1e1> (date of access: 12/10/2022).

# Фольклорные истоки в исторической повести И. Машбаша «Лаго и Наки»

**Агержанокова Симхан Рамазановна,**

кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник  
отдела литературы Адыгейского республиканского института  
гуманитарных исследований им. Т.М. Керашева  
E-mail: agerzhanokova54@mail.ru,

В статье рассматриваются фольклорные истоки в исторической повести Исхака Машбаша «Лаго и Наки», подчеркнута благотворное влияние на становление адыгской литературы, прошедшей длительный и сложный путь развития: от народных сказок, былин и песен до повести и романа. И что для современных писателей, поэтов и драматургов оказывает воздействие на их творчество, вдохновляются адыгским фольклором, черпая из его сокровищницы образы и мотивы для новых произведений.

Уделяется внимание своеобразию композиционной организации, развитию автором топонимического предания в объемное художественное повествование. Обращает внимание на художественную целостность произведения образующее сюжет повествование о главных героях, которое и является структурообразующим фактором. Определен авторский подход Исхака Машбаша к осмыслению и художественному развитию народного творчества адыгского народа.

**Ключевые слова:** историческая повесть, адыгская культура, нартский эпос, фольклор, предания, топонимическая легенда.

Нартский героический эпос адыгов (Нартхэр) – это уникальное явление не только адыгской, но и мировой культуры, охватывающее богатейший опыт материальной и духовной жизни народа и формировавшийся тысячелетиями нравственно-этический кодекс адыгского общества. Фольклор адыгов оказал благотворное влияние на становление адыгской литературы, прошедшей длительный и сложный путь развития: от народных сказок, былин и песен до повести и романа. И сегодня писатели, поэты и драматурги вдохновляются адыгским фольклором, черпая из его сокровищницы образы и мотивы для новых произведений.

Исхак Шумафович Машбаш известен как глубокий и тонкий художник, остро чувствующий и воспринимающий народное начало и народный быт[1]. Как писатель, в первую очередь, национальный, он понимает, что народное творчество является тем живым источником, что «напоит» его произведения, чтобы в них полно и правдиво отразилась жизнь адыгского народа на разных отрезках истории [2]. Ключевым событиям устных преданий в своих стихотворных сказках, написанных в разные годы, Машбаш придает поэтическую особенность, наполняя их мыслью о красоте мира и ценности жизни, любовью к своему народу и его истории.

Верность творческому идеалу продемонстрировал Исхак Шумафович и в новой исторической повести «Лаго и Наки». Обращаясь к структуре произведения, отмечу, что повесть имеет сложный сюжет и своеобразную композиционную организацию. Художественную целостность произведения обеспечивает образующее сюжет повествование о главных героях, которое и является структурообразующим фактором.

«Лаго и Наки» – это художественная трансформация в большую историческую повесть предания о трагической любви прекрасной девушки Наки и юноши Лаго. Топонимическая легенда, с которой связывают происхождение названия плато Лаго-Наки на Западном Кавказе, гласит, что однажды именно в Лагонакском нагорье бросились, взявшись за руки, с отвесной скалы вниз двое влюбленных. Говорят, так они и покоятся под этой скалой рука об руку, а их любовь живет в дыхании ветров и переливе горных рек[3].

Топонимическое предание и историческую повесть Исхака Машбаша объединяет повествование об одном и том же нартском обществе и место действия. События повести «Лаго и Наки», как передает и фольклор, разворачиваются в горных районах Кавказа и в бассейнах кавказских рек. Горы Фишт, Оштен, Большой Тхач, Ошхамаф, бассейны Кубани, Инджыдж, Уарплэ, Лаба, Шхагу-

ашэ, Пшиш – в этих местах исторически проживали адыги[4, 5]. Машбаш таким образом свидетельствует совпадение географии нартского эпоса, топонимики Черкессии (древней Адыгеи) и места проживания адыгского народа в настоящее время, что подтверждает кавказское происхождение нартского эпоса.

В исторической повести «Лаго и Наки» народное предание получает подробное художественное развитие. Главным образом, автором раскрываются подробности детства и взросления главных героев. В семье Балаговых Нахлеша и Нысэдах дочь Наки была желанным и долгожданным ребенком. В одном из походов Нахлеш увидел и выкупил за овцу у какого-то разбойника мальчика семи лет от роду по имени Лаго. Нахлеш решил взять мальчика в семью, чтобы тот, повзрослев, стал его помощником в хозяйстве. С самого первого дня Нахлеш наказал Лаго обращаться к нему и его жене только по имени, так как видел в нем чужака и исключительно слугу. Детям же Балаговы говорили, что они брат и сестра. Лаго был очень ловким и трудолюбивым, и Наки брала с него пример, в том числе, как и он, называя родителей по именам. Неприязнь Нахлеша к Лаго от этого только возрастала.

Немного повзрослев, Наки и Лаго узнали правду о своем «родстве». Работники Нахлеша Усареж, братья Зафес и Гуфес неоднократно высказывали Лаго, что в доме он лишь слуга, а не сын и брат. Однажды на вопрос, как отнесется Лаго к ухаживаниям Гуфеса за его «сестрой» Наки, Усареж обронил: «И кто он такой, чтобы произносить его имя? Он батрак, скотник Балаговых» [6].

Жена Нахлеша добрая Нысэдах напротив относилась к Лаго как к сыну, и Лаго чувствовал её любовь. Но обида и переживания жгли его сердце: «...кто он? Не то член семьи, не то работник. Чем старше становится, тем больше болит его сердце о будущем, а будущее не дается, ускользает из размышлений. Да и на что можно надеяться: Нысэдах любит его, будто сына, а Нахлеш и в добрые времена хорошего слова ему не скажет» [6]. Так юноша, преодолевая испытания судьбы, взрослеет, обретает себя и учится воспринимать окружающий мир глубже и острее. Вскоре их с Наки братско-сестринская привязанность сменяется настоящей любовью.

Настроенный против Лаго Нахлеш намеревается выдать Наки замуж за племянника двуличной Акуанды. Осознавая безысходность положения, влюбленные решаются на побег. Даже конь, на котором бежали Наки и Лаго, словно понимал их и помогал им, мчась с огромной скоростью. Но погоня уже преследовала несчастных влюбленных. Загнанный, конь остановился и замер на самом краю глубокой пропасти – преследователи были уже близко. «Тогда, Лаго и Наки, не сговариваясь, взялись за руки и прыгнули с обрыва» [6]. Любящие предпочли разлуке смерть, но выбрав смерть, они обрели вечную любовь. И обрели бессмертие в адыгском фольклоре.

Обладая глубоким знанием образов и мотивов нартского эпоса, Исхак Машбаш обрисовывает историю любви Лаго и Наки множеством нартских преданий – историей о Сэтэнай-цветке, рассказывающей о живительной силе воды, историей о поиске Тлепшем края земли и семейной легендой о Скале стариков, гласящей о жутком древнем обычае ритуального убийства стариков путем сбрасывания их с отвесной скалы. Художественная переработка в народном творчестве явлений истории адыгского общества представляется Исхаку Шумафовичу необходимой задачей в духовно-нравственном освоении темы произведения.

История любви Лаго и Наки обрывается на их земном пути и переходит в вечность в окружении величественных горных склонов Кавказа. Образ гор важен для писателя – в адыгской мифологии гора выступает образом мира, его центром, служит моделью вселенной, в которой отражены все основные элементы мироустройства[7]. Этот символизм неслучаен – Машбаш показывает, что народный эпос есть источник самопознания, скала, на которую опирается национальная культура. Историческая повесть «Лаго и Наки» обращает читателя к проблеме сохранения традиций, культурных и духовных ценностей своего народа. Фольклор, на протяжении веков отражающий жизнь, воззрения и идеалы поколений, создает цельную картину художественного восприятия и систему духовно-этических норм, поэтому эпос – не только прошлое народа, но и его настоящее и будущее [8].

Не ослабевающий в настоящее время интерес к истокам культуры своего народа объясняется желанием на фоне всепоглощающей глобализации и цифровизации опереться на что-то понятное, прочное, мудрое. Историческая повесть Исхака Машбаша «Лаго и Наки» позволяет читателю приобщиться к богатой, самобытной и устойчивой адыгской культуре, несущей традиции нартского эпоса, воспитывающей любовь и уважение к историческому наследию и опыту предков.

## Литература

1. Панеш С.Р. Поэма-сказка и ее традиции (А Гадагатль, Х. Беретарь, И. Машбаш и другие) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2: Филология и искусствоведение, 2013. № 3(126). С. 165–169.
2. Схалыхо Д.С. Образец взаимодействия литературной и фольклорной традиций // Советская Адыгея, 22.06.2022 г. С. 4–5.
3. Попов В.А. Кубанские сказы. Краснодар: Краснодарское книжное издательство, 2009. 281 с.
4. Твердый А.В. Кавказ в именах, названиях, легендах: опыт топонимического словаря. Краснодар: Издательство «Платонов», 2008. 432 с.
5. Dumezil G. Documents anatoliens sur le langues et les Traditions du Caucase. Paris: Dépositaire: Librairie A. Maisonneuve, 1962. 43 p.

6. Машбаш И.Ш. Лаго и Наки: по следам легенды / И.Ш. Машбаш; пер. А Цукор. Майкоп: Полиграф-Юг, 2022. 303 с.
7. Степанова Т.М., Хачемизова М.Н. Философско-эстетическая система поэзии И. Машбаша: фольклорные истоки концепции природы // Культурная жизнь Юга России, 2012. № 1(44). С. 38–40.
8. Хагожеева Л.С. Изучение фольклора адыгов как части духовной культуры и этноса // Научные известия, 2020. № 20. С. 36–41.

#### **FOLKLORE ORIGINS I. MASHBASH'S HISTORICAL STORY «LAGO AND NAKI»**

**Agerzhanokova S.R.**

Adygea Republican Institute of Humanitarian Studies named after T.M. Kerashev

The article discusses the folklore origins in the historical story of Iskhak Mashbash "Lago and Naki", emphasizes the beneficial influence on the formation of Adyghe literature, which has gone through a long and difficult path of development: from folk tales, epics and songs to stories and novels. And what for today's writers, poets and playwrights has an impact on their work, they are inspired by the Adyghe folklore, drawing images and motives for new works from its treasury.

Attention is paid to the originality of the compositional organization, the development by the author of the toponymic legend into a voluminous artistic narrative. Draws attention to the artistic integrity of the work, the story that forms the plot of the main characters, which

is the structure-forming factor. The author's approach of Iskhak Mashbash to the comprehension and artistic development of the folk art of the Adyghe people is determined.

**Keywords:** historical story, Adyghe culture, nart epic, folklore, legends, toponymic legend.

#### **References**

1. Panesh SR. A fairy tale poem and its traditions (A. Gadagatl, H. Beretar, I. Mashbash and others) // Bulletin of the Adygea State University. Series 2: Philology and Art Criticism, 2013. № 3(126). P. 165–169. (In Russ.).
2. Shalyakho DS. A sample of the interaction of literary and folklore traditions // Sovetskaya Adygea, 22.06.2022. P. 4–5. (In Russ.).
3. Popov VA. Kuban tales. Krasnodar: Krasnodar Book Publishing House, 2009. 281 p. (In Russ.).
4. Tverdyi AV. The Caucasus in names, titles, legends: the experience of a toponymic dictionary. Krasnodar: Platonov Publishing House, 2008. 432 p. (In Russ.).
5. Dumezil G. Documents anatoliens sur le langues et les Traditions du Caucase. Paris: Dépositaire: Librairie A. Maisonneuve, 1962. 43 p. (In French).
6. Mashbash ISh. Lago and Naki: in the footsteps of the legend / ISh. Mashbash; trans. A. Zukor. Maykop: Polygraph-Yug, 2022. 303 p. (In Russ.).
7. Stepanova TM., Khachemizova MN. Philosophical and aesthetic system of I. Mashbash's poetry: folklore origins of the concept of nature // Cultural life of the South of Russia, 2012. № 1(44). P. 38–40. (In Russ.).
8. Khagozheeva LS. The study of the folklore of the Adygs as part of spiritual culture and ethnos // Scientific News, 2020. № 20. P. 36–41. (In Russ.).

# Лингвистические особенности построения политических текстов: аспекты воздействия на позицию адресата

**Безземельная Олеся Алексеевна,**

старший преподаватель; кафедра иностранных и русского языков, Уфимский юридический институт Министерства внутренних дел Российской Федерации  
E-mail: olesik\_2009@mail.ru

В статье рассматриваются лингвистические особенности построения политических текстов, а именно, стратегии и тактики, позволяющие влиять на политическую позицию адресата. Зачастую, адресант играет роль манипулятора в диалоге, так как именно он направляет свою речь к адресату, преследуя какую-либо цель. То есть, управляет направлением развития диалога. Хотя, существует и мнение, что и сам получатель речи играет немаловажную роль в управлении коммуникацией. Цель статьи – исследовать различные способы воздействия на адресата (аудиторию) при помощи различных видов стратегий и тактик. Актуальность статьи обусловлена возрастающим интересом лингвистики к изучению разновидностей дискурса и выявлению коммуникативных моделей с позиции адресата. Как правило, политик желает побудить адресата проголосовать за него на выборах, завоевать авторитет или укрепить свой имидж, информировать адресата о своей позиции по какому-либо вопросу и т.д. С точки зрения речевого воздействия стратегию можно рассматривать только с помощью анализа тактик. Стратегии в политическом дискурсе определяются целями, которые вызывает к жизни политическое общение.

**Ключевые слова:** дискурс, адресат, стратегии, тактики, оппонент, политик.

## Introduction

To begin with, the topic under discussion is the political discourse which is understood by the majority of scholars as a kind of persuasive discourse marked by manipulative specifics. Which is expressed in the provision of speech influence on the addressee in order to change the picture of the world of the listener, which entails the regulation of the addressee's activities in favor of the addressee [8, P. 58].

To go on, the impact of the author of an oral or written message on his addressee is understood as to convince somebody of something; to call for the commission or non-performance of certain actions by an addressee. Indeed, with persistent communication, a person consciously forms statements that are aimed at causing a certain reaction of the recipient [8, P. 61].

The relevance of the topic is determined by the fact that speech influence is carried out through the communicative strategies and tactics, the essence of which is to operate on the addressee's knowledge, on his value categories, emotions, wills. A communicative strategy is said to be a plan for the optimal implementation of communicative intentions, taking into account objective and subjective factors and conditions in which the act of communication takes place [7, P. 160].

The novelty of research is caused by the fact that since the addressee's communication intention is a general strategy of self-defense, self-justification as a category that is in opposition to the intentions of some opponent, hence the semantics of self-defense, we consider self-justification as a basic semantic category in the aspect of self-presentation. This general strategy of communication in political discourse is divided into a number of other strategies that implement the main strategies of self-presentation. Each strategy of political discourse is implemented through the use of a certain set of tactics, i.e. a set of techniques bearing a manipulative aspect [7, P. 161].

The task of our work is to analyze different approaches to classifying strategies and tactics of the political discourse. Therefore, we follow the classification by O.L. Mikhaleva, who reveals the main strategies used by politicians to construct speeches and, as a result, to maximize the achievement of their goals [5, P. 134].

Thus, the following three main strategies of the political discourse are usually distinguished:

- 1) a downgrade strategy;
- 2) a strategy to increase;
- 3) a strategy of theatricality [5, P. 139].

The analysis of the empirical material has shown a multifaceted understanding of this linguistic phenom-

enon. We now turn to examples illustrating the above strategies.

**The downgrade strategy** is aimed at discrediting the opponent, which is a political opponent. This strategy involves the use of tactics that implicitly and explicitly express a negative attitude to the subject of communication. The desire to weaken the enemy's position or express a negative attitude to the situation is carried out through several tactics [5, P. 214]:

1. **The tactics of analysis – “minus”** is based on the facts and consideration of a situation involving the expression of a negative attitude to the described, but the author does not directly declare his dissatisfaction. An important role is played by the use of lexical means implicitly expressing the speaker's attitude.

Barack Obama: *“For the last six years we've been told that our mounting debts don't matter, we've been told that the anxiety Americans feel about rising health care costs and stagnant wages are an illusion, we've been told that climate change is a hoax, and that tough talk and an ill-conceived war can replace diplomacy, and strategy, and foresight. And when all else fails, when Katrina happens, or the death toll in Iraq mounts, we've been told that our crises are somebody else's fault. We're distracted from our real failures, and told to blame the other party, or gay people, or immigrants”* [9].

Addressing American voters, Barack Obama talks about the problems that the country has had to face over the past six years. It can be seen from the excerpt that this discourse is aimed at discrediting the policy of the current government and the disclosure of the truth from his point of view and a personal negative attitude to it.

2. **The tactics of the accusation** consists in attributing any guilt to someone, as well as revealing someone's unseemly actions, intentions and qualities. Identifying the weaknesses and shortcomings of an opponent can make him less attractive to voters. It means that the accusation is able to increase the preference of the attacking candidate by reducing the attractiveness of the opponent. The tactics of the accusation as part of the downgrade strategy can be seen in the example given from B. Obama's speech.

B. Obama: *“And what they're now counting is that the American people will be so worn down by all the squabbling, so tired of all the dysfunction, that you'll actually reward obstruction, either by voting for folks claiming to bring about change, or not voting at all, but either way, putting people back in charge who advocate the very same policies that got us into this mess.*

*In other words, their bet is on cynicism. They're counting on you not voting. That's their entire strategy. But, Colorado, my bet is on you. My bet is on you. My bet is on the decency and good sense of the American people”* [9].

To implement the tactics of accusation, politicians use such a stylistic device as comparison. The use of this stylistic technique attracts the attention of listeners and enhances the effect of influence on consciousness.

3. **The tactics of denunciation**, which is part of the main part of a downgrade strategy, can be illustrat-

ed in the speech of the candidate for the presidency from the Republican Party, J. McCain, when he tries to expose his opponent Barack Obama in violation of the promise he made earlier.

John McCain: *“When he ran for the United States Senate from Illinois, he said he would have a middle-income tax cut. You know he came to the Senate and never once proposed legislation to do that?”* [11]

In this example, J. McCain tries to cite incriminating facts and arguments, expressing the guilt of Barack Obama, his passivity. The result of the analysis of tactics representing a strategy for lowering demonstrates that their common feature is the expression of the speaker's negative attitude not only to the addressee, but also to the subject of speech. The choice of a downgrade strategy reflects the presence of a negative attitude of the speaker, since the addressee is most often a political rival, an opponent.

To our mind, the downgrade strategy implements the setting, which consists in debunking the claims to the role. As a result of the action of this setting, it is clearly visible the speaker's desire to discredit the opponent.

**The strategy to increase** is characterized by the speaker's desire to present himself in a favorable light, to increase his importance in the eyes of the addressee. This strategy is implemented through the following tactics:

1. **The tactics of analysis – “plus”** implies such a description of the situation that contributes to the creation of a positive attitude of the recipient to the situation under consideration.

D. Trump: *“Today's ceremony, however, has very special meaning because today we are not merely transferring power from one Administration to another, or from one party to another, but we are transferring power from Washington, D.C. and giving it back to you, the people”* [10].

Or another example: D. Trump: *“That all changes starting right here and right now – because this moment is your moment. It belongs to you. It belongs to everyone gathered here today and everyone watching all across America. This is your day. 36 This is your celebration. And this, the United States of America, is your country”* [10].

During the use of the analysis-“plus” tactic, the speaker positively describes the situation using various methods. In the statement above, one can notice such a stylistic device as anaphora – the repetition of words in the statement (*belongs, this is ...*). This technique is used to express the emotionality of the significance of what is happening, which corresponds to the tactics used.

2. **The tactics of presentation** is to present someone in a positive light. The candidate's speeches should praise him or, in other words, tell the voters about his positive sides. Emphasizing the desired qualities or views of a candidate can present him in the best light against the background of opponents, in particular for those voters who highly value these qualities and views to present someone in a positive light.

D. Trump: *"I have built an amazing business that I love and I get to work side-by-side with my children every day. I love what I do, and I am grateful beyond words to the nation that has allowed me to do it. So when people ask me why I am running, I quickly answer: I am running to give back to this country which has been so good to me"* [10].

D. Trump: *"I am optimistic. I am successful. I'm going to win, because the American people know I know how to lead. My ideas are better for the future. Our coalition is strong. It will remain strong, so long as I'm the president"* [10].

The analysis shows that in order to strengthen the impact on the audience, the politician uses strong stylistic means such as repetition (the use of the personal pronoun I), short parallel constructions, lexemes, the semantics of which allows you to characterize a politician as a person with a certain set of positive qualities (the adjectives optimistic, successful, strong, verbs to win, to lead, adjectives to a comparative degree better).

**3. Rejection of criticism.** Politicians use this tactic in order to justify themselves in the eyes of the audience during the debate, which may affect the speaker's image, giving arguments and facts in defense.

D. Trump: *"Well, first of all, those stories have been largely debunked. Those people – I don't know those people. I have a feeling how they came. I believe it was her campaign that did it .... I would say the only way – because those stories are all totally false, I have to say that. And I didn't even apologize to my wife, who's sitting right here, because I didn't do anything. I didn't know any of these – I didn't see these women. These women – the woman on the plane, the – I think they want either fame or her campaign did it. And I think it's her campaign. Because what I saw what they did, which is a criminal act, by the way, where they're telling people to go out and start fist-fights and start violence"* [10].

In the given example, the tactics of rejection of criticism is implemented by such linguistic means as repetitions (people, women).

It's worth stressing that political texts are characterized by a **strategy of theatricality**, especially during election speeches. The presence of an addressee-observer (audience) in the political discourse, i.e. a potential voter, makes political communication especially spectacular. This applies primarily to pre-election debates, in which a politician has a direct opponent, but it is obvious that the speaker is trying to influence not the worldview of his opponent in the political race, but the listener. The impact on the addressee in this type of strategy is marked by high emotionality.

**The strategy of theatricality** is implemented through a number of tactics:

**1. Motivation tactics** – the speaker seeks to encourage the audience to commit an action, trying to convince them of the correctness of his point of view, calls to vote for his candidacy, focusing on that it will be beneficial to the voters.

D. Trump: *"I am running for President to end the unfairness and to put you, the American worker, first.*

*We are going to put America first, and we are going to Make America Great again"* [10].

This tactic can be combined with the tactics of self-presentation, in which a politician puts himself and his party in the most favorable light, trying to attract the maximum number of voters to his side.

The use of the pronoun we in this case indicates that it is important for the speaker to emphasize the idea of cohesion. Without the efforts of society, his program will not be valid. The candidate for the post of president focuses the listener's attention on the fact that right now it is the time for change, for new opportunities.

**2. Tactics of cooperation** is such a way of addressing, with the help of which the speaker constructs the image of the addressee, appealing to the ideas and values of which he is the bearer (according to the speaker).

D. Trump: *"We will reinforce old alliances and form new ones and unite the civilized world against radical Islamic terrorism, which we will eradicate from the face of the Earth.*

*At the bedrock of our politics will be a total allegiance to the United States of America, and through our loyalty to our country, we will rediscover our loyalty to each other. When you open your heart to patriotism, there is no room for prejudice. We must speak our minds openly, debate our disagreements honestly, but always pursue solidarity. When America is united, America is totally unstoppable"* [10].

It's quite clear that in his speech D. Trump addresses Americans as courageous, patriotic people who will be able to cope with any difficulties. He creates an image of a person with the same values, that is, he sees cooperation between him and the voters.

A distinctive feature of the strategy of theatricality in American political discourse is the large proportion of the use of terms such as democracy, independence, interest, future, love, destiny and others that can create an atmosphere of unity of value between a candidate for high office and voters. For example:

H. Clinton: *"President Obama asked me to serve and I accepted. You know why? We both love our country. That is how our democracy is supposed to work. We just celebrated 240 years of our independence. In America we put common interest before self-interest. We stand together because we know we are stronger together"* [9].

B. Obama: *"Hillary is not somebody who fears the future. She believes that it is ours to shape, the same way it's always been. Hillary understands that we make our own destiny as long as we're together, as long as we think of ourselves not as just a collection of individuals or a collection of interest groups or a collection of states, but as a United States of America"* [9].

Being "sacred formulas" for the average American, these concepts, expressing the values and ideologies of American voters, have an agitation orientation, which helps the speaker to create an image of a patriot and a fighter for the prosperity of American society.

**3. The tactic of informing** is the provision of facts and data, not accompanied by an expression of the

speaker's attitude. Possession of figures and statistics affects the audience with the authority of objectivity and accuracy.

D. Trump: "According to federal data, there are at least 2 million, 2 million, think of it, criminal aliens now inside of our country, 2 million people criminal aliens" [10].

This example, based on the tactics of informing, creates the illusion of objectivity of everything that the candidate for the presidency says. The President can say anything, but the existence of tactics of informing and its real accuracy causes a positive attitude of the audience.

4. **The tactic of promise** is also the leading one in the means of persuading the listener. An insincere promise, which has a special personal meaning inherent in insincerity as a strategy, is in most cases used by candidates to achieve his goals, without taking into account the interests of the addressee. This tactic is very frequent in modern political discourse, especially in the candidate's election promises. The tactics of the promise are explicated by a set of lexical and grammatical means, the leading of which is the form of the verb of the future tense.

D. Trump: "If I am elected President, I will end the special interest monopoly in Washington, D.C." [10].

A distinctive feature of H. Clinton's promise tactics has a clear value hierarchy of tasks to be solved by the future president. To do this, the politician uses numerals that determine the order of tasks: first, second, third, etc. The lexical representatives of H. Clinton's promise tactics are illustrate by the following verbs: *to increase, to make, to build on*.

H. Clinton: "First, we're going to increase the federal minimum wage. Second, we're going to make college debt-free for all. And we're going to build on the president's idea to make community college free. Third, we're going to rewrite the rules and crack down on companies that ship jobs overseas and profits to go with them" [9].

5. **Forecasting tactics** are predicting, predicting the further development, the flow of something based on the interpretation of different data. The presidential candidate, referring to his political plans and ideas, can provide a rather comforting forecast of the subsequent development of the situation in the country, which will allow him to increase his rating among voters:

H. Clinton: "Under President Obama and Vice President Bridel, we've had 75 straight months of job growth. We will see 75 more. We'll make the biggest investment in new good paying jobs since World War II" [9].

The above given example allows deduce an inference that forecasting tactics are also the tactics of influence. H. Clinton's speech is represented by possible achievements and concrete figures. The tactics of forecasting, as well as the tactics of informing, are based on the factor of objectivity, which can convince the voter of the attractiveness of the candidate. At the same time, the tactics of a positive forecast are used.

In our opinion, the list of tactics by which certain strategies are implemented requires further investigation.

## Conclusion

To sum it up. In the result of our researchers, we reached the following conclusions:

1. The syntactic stylistic means help to focus attention on specific points of the utterance that are important for the speaker. E.g.: repetitions, parallel syntactic constructions, colloquial constructions, etc. serve as a way to maintain public interest. All these features affect the creation of feedback with the listener, appeal to their consciousness, create a certain emotional mood. This is one of the components of the success of a political campaign.

2. Many political texts contain statements of facts and opinions, but such information should serve as another argument to convince the addressee and ultimately influence his political position. The need to convince the audience determines the use of certain strategies and tactics that make the impact most effective.

3. However, very often the impact is directed not so much at the direct addressee, who is actually the "opponent of communication", as at the indirect addressee – the audience watching the struggle of rivals. The main goal of each of the communicants is to influence the audience, using the weaknesses and mistakes of the opponent as much as possible.

## Литература

1. Иванова Ю.М. Стратегии речевого воздействия в жанре предвыборных теледебатов: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Ю.М. Иванова. Волгоград, 2003. 138с.
2. Иссерс О.С. Речевое воздействие. М.: Флинта: Наука, 2011. 224 с.
3. Иссерс О.С. Тактики выведывания информации // Прямая и непрямая коммуникация: Сб. науч. тр. Саратов, Изд-во ГосУНЦ «Колледж», 2003. С. 231–239.
4. Кауфова И.Б. Лингво-коммуникативные стратегии в предвыборных речах Хиллари Клинтон. Тамбов: Грамота, 2016. № 9 (63). Ч. 2. С. 100–103.
5. Михалева О.Л. Политический дискурс. Специфика манипулятивного воздействия. М.: Либроком, 2009. 256 с.
6. Скулимовская Д.А. Стратегии и тактики в политическом дискурсе (на материале выступления Б. Обамы) / Д.А. Скулимовская // Политическая лингвистика, 2017.
7. Халатян А.Б. Коммуникативные стратегии и тактики современного предвыборного дискурса в России и США. Вестник ПГЛУ. 2010. № 1. С. 159–164.
8. Чернявская В.Е. Дискурс власти и власть дискурса: проблемы речевого воздействия. М.: Флинта: Наука, 2006. 134 с.
9. Hillary Clinton President Obama and Hillary Clinton's Remarks From Their First Joint Rally [Electronic resource]. URL: <https://www.hillaryclinton.com/briefing/updates/2016/07/05/president->



obama-and-hillary-clinton's-reinarks-from-their-first-joint-rally/ (дата обращения: 05.07.2016)

10. <https://www.donaldtrump.com/briefing/updates/2016/06/22-donald-trump-nyc-speech-on-stakes-of-the-election/> (дата обращения: 22.06.2016).
11. <https://www.theguardian.com/world/2008/nov/05/john-mccain-concession-speech> (дата обращения: 05.11.2008).

## LINGUISTIC FEATURES OF THE CONSTRUCTION OF POLITICAL TEXTS: ASPECTS OF THE IMPACT ON THE POSITION OF THE ADDRESSEE

**Bezzemel'naya O.A.**

Ufa Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article discusses the linguistic features of the construction of political texts, namely, strategies and tactics that allow influencing the political position of the addressee. Often, the addressee plays the role of a manipulator in the dialogue, since it is he who directs his speech to the addressee, pursuing some goal. That is, it manages the direction of the development of the dialogue. Although, there is also an opinion that the recipient of speech himself plays an important role in communication management. The purpose of the article is to study different ways of influencing the addressee (audience) using different types of strategies and tactics. The relevance of the article is caused by the increasing interest of linguists in the study of varieties of discourse and the identification of communicative models from the position of the addressee. As a rule, a politician wants to encourage the addressee to vote for him in the elections, gain credibility or strengthen his/her image, inform the addressee about his/her position on any issue, etc. From the point of view of speech impact, the strategy can be considered only with the help of tactics analysis. Strategies in political discourse are determined by the goals that political communication brings to life.

**Keywords:** discourse, addressee, strategies, tactics, opponent, politician.

## References

1. Ivanova Yu.M. Strategies of speech influence in the genre of pre-election television debates: diss. ... cand. philol. Sciences: 10.02.19 / Yu.M. Ivanova. Volgograd, 2003. 138s.
2. Issers O.S. Speech impact. M.: Flinta: Nauka, 2011. 224 p.
3. Issers O.S. Tactics of finding out information // Direct and indirect communication: Sat. scientific tr. Saratov, Publishing House of the State University Center "College", 2003. S. 231–239.
4. Kaufova I.B. Linguo-communicative strategies in Hillary Clinton's election speeches. Tambov: Diploma, 2016. No. 9 (63). Part 2. S. 100–103.
5. Mikhaleva O.L. Political discourse. The specifics of manipulative influence. M.: Librokom, 2009. 256 p.
6. Skulimovskaya D.A. Strategies and tactics in political discourse (based on B. Obama's speech) / D.A. Skulimovskaya // Political Linguistics, 2017.
7. Khalatyan A.B. Communication strategies and tactics of modern pre-election discourse in Russia and the USA. Bulletin of PSLU. 2010. No. 1. S. 159–164.
8. Chernyavskaya V.E. The discourse of power and the power of discourse: problems of speech influence. M.: Flinta: Nauka, 2006. 134 p.
9. Hillary Clinton President Obama and Hillary Clinton's Remarks From Their First Joint Rally [Electronic resource]. URL: <https://www.hillaryclinton.com/briefing/updates/2016/07/05/president-obama-and-hillary-clinton's-reinarks-from-their-first-joint-rally/> (accessed 07/05/2016)
10. <https://www.donaldtrump.com/briefing/updates/2016/06/22-donald-trump-nyc-speech-on-stakes-of-the-election/> (accessed 22.06.2016).
11. <https://www.theguardian.com/world/2008/nov/05/john-mccain-concession-speech> (accessed 05.11.2008).

# Бедна ли Лиза? О сентиментальных традициях изображения героини в повести Ф.М. Достоевского «Слабое сердце»

**Бочарова Анна Александровна,**

аспирант, кафедра русской литературы, Московского городского педагогического университета  
E-mail: dannaa@yandex.ru

В статье рассматривается восприятие традиций сентиментализма в повести Ф.М. Достоевского «Слабое сердце». Особое внимание уделено интерпретации образа Лизаньки – одной из наименее исследуемой героини в творчестве Достоевского. В работе указывается, что этот персонаж обнаруживает не только детскую непосредственность, но и черты искуственности и рациональной женщины, превосходящие амбивалентность героинь поздних сочинений писателя. Доказывается, что обращение к сентиментализму помогает формированию особого художественного метода Достоевского. Автор приходит к выводу о том, что преемственность сентиментальной эстетики в повести «Слабое сердце» принимает форму пародирования. Цель работы заключается в том, чтобы рассмотреть, как обращение автором к сентименталистским принципам создания художественного пространства формирует глубинный смысл, вносит в сюжет повествования новое измерение и задает точку отсчета в понимании человека.

**Ключевые слова:** Достоевский, сентиментализм, пародия, «Слабое сердце», женский образ.

Тяготение раннего творчества Ф.М. Достоевского к сентиментальной эстетике уже не раз отмечали исследователи (А.И. Белецкий [2], А.С. Долинин [3], Э.М. Жилиякова [5], О.В. Альбрехт [1], А.Б. Криницын [7] и др.). Так, О.В. Альбрехт выделяет в творчестве Достоевского характерную для традиций сентиментализма тему «детскости». Как отмечает исследовательница, «в иерархии сентименталистских ценностей детство – это время близости человека нравственному идеалу, причем мотив часто работает на противопоставлении расчетливому, коварному и растленному миру взрослых» [1, с. 13]. По мысли Альбрехт, «у Достоевского тема эта поддерживается гораздо более выраженным сентименталистским комплексом, связывается с почти обязательной у Достоевского темой детского и женского страдания» [1, с. 10]. Э.М. Жилиякова отмечает, что «в «Слабом сердце» отчетливо проявилось тяготение Достоевского к сентиментальной традиции. <...> Но сентиментальное в повести неоднородно, как и функции, которые оно выполняет» [5, с. 179]. Достоевский, по мысли ученого, «достигает естественной поэтизации духовного мира «маленьких» людей, используя художественные традиции сентиментализма. В духе сентиментальной поэтики писатель показывает добрую душу Васи Шумкова, его альтруизм и необычайную чувствительность» [5, с. 180].

Размышляя о влиянии сентиментализма на раннее творчество Достоевского, А.Б. Криницын также подчеркивает частоту употребления писателем имени Лиза: «Оно оказывается у него самым частотным и встречается как в повестях и рассказах (Лизанька в «Слабом сердце», проститутка Лиза в «Записках из подполья», Лиза Трусоцкая из «Вечного мужа»), так и в поздних романах (Лизавета Ивановна, сестра процентщицы («Преступление и наказание»), Лизавета Прокофьевна Епанчина («Идиот»), Лиза Тушина («Бесы»), Лиза Долгорукая («Подросток»), Лиза Хохлакова и Лизавета Смердящая («Братья Карамазовы»)). [7, с. 110–112]. Исследователь приходит к выводу о том, что «имя Лизы в контексте повести Карамзина становится для Достоевского символом оскорбленной невинности (обиженного ребенка) и разрушенной идиллии. Но далее смысл его еще более расширяется и ложится в основу его концепции женственности. В женщинах и детях отражается небесное, ангельское начало – как отсвет божественного в земном» [7, с. 112].

Стоит отметить, что сам образ Лизаньки, героини «Слабого сердца», нечасто привлекает вни-

мание исследователей. Так, Э.М. Жиликова лишь указывает на, опять же, сентиментальные черты ее образа и считает, что рассказчик с симпатией относится к героине, отмечая в ней «кротость, душевную мягкость, чувствительность, незащищенность. Описание героини делается в сентиментальном стиле» [5, с. 180]. М.В. Загидуллина отмечает «родство» Лизаньки с героинями раннего Достоевского: «В ее жизни тоже была «грустная история»: жених, уехавший прочь, не писавший ни слова и вдруг воротившийся с женой. Влюбленный Вася оказывается спасителем «репутации» и «выходом» <...> Лизанька достаточно искренна в своем чувстве к герою. В ее характере также есть решительность, как и у Настеньки или Вареньки Доброселовой» [6, с. 173].

Образ Лизы, несомненно, амбивалентен: в ней сочетаются детская непосредственность с практичностью и расчетливостью, пока еще, впрочем, самой героиней вполне не признаваемыми, а также страстностью и осознанием своей привлекательности и «силы»: «двойничество» Лизаньки лишь намечено. О внешности Лизаньки мы знаем немного: в повести говорится о «двух крупных-крупных, словно перлах, слезинках», которые «накипели в один миг в черных как смоль глазках, задрожали на мгновение на длинных ресницах» [4, т. 2, с. 27], а также о «локоне густейших, чернейших в свете волос» [4, т. 2, с. 34], подаренных героиней Васе. И, на наш взгляд, это уже позволяет провести сравнение с портретными чертами Настасьи Филипповны из романа «Идиот», изображенной на портрете «...в черном шелковом платье, чрезвычайно простого и изящного фасона; волосы, по-видимому, темно-русые <...> глаза темные, глубокие, лоб задумчивый; выражение лица страстное и как бы высокомерное» [4, т. 8, с. 35].

Впрочем, детскость и непосредственность Лизаньки с самого начала кажется уж слишком наигранной: »Лизанька, и отворяя, не ждала совсем – глазам не верила, и встретила их запыхавшись, с забившимся внезапно сердечком, как у пойманной пташки, вся заалев, зарумянившись, словно вишенка, на которую она ужасно как походила. Боже мой, какой сюрприз! какое радостное »ах!» вылетело из ее губок! «Обманщик! Голубчик ты мой!» – вскричала она, обвив шею Васи...» [4, т. 2, с. 26]. Уже здесь можно усмотреть пародию на язык сентиментализма. Читатель – современник Достоевского – уже мог не воспринимать серьезную такую «ненатуральную», наигранную речь.

Также нельзя не обратить внимания на значимую деталь: модель чепчика, который дарит Вася Лизаньке, носит название «Манон Леско», отсылая к роману Аббата Прево «Манон Леско»: «Лизанька стояла перед развернутым неожиданно чепчиком, пренаивно сложив свои ручки и улыбаясь, улыбаясь так... Боже мой, да зачем это у madame Леру не было еще лучшего чепчика!» [4, т. 2, с. 27]. В этом стиле повествования, явно не свойственном Достоевскому, также, на наш взгляд, па-

родируются приемы сентиментализма, а модель чепчика указывает на то, что в образе Лизаньки потенциально заложены черты ветреной французской красавицы Манон.

Под чары Лизаньки, помимо Васи, попадает и Аркадий. Символично его восклицание: «Да и ты, Вася, хорош: представляешь, а я в хомуте стою...» [4, т. 2, с. 29] (курсив наш – А.Б.). Лизанька уже успела «охомутать» и Аркадия. Готовый увидеть в ней и свою «хозяйку», Аркадий рад бы не снимать с себя этот «хомут»: «Аркадий Иванович был влюблен, насмерть влюблен в Лизаньку!» [4, т. 2, с. 28]. »...Да! я люблю ее так, как тебя; это будет и мой ангел, так же как твой, затем что и на меня ваше счастье прольется, и меня пригреет оно. Это будет и моя хозяйка, Вася; в ее руках будет счастье мое» [4, т. 2, с. 29], – восклицает он. Казалось бы, перед читателем – сюжет о двух мечтателях, влюбленных в Прекрасную Даму. Однако мечты двух рыцарей носят неожиданно прагматический характер: »Три... нет, две комнаты, нам больше не нужно. Я даже думаю, Вася, что я сегодня вздор говорил, денег достанет; чего! я как взглянул в ее глазки, так тотчас расчел, что достанет. Все для нее! Ух, как будем работать! Теперь, Вася, можно рискнуть и заплатить рублей двадцать пять за квартиру. Квартира, брат, все! Хорошие комнаты... да тут и человек весел и мечтания радужные! А во-вторых, Лизанька будет наш общий кассир: ни копейки лишней! Чтоб этак я теперь в трактир побежал! да за кого ты меня принимаешь? ни за что! А тут прибавка, награды будут, потому что мы будем прилежно служить, у! как работать, как волю землю пахать!.. <...> вдруг этак совсем неожиданно целковых тридцать иль двадцать пять на голову!.. Ведь что ни награда, то чепчик, то шарфик, чулочки какие-нибудь! Она мне непременно должна связать шарф...» [4, т. 2, с. 29]. Два рыцаря, готовые служить Прекрасной Даме, видят в ней «общего кассира», и вся мечта о рыцарском служении заключается в покупках «чепчика», «шарфика», «чулочек». Для сбережения «капитала» Лизанька готовит Васе подарок – »бумажник, шитый бисером, золотом и с превосходнейшим рисунком» [4, т. 2, с. 28], хотя, что интересно, так и не успевает его преподнести, и, возможно, осчастливит своим подарком уже нового жениха. В этом смысле восклицание »Ах, бедная Лиза!» (то ли Аркадия, то ли повествователя) читается уже как очевидная пародия на «Бедную Лизу» Карамзина. Неспроста в последнем разговоре с Аркадием Лизанька делает акцент на том, что она «не бедна» [4, т. 2, с. 48]. Достоевский, вводя элементы сентиментального стиля в свое повествование, как будто намеренно доводит их до абсурда, так как, по справедливому замечанию Ю.Н. Тынянова, «всякая литературная преемственность есть прежде всего борьба, разрушение старого целого и новая стройка старых элементов» [8, с. 6]. Образ Лизаньки при детальном разборе позволяет обнаружить в «миленькой голубушке» черты и роковой искусительницы, и «рациональной», практичной

женщины. Безусловно, он не так однозначен, как может показаться на первый взгляд, и во многом превосходит структуру образов героинь позднего Достоевского. Своей амбивалентностью он отчасти превосходит образы Настасьи Филипповны («Идиот») и Грушеньки («Братья Карамазовы»). Такое соотнесение героини «Слабого сердца» с образами поздних романов Достоевского можно рассмотреть в качестве перспективы для дальнейших научных исследований.

## Литература

1. Альбрехт О.В. Сентиментализм и сентиментальное в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» // Филологические традиции в современном литературном и лингвистическом образовании. Сб. науч. ст. Вып. 10. В 2 т. Т. 1. М.: МГПИ, 2001. С. 9–16.
2. Белецкий А.И. Достоевский и натуральная школа в 1846 году // Наука на Украине, 1922, № 4. С. 332–342.
3. Долинин А.С. Последние романы Достоевского. Как создавались «Подросток» и «Братья Карамазовы». М. – Л.: Советский писатель, 1963. 344 с.
4. Достоевский Ф.М. Полн. собр. соч.: в 30 т. Л.: Наука, 1972–1990.
5. Жилиякова Э.М. Традиции сентиментализма в творчестве раннего Достоевского (1844–1849). Томск: изд-во Том. ун-та, 1989. 272 с.
6. Загидуллина М.В. Слабое сердце // Достоевский: сочинения, письма, документы: Словарь-справочник. СПб.: Пушкинский Дом, 2008. С. 172–174.
7. Криницын А.Б. Повесть «Бедная Лиза» Н.М. Карамзина в творчестве Ф.М. Достоевского // Вестник Московского университета. Сер. 9, № 6. М.: изд-во Московского университета, 2017. С. 102–115.
8. Тынянов Ю.Н. Достоевский и Гоголь (к теории пародии). Петроград: ОПОЯЗ, 1921. 48 с.

## IS POOR LISA? ABOUT SENTIMENTAL TRADITIONS OF THE HEROINE DESIGN IN F.M. DOSTOYEVSKY «WEAK HEART»

Bocharova A.A.

Moscow City University

The article deals with the perception of the principles of sentimentalism in F.M. Dostoyevsky «Weak Heart». Particular attention is paid to the interpretation of the image of Lizanka, one of the least studied heroines in Dostoyevsky's work. The paper points out that this character reveals not only childish spontaneity, but also the features of a temptress and a rational woman, anticipating the ambivalence of the heroines of the writer's later works. It is proved that the appeal to sentimentalism helps to form a special artistic method of Dostoyevsky. The author comes to the conclusion that the continuity of sentimental aesthetics in the story «Weak Heart» takes the form of parody. The purpose of the work is to consider how the author's appeal to the sentimentalist principles of creating an artistic space forms a deep meaning, introduces a new dimension into the narrative plot and sets a starting point in the understanding of a person.

**Keywords:** Dostoyevsky, sentimentalism, parody, «Weak heart», female image.

## References

1. Albrecht O.V. Sentimentalism and the Sentimental in F.M. Dostoyevsky's Novel «Crime and Punishment» // Philological Traditions in Modern Literary and Linguistic Education. Sat. scientific Art. Issue. 10. In 2 vols. T.1. Moscow: MGPI, 2001, Pp. 9–16.
2. Beletsky A.I. Dostoyevsky and the natural school in 1846 // Science in Ukraine. 1922, No. 4, Pp. 332–342.
3. Dolinin A.S. Dostoyevsky's latest novels. How «Teenager» and «The Brothers Karamazov» were created. M. – L.: Soviet writer, 1963. 344 p.
4. Dostoyevsky F.M. Full coll. cit.: in 30 volumes L.: Nauka, 1972–1990.
5. Zhilyakova Traditions of sentimentalism in the works of early Dostoyevsky (1844–1849). Tomsk: Publishing House Vol. un-ta, 1989. 272 p.
6. Zagidullina M.V. Weak heart // Dostoyevsky: works, letters, documents: Dictionary-reference book. St. Petersburg: Pushkinsky Dom, 2008, Pp. 172–174.
7. Krinitsyn A.B. The story «Poor Liza» N.M. Karamzin in the works of F.M. Dostoyevsky // Bulletin of Moscow University. Ser. 9, No. 6. Moscow: Moscow University Press, 2017, Pp. 102–115.
8. Tyntyanov Yu.N. Dostoyevsky and Gogol (on the theory of parody). Petrograd: OPOYAZ, 1921. 48 p.

# Познавательный аспект современной осетинской детской прозы

**Бритаева Анжела Борисовна,**

кандидат филологических наук, снс отдела фольклора и литературы Северо-Осетинского института гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева – филиала Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального научного центра Владикавказский научный центр РАН  
E-mail: angelikabb@yandex.ru

Статья посвящена исследованию познавательного аспекта современной детской литературы – многогранного предмета научного изучения, актуального направления филологии, объединяющего ряд взаимосвязанных теоретических и историко-литературных проблем. Актуальность работы обусловлена недостаточностью исследований по истории и проблемам осетинской детской литературы. Являясь продолжательницей традиций русской литературы, осетинская детская литература, аккумулировала все лучшее, взятое у классиков русского словесного искусства, обогатив его национальным колоритом, наделив собственным видением рассматриваемых проблем. Особое внимание автор акцентирует на природоведческой литературе, а также на художественном осмыслении экологических проблем. Анализ рассматриваемой темы осуществлен на материале произведений как созданных специально для детей, так и произведений, органично вошедшие в круг детского чтения (произведения В. Гаглоева, М. Дзасохова, Г. Чеджемова, Б. Джигаевой и др.)

**Ключевые слова:** осетинская детская литература, познавательная литература, экологическое воспитание, литературная сказка, природоведческая сказка.

Познавательность – необходимое качество детской литературы. Произведения осетинских писателей направлены на разностороннее развитие читателей, а именно, на развитие художественного мышления, обогащение словарного запаса, расширение мировоззрения, формирование правильной картины мира и нравственно-этических ориентиров.

Наибольшим успехом у юного читателя пользуются такие жанры, как рассказ и литературная сказка. Жанр рассказа позволяет авторам в сжатой, динамичной форме подать новые знания (произведения М. Купеева, Б. Гурдзибеева, М. Дзасохова и др.). А сказка дает возможность сделать это интересно, посредством занимательного сюжета, наполненного атмосферой волшебства, чуда. Особый интерес осетинские авторы проявляют к «природоведческой сказке» (произведения В. Гаглоева, Г. Чеджемова, М. Дзасохова, Тенгиза Габараева, Дауры, Л. Валиева и др.)

Познавательный материал, новые знания в произведениях осетинских авторов органично входит в сказочный сюжет, они не утомляют сухой дидактичностью, нравочениями, а искусно вплетаются в сказочную канву. Это особо ценно, поскольку главный адресат этих произведений – дети дошкольного или младшего школьного возраста. Например, Г. Чеджемову в произведениях «Сидзæр сæныччы аргъау» («Сказка об олененке-сироте»), «Афтæ райдайы фæззæг» («Так начинается осень»), «Ном» («Имя»), «Ныр æйтт-мардзæ лæг дæ!» («Ты уже настоящий мужчина») и др. одновременно удалось выполнить несколько задач: рассказать читателю интересную историю, обогатить его новыми знаниями и поднять морально-нравственные темы.

Как и героям архаического фольклора, персонажам осетинских литературных сказок присущи двойственные черты – человеческие и животные. Соединяя воедино мир человеческий и мир животных, осетинские писатели сумели рассказать не только об образе жизни, повадках, биологических особенностях своих четвероногих героев, но и раскрыли через их образы человеческие характеры – каждый из них способен чувствовать, думать, переживать, совершать поступки, благодетельные и не очень. Произведения Геора Чеджемова и других перечисленных авторов близки детворе, потому что близки детскому восприятию, способствуют развитию их языка и мироощущения. Известный русский писатель Н. И. Сладков называл природоведческие сказки «природоохранной грамотой» [9, с. 59]. И с этим нельзя не согласиться – если ребенок понимает, что и звери, и птицы, и насекомые, также, как он сам чувствуют боль,

способны переживать, то вряд ли у него хватит решимости наступить на ползущего жука, спешащего домой, подбить рогаткой птицу, несущую корм птенцам. Именно в этом видится цель «природоведческих» сказок.

Однако герои современных осетинских авторов, в отличие от фольклорной традиции, наделены психологизмом, показаны в развитии. К примеру, персонаж сказки Б. Джигаевой «Подвиг маленького лягушонка Цахила» [6] вначале повествования считает, что он очень некрасив, слаб, не обладает положительными качествами, которыми, как ему кажется, не обделены другие животные. Отсюда его нерешительность, стеснительность, мотивация его действий. Но вот наступает момент, когда выясняется: маленький лягушонок решительнее и смелее, чем звери и птицы, которыми он восторгался.

Изобилуют познавательным материалом и сказки Музафера Дзасохова [7]. Их можно определить как рассказы-сказки. Природа, увиденная и показанная глазами художника – вот что лежит в основе творческого метода этого писателя.

Из рассказов писателя «Биттотæ» («Пестрогрудки»), «Загъдкъахæг» – («Забияка»), «Уалдзæджы комытæф» («Дыхание весны») читатель почерпнет много природоведческих знаний: о жизни зимующих птиц, об их свойствах, образе жизни, о растущих в Осетии растениях, деревьях, кустарниках. При этом познавательный материал в них тесно переплетается с морально-этическими уроками, которые писатель неназойливо преподает своему читателю: не быть эгоистами, думать и заботиться о других, быть вежливыми и т.д. Действие в произведениях происходит в реально существующих уголках Северной Осетии. Точное указание и описание места действия убеждает читателя в достоверности описываемых в сказках и рассказах событий.

Музафер Дзасохов внес значительный вклад в разработку природоведческого направления осетинской литературной сказки. Его рассказы-сказки насыщены необходимой для детей познавательной информацией, в основе их лежат натуралистические сведения вплоть до видовой точности описываемых им птиц, растений. Но при всем этом, материал художественно осмыслен, освещен поэтическим светом. Повествуя, казалось бы, об обычной сценке из жизни природы, автор переводит внимание читателя на этические, нравственные проблемы. Известный осетинский писатель К. Дзесов высоко оценивал творчество М. Дзасохова и называл его произведения чудесным подарком для детей [8, с. 108–110]

Большой интерес в этом плане представляют произведения и других писателей: «Суадон» («Родник») С. Ситохова, «Хивæнд тыртына» («Упрямая белочка») Т. Габараева, «Индийаг аргъау» («Индийская сказка») Дауры (З.Н. Дауровой-Слановой) и многие другие.

В плане познавательности и экологического воспитания пальма превенства принадлежит ци-

клу рассказов В. Гаглоева «Цæуыл куыдта хæххон суадон» («Почему плакал горный родник»). Произведение состоит из тринадцати рассказов, в которых автор поведал жизни леса и его обитателей, а также о роли человека в природе – как созидательной, так и разрушительной [4].

«Произведение изобилует познавательным материалом, читатели узнают, для чего вокруг полей высаживаются деревья, о том, какую роль играет в природе и в жизни человека вода, о созидательной и разрушительной роли человека. Все это написано в занимательной, сказочной форме, с использованием приемов антропоморфизма» [3, с. 134].

Произведение В. Гаглоева – кладезь знаний о законах природы. Перед читателем предстают реалистичные образы лесных жителей и мифические образы явлений природы. Например, в одной из рассказов, борьба сил природы представлена в виде единоборства неких фантастических сил: ветер предстает перед нами в виде страшного дымообразного безногого, одноглазого существа с белой бородой и серыми крыльями, а Дух, Сила и Мощь Леса – в виде огромного зеленого великана. Человек стал свидетелем борьбы этих двух мифических сил. Дух Леса победил засушливый Ветер и загнал его обратно в пещеру. Лесной великан рассказал недоумевающему человеку, что когда-то, когда на Земле еще не было ничего, между небом и землей властвовал лишь этот ветер-суховей. Но потом появился Свет, а следом за ним Жизнь. И завязалась борьба между Жизнью и Смертью. Жизнь победила, Ветер испугался и спрятался в пещере. Но он пытается вырваться оттуда и погубить все живое, и только Лес может противостоять ему. Люди поклялись не вырубать леса, стали называть их заповедными. «Но прошли времена, один век сменялся другим. Среди людей появились такие, которые забыли о данной ими клятве и подняли топор на заповедные леса» [4, с. 18]

Все познавательные сведения, которые дает автор читателю, он вкладывает в уста самих обитателей леса. Так, подслушав историю, которую рассказывает старая чинара своим дочерям, мы узнаем, что было на земле до появления человека; какие обитатели населяли лес и что потом с ними стало; как изменился мир с появлением человека; о том, что дает лес человеку (человек научился добывать огонь, выбрался из пещеры и начал строить из дерева себе дома, обогревать свое жилище, делать мебель, домашнюю утварь, а со временем – даже бумагу, лес спасает посевы от засухи и т.д.). Дети узнают также о роли воды в природе и в жизни человека, узнают, как на воде строят гидроэлектростанции и как получают электричество и т.д.

Автор рассказывает и показывает, что в природе все взаимосвязано, взаимообусловлено. Например, в рассказе-сказке «Мæргътæ фæлыгъдысты дыргъдонæй» («Птицы покинули сад») сказочными средствами рисуется причинно-следственная

цепочка. Мальчишки стали разорять гнезда, истреблять птиц в колхозном саду. Птицы договорились покинуть сад и перебраться в лес. Но тут началось страшное: воспользовавшись отсутствием птиц, повывлазили отовсюду вредители леса: разные жучки, гусеницы и стали поедать листья на деревьях, подтачивать ветви, корни деревьев. Сад заболел, обессиленные ветви деревьев не выдерживали обильного урожая плодов и стали обламываться.

Финал произведения выносит тяжкий приговор жадности и бездумности человека. Писатель напоминает вновь и вновь, что все в природе взаимосвязано: человек вырубил чудесные заповедные леса, на их месте остались лишь сухие пеньки, земля стала высыхать и оползать (корни деревьев перестали держать землю). Оползни преградили путь горной реки. Вода собиралась, но затем, прорвав плотину, снесла на своем пути все: село, мосты, сады, виноградники... Не чувствуя уже преграду в лице леса, вырвался на свободу ветер-суховея, погубил посевы... Улетели в дальние края птицы, ушли в горы лесные обитатели, лишь маленький горный родник не мог никуда уйти – оттого он и плачет. Ранней весной он показывается из горной расселины, но нет уже деревьев, прячущих его от палящих лучей солнца, и он высыхает, едва появившись...

Очень богат и язык произведения: много эпитетов, метафор, необычных сравнений. Живописны пейзажные зарисовки. Например, во втором рассказе цикла «Хъæд райхъал» («Лес проснулся») перед нами предстает удивительная картина утреннего леса, пробуждение его под первыми солнечными лучами.

Таким образом, в этом произведении гармонично переплетаются познавательное и эстетическое начала. Цикл пронизан нежной любовью ко всему живому, а образ леса является для автора символом абсолютной эстетической меры. Все ее обитатели – плоть от плоти живого и прекрасного сказочного леса. Они все для леса, все равно, что дети для матери. Каждой строкой, каждой метафорой, автор уверяет своего читателя в том, что лес – это живой, единый организм, в котором все взаимосвязано и взаимообусловлено. Произведение В. Гаглоева – это синтез фольклорного антропоморфизма и современного художественного видения экологических проблем.

Мир людей, разрушивший лесное сказочное царство, абсолютно чужд сказочному нравственно-эстетическому идеалу. И дело даже не в том, что несовместимыми оказываются философия сказочного леса и грубый расчет человека. Лес совсем не против того, чтобы послужить человеку; он осознает и понимает неизбежность того, что человек будет пользоваться им для своих хозяйственных нужд. Но пользоваться, восполняя запасы леса и бездумно вырубать лес, уничтожать все живое, не думая о завтрашнем дне – это разное. В своем сказочном цикле В. Гаглоев подводит читателя к выводу о всеобщем духовном неблаго-

получии и, прежде всего, о глубоком кризисе в духовном мире человека.

Эстетический закон природного бытия формулируется в этом произведении и как нравственный закон жизни, высказывается он устами мифологического образа Духа леса: «Забыл человек, что нет ему жизни без этой чинары, без этих заповедных лесов». Художественный мир сказки, обогащенный мифологическими образами и реальными знаниями, выступает у Гаглоева как наиболее яркое, полное, образное воплощение органичной мифопоэтической философии жизни.

Несомненно, на творчестве осетинских писателей-природников сказалось влияние русской литературной традиции, в частности влияние творчества В.В. Бианки, М.М. Пришвина, Н.И. Сладкова, К.Г. Паустовского и др. Известный исследователь В.П. Аникин писал о сказках В. Бианки: «Сказка для поэта средство поэтизации реальных явлений жизни. Таков смысл использования сказочных образов, тем и форм в его творчестве. Вместе с писателем читатель вступает в живой, чудесный, сказочный мир природы. В нем все живо, все дышит правдой, все реально и сказочно, как в настоящей жизни. В. Бианки умеет сочетать научную достоверность с поэтическим воодушевлением – редкое и счастливое качество писателя, работающего в так называемом жанре познавательной сказки» [1, с. 244]. «Осетинские писатели достойно продолжают традиции классиков русской литературы, в их произведениях звучит мотив разумного хозяйствования, бережного отношения к лесным богатствам, они предостерегают от излишнего вторжения человека в мир природы, разрушающего существующие в нем живые взаимосвязи и часто приводящего к трагической развязке» [3, с. 134].

В рассказах и сказках перечисленных авторов сказочные, фантастические элементы искусно переплетаются с научным материалом. Все познавательные сведения верны, а ценность знаний в них усиливается формой подачи: сказочным сюжетом, композицией.

Г. Гроденский, анализирувший творчество В. Бианки, замечает, что, несмотря на сложность сочетания научного материала с «антинаучным» антропоморфизмом, писатель весьма успешно применяет этот прием, присущий народной сказке. «Антропоморфизм в научной сказке (как в любой народной сказке) – это художественный литературный прием. Если он не извращает сущности биологического явления, не разрушает научной точности познавательного материала сказки, он закономерен и оправдан», – пишет исследователь [5]

«Удачное сочетание занимательного, познавательного и художественного аспекта в произведениях осетинских авторов отвечает специфике детского восприятия и служит важной цели: воспитания любви и уважения к природе. Не вмешиваться. Помогать – но помогать бережно, зная, с чем имеешь дело. Эта мысль настойчиво звучит почти

во всех природоведческих сказках осетинских авторов» [2, с. 132]. А. Швейцер писал: «Поистине нравствен человек только тогда, когда он повируется внутреннему побуждению помогать любой жизни... и удерживаться от того, чтобы причинить живому какой-либо вред... Для него священна жизнь как таковая, он не сорвет листочка с дерева, не сломает ни одного цветка и не раздавит ни одного насекомого» [10, с. 307]. И, словно повинаясь этой аксиоме, осетинские писатели выступают сторонниками нравственности, воспитанной знаниями о природе, ответственности за нее.

## Литература

1. Аникин В.П. Сказки В. Бианки и фольклор. // Русский фольклор: Материалы и исследования. III кн., – М.-Л.: Изд-во АН СССР, 1958. – С. 243–259.
2. Бритаева А.Б. Осетинская литературная сказка: становление и развитие. Владикавказ, 2009. 151 с
3. Бритаева А.Б. Традиции В.В. Бианки в творчестве осетинских детских писателей // Известия СОИГСИ. 2018. № 30 (69). С. 130–138.
4. Гаглойты В. Цæуыл куыдта хæххон суадон: Радзырдты цикл // Фидиуæг. – 1960. – № 9. – Ф. 10–21; № 11. – 18–30.
5. Гроденский Г. Виталий Бианки. – М.: Гослитиздат, 1954. – 62 с.
6. Джыккайты Б. Гыццыл хæфс Цъæхилы сгуйхт-дзинад // Фидиуæг. – 1989. – № 1. – С. 27–29.
7. Дзасохты М. Бехъаны мугæ: Радзырдтæ æмæ аргъæуттæ. – Орджоникидзе: Ир, 1978. – 92 ф.
8. Дзесты К. Цæстуарзон лæвар // Мах дуг. – 1979. – № 4. – Ф. 108–110.
9. Сладков Н. О. О чем пишут «природники»? – В сб.: О литературе для детей. Л.: Детская литература, 1983, вып.26. – С. 57–61.

10. Швейцер А. Культура и этика. – М.: Прогресс, 1973. – 373 с.

## THE COGNITIVE ASPECT OF MODERN OSSETIAN CHILDREN'S PROSE

**Britaeva A.B.**

V.I. Abaev North-Ossetian Institute for Humanitarian and Social Studies

The article is devoted to the study of the cognitive aspect of modern children's literature – a multifaceted subject of scientific study, the current direction of philology, combining a number of interrelated theoretical and historical-literary problems. The relevance of the work is due to the lack of research on the history and problems of Ossetian children's literature. Russian literature, as a continuation of the traditions of Russian literature, Ossetian children's literature, has accumulated all the best taken from the classics of Russian literary art, enriching it with a national flavor, endowing it with its own vision of the problems under consideration. The author focuses special attention on the natural history literature, as well as on the artistic understanding of environmental problems. The analysis of the topic under consideration is carried out on the material of works created specifically for children, as well as works organically included in the circle of children's reading (works by V. Gagloev, M. Dzasokhov, G. Chedzhemov, B. Dzhigkaeva, etc.)

**Keywords:** Ossetian children's literature, cognitive literature, ecological education, literary fairy tale, natural history fairy tale.

## References

1. Anikin V.P. Tales of V. Bianki and folklore. // Russian folklore: Materials and research. III book. M.-L.: Publishing House of the Academy of Sciences of the USSR, 1958, pp. 243–259.
2. Britaeva A.B. Ossetian literary fairy tale: formation and development. Vladikavkaz, 2009. 151 p.
3. Britaeva A.B. Traditions V.V. Bianchi in the work of Ossetian children's writers // Izvestiya SOIGSI. 2018. No. 30 (69), pp. 130–138.
4. Gagloev V. What the mountain stream cried about: A cycle of stories // Herald. 1960. No 9, pp. 10–21; No. 11, pp.18–30.
5. Grodensky G. Vitaly Bianchi. M.: Goslitizdat, 1954. 62 p.
6. Dzhikkaeva B. The feat of the little frog Tsakhil. // Herald. 1989. No. 1, pp. 27–29.
7. Dzasokhov M. Bekan medlar: Stories and tales. Ordzhonikidze: Ir, 1978. 92 p.
8. Dzesov K. Generous gift // Our era – 1979. No. 4, pp. 108–110.
9. Sladkov N.O. What do naturalists write about? – In: About literature for children. L.: Children's literature, 1983, issue 26, pp. 57–61.
10. Schweitzer A. Culture and ethics. M.: Progress, 1973. 373 p.



# Литературоведческая терминология в отзывах читателей книжных рекомендательных сервисов

**Волошинова Татьяна Юрьевна,**

к.п.н., доцент, доцент, Высшая школа медиакоммуникаций  
и связей с общественностью СПбГУ Петра Великого  
E-mail: t.u.voloshinova@mail.ru

Статья посвящена выявлению понятий теории литературы в читательских интернет-отзывах. Рассмотрены возможные источники интернет-отзывов, обоснован выбор исследуемых текстов, максимально объективно отражающих точку зрения современного читателя. Составлена база читательских отзывов, включающая в себя более двух тысяч единиц. Сформулированы критерии отбора авторов для исследования рецензий с точки зрения сформированности навыков литературоведческого анализа, отражаемых в использовании литературоведческих терминов. Проанализировано более тысячи читательских отзывов к произведениям А.С. Пушкина, В.А. Каверина, Б. Акунина. На основе выделения структурно-смысловых блоков составлена обобщенная модель читательской интернет-рецензии. Проведен формально-содержательный анализ структурно-смысловых блоков, отражающих элементы объективной оценки рецензируемого произведения. Установлено, что в наибольшей степени читатели уделяют внимание анализу тематики художественного произведения, его героев и сюжета. В меньшей степени отражены в интернет-рецензиях авторская идея, язык художественного произведения, его жанр, метод или направление, в рамках которого создан текст. Практически не используются в проанализированных рецензиях понятия «проблема» и «композиция». Отмечено отсутствие в рецензиях анализа имплицитно выраженных элементов формы и содержания художественного текста. В результате анализа словоупотребления в рассмотренных блоках интернет-рецензий владение читателями литературоведческой терминологии определено как соответствующее базовой школьной программе. Сделан вывод о необходимости раскрытия в элементах справочно-пояснительного аппарата всех компонентов формы и содержания художественного произведения с акцентом на имплицитно выраженных, рекомендовано использовать понятные для читателя литературоведческие термины.

**Ключевые слова:** читательская рецензия, интернет-рецензия, теория литературы, литературоведческая терминология, тематика произведения, авторская идея, мир художественного произведения, герой, сюжет, композиция, жанр, метод, направление.

При разработке аппарата литературно-художественного издания возникает ряд пока не решенных вопросов, связанных со спецификой восприятия современным читателем основ теории литературы.

Согласно ГОСТ Р 7.0.3–2006, аппарат издания призван «пояснить основной текст, способствовать усвоению содержания вошедших в издание произведений» [1]. Вступительная статья «должна помочь читателям лучше, глубже, точнее, тоньше, с учетом современных научных достижений научной мысли воспринять художественное или научное творчество писателя или ученого, чье произведение (произведения) публикуется в издании. Цель вступительной статьи, таким образом, ... это анализ, осмысление творчества или произведения» [2, с. 603]. Послесловие «очень близко по назначению к вступительной статье с той лишь разницей, что автор послесловия в большей степени оперирует материалом произведения в расчете на знакомство с ним читателя» [2, с. 604]. Таким образом, при создании вступительной статьи или послесловия к литературно-художественному изданию необходимо, опираясь на достижения современного литературоведения, пояснить специфику формы и содержания публикуемого художественного текста.

Вступительная статья или послесловие создается в расчете на определенную читательскую аудиторию. С одной стороны, было бы неправильным предлагать читателю неадаптированный научный текст. С другой стороны, с учетом того, что справочно-пояснительный аппарат обычно сопровождает научно-массовые художественные издания, то есть издания, рассчитанные на заинтересованных читателей, и говорить об абсолютном дилетантизме подобных читателей было бы неправильным. Кроме того, возникает вопрос о том, какие именно элементы формы и содержания художественного произведения нуждаются в пояснении. Таким образом, для ответа на вопрос о необходимом и достаточном соотношении справочно-пояснительного аппарата с теорией литературы необходимо иметь возможность моделирования ожиданий потенциального читателя.

Традиционно вопрос о читателе решался эмпирически с опорой на интуицию редактора или специалиста-филолога, работающего над элементами справочно-пояснительного аппарата. Развитие цифровых технологий позволяет нам ответить на вопрос о читательских ожиданиях более точно. Так, в частности, одним из возможных способов исследования мнения читателя становится анализ читательских интернет-рецензий.

Форма рецензии является свободной, она не требует специальных знаний и, как показывают исследования, доступна даже для студентов и школьников [3, с. 333–339]. Интернет-рецензии могут быть оставлены на литературных порталах, предоставляющих авторам возможности публикации произведений [4, с. 124–130], на сайтах интернет-магазинов [5, с. 56–65], сайтах книжных рекомендательных сервисов [6, с. 222–234], [7, с. 336–340].

Задачи, которые ставят перед собой исследователи при изучении читательских отзывов, разнообразны: это и изучение взаимосвязей «читатель – автор» [4, с. 124–130], и выявление особенностей восприятия читателем тех или иных литературных произведений [8, с. 80–91], и анализ читательских стратегий [7, с. 336–340], и классификация читателей [6, с. 222–234], и определение специфики выбора лингвистических средств [5, с. 56–65].

По аналогии с указанными выше исследованиями, предметом нашего изучения стали интернет-рецензии. В наши задачи входило определение источника релевантных текстов, отражающих точку зрения современного читателя художественной литературы, разработка критериев отбора произведений для изучения читательских отзывов о них, отбор отзывов и выявление в них терминов, относящихся к теории литературы.

Как было показано выше, чаще всего читательские интернет-рецензии могут быть размещены на литературных порталах типа proza.ru, на специализированных и неспециализированных сайтах, осуществляющих электронную книготорговлю (типа litres.ru, bookvoed.ru, ozon.ru), на сайтах книжных рекомендательных сервисов. Для анализа были выбраны рецензии посетителей рекомендательных сервисов, поскольку именно эта группа читателей ориентирована прежде всего на произведение, а не на особенности издания или доставки, что нередко встречается в интернет-магазинах, или общение автором, как на сайте proza.ru.

По данным рейтинга портала LiveInternet [9], самым посещаемым в русскоязычном интернете является сервис книжных рекомендаций социальной сети читателей LiveLib, в силу чего именно он был выбран в качестве источника интернет-рецензий.

При исследовании мы принимали во внимание ограничения, налагаемые нашим выбором. Очевидно, что отзывы и рецензии, представленные на сайте, являются отражением точки зрения только посетителей LiveLib, их нельзя механически распространять на весь массив читателей. Так, следует предположить, что, возможно, на сайте в меньшей степени представлено мнение представителей старшего поколения в силу недостаточной свободы использования этой группой ресурсов Internet. Кроме того, при подобном отборе рецензий не принимаются во внимания некоторые социально-психологические характеристики читателей, в частности, их склонность к экстраверсии или интроверсии: очевидно, что к активному общению в социальных сетях склонны прежде всего экстраверты. Для снятия данных ограничений ра-

боту в дальнейшем можно дополнить социологическими исследованиями.

Отбор материала для настоящей статьи осуществлялся с учетом системы внутреннего рейтинга книг на LiveLib и принцип частотности. Главным рейтингом, составленным по результатам голосования читателей, является Топ-100. Среди вошедших в Топ-100 произведений были отобраны 10 произведений отечественной литературы с наиболее высоким рейтингом. На момент отбора материала для статьи это были «Два капитана» В.А. Каверина, «Белый Бим Черное Ухо» Г.Н. Троепольского, «Азазель» Б. Акунина, «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Анна Каренина» Л.Н. Толстого, «Фаворит» В.С. Пикуля, «Зеленый шатер» Л.Е. Улицкой, «Другие берега» В.В. Набокова, «Собачье сердце» М.А. Булгакова, «Матренин двор» А.И. Солженицына. На данные произведения было отставлено 2037 рецензий, из которых была создана база исследуемых текстов.

Наиболее часто комментируемыми (более 200 рецензий на произведение) оказались четыре автора из данного списка: В.А. Каверина (317), Б. Акунина (448), А.С. Пушкина (333) и М.А. Булгакова (464). Среди них мы отобрали трех авторов с наиболее высоким рейтингом: В.А. Каверин (1-е место), Б. Акунин (3-е место), А.С. Пушкин (4-е место). Дополнительным критерием для отбора авторов являлась принадлежность писателя к русской классической литературе, советской классической литературе и современной литературе. Общее количество рецензий на произведения отобранных авторов составило 1098. Эти рецензии и были детально изучены.

В результате анализа текстов нами были выделены структурно-смысловые блоки, содержащиеся в тексте. Содержание блоков проиллюстрируем цитатами из рецензий. При цитировании обработанного материала далее мы сохраняем исходный текст без изменений, не исправляя возможные орфографические, пунктуационные, языковые и речевые ошибки. Цитаты приводятся курсивом. При необходимости пояснить что-либо или раскрыть смысл цитируемого фрагмента будем использовать текст в квадратных скобках. Примеры, относящиеся к рецензиям на «Два капитана», будем обозначать (1), к рецензиям на «Азазель» – (2), к рецензиям на «Евгений Онегин» – (3).

Первая группа блоков связана с личностью читателя-рецензента. К ним мы отнесли следующие:

- Замечания по написанию рецензии. *Мда... 1. Наконец-то я решил написать свою первую рецензию... (2).*
- История прочтения произведения. *1. В школе я ее [книгу – Т.В.] не восприняла, но перечитав ее она мне открылась с совершенно других граней (3). 2. Я на одном дыхании читал последнее письмо Татаринова и всё, что в книге касается его экспедиции. (2). 3. До этого этот цикл обошел меня по большой дуге, что получается и к лучшему. (1).*

- Общая оценка произведения. 1. *В общем как бы попопо это не звучало, но маст рид Русской классики – это действительно Евгений Онегин.*(1). 2. *Роман категоричный и прямолинейный, однако, от этого не становящийся менее хорошим.* (2). 3. *Он /роман/ настолько целостный, что его можно только хвалить.* (3).
- Читательский опыт автора рецензии. 1. *Это не истерички Достоевского и не приносящие себя в жертву бесприданницы Островского, это не взбалмошные ревнивые героини Толстого.* (1). 2. *Я же обожала «Васька Трубачёва» Осевой, пару раз с удовольствием перечитала истории про «Тимура и его команду» Гайдара, Михаил Поляков из «Кортика» Рыбакова был моим подростковым идеалом.* (2).

Для цели нашего исследования анализ данных блоков был не очень важен, поэтому не будем останавливаться на них подробно.

Вторая группа блоков направлена на относительно объективный анализ рецензируемого произведения. Мы выделили следующие блоки: тематика и проблематика произведения, основные идеи автора, пафос, мир художественного произведения, главные и второстепенные герои, сюжет и композиция, язык художественного произведения, жанр, метод, направление, литературный контекст. Поскольку именно в этих блоках содержится наибольшее количество информации литературоведческого характера и, следовательно, литературоведческих терминов, далее мы рассмотрим каждый из выделенных блоков отдельно.

### 1. Тематика и проблематика произведения.

1. *В романе переплетаются все человеческие чувства, ревность, любовь, предательство, смерть, брак без любви.* (1). 2. *Это книга, на мой взгляд, о любви: настоящей, чистой, верной, сквозь расстояния, преграды, препятствия и жизненные обстоятельства. Книга о дружбе: честной и преданной. Книга о мечте и о достижении главной цели всей жизни. О справедливости и восстановлении доброго имени. Книга о войне, о потерях, голоде и разрушениях. Есть в книге ложь, обман и предательство, но история всё же о любви!* (2). 3. *... множество сложных тем, заставляющих переосмыслить своё отношение ко многим вещам, которые вовсе и не являются вещами в физическом смысле.* (3).

Как видно из приведенных примеров, читатели выделяют преимущественно эксплицитно выраженные темы. Анализ тем достаточно поверхностный, дифференциация тем и проблем (вечные, культурно-исторические, экзистенциальные) отсутствует. Понятие «тема» присутствует в рецензиях достаточно часто (не менее 50% проанализированных текстов), понятие «проблема» практически отсутствует или употребляется не в литературоведческом значении.

2. **Основные идеи автора.** 1. *Этой историей Каверин вдохновил никогда не сдаваться.* (2). 2. *Здесь высокие идеалы превыше личных, а поставленные цели обязательно будут достигнуты.* (2). 3.

*С одной стороны это хорошо развивать способности детей, с другой всегда должна оставаться свобода выбора своего жизненного пути. Это если думать о чистой идее, откинув фанатизм.* (3).

Упоминаний об авторской идее в рецензиях значительно меньше, чем указаний на темы прочтенного произведения. Формулируя авторскую идею, читатели далеко не всегда используют соответствующий термин (см. первый и второй примеры). Об идее рассуждают читатели Каверина и Акунина, читатели «Евгения Онегина» попыток сформулировать авторскую идею не предпринимали.

3. **Пафос произведения.** 1. *Книга, как мне кажется, просто пропитана чувством ностальгии по былому, по ушедшим от нас временам и близким людям, и по прочтении остаётся лёгкий отпечаток грусти.* (2).

Слово «пафос» в проанализированных рецензиях не встретилось нам ни разу. Если рассматривать пафос как форму авторской эмоциональности, то приведенный фрагмент может рассматриваться как своего рода указание на пафос, однако подобные примеры единичны. Конечно, пафос – категория неоднозначная; под пафосом понимают не только авторскую эмоциональность, но и идейно-эмоциональную оценку. Далеко не все литературоведы согласны с наличием какого-либо специфического пафоса в реалистических произведениях, поэтому отсутствие упоминаний о пафосе в проанализированных текстах не дает оснований говорить об отсутствии значимости данной категории для читателей. Очевидно, необходим дополнительный анализ рецензий на произведения, в которых он выражен более очевидно.

4. **Мир художественного произведения.** 1. *Пушкин так красиво умел описать природу.* (1). 2. *Да, там есть эти советские реалии.* (2). 3. *Что касается исторического фона книги, то тут он слабо развит. Нет в тексте русского духа и чувства присутствия именно в Москве, Российской империи. События могли спокойно происходить как в Англии, так и Франции, лишь поменять несколько названий. Вскоре события так и переместились в Англию, что меня даже не удивило, но вернулись на родину и приобрело колоссальный масштаб.* (3)

Как видно из приведенных примеров, мир художественного произведения чаще всего описан в рецензиях очень скудно и недостаточно полно (примеры 1 и 2). Кроме того, нужно отметить, что читатели практически не используют словосочетаний «художественный пейзаж», «художественный интерьер», «художественная деталь».

5. **Главные и второстепенные герои.** 1. *Что мне особенно понравилось, так это женские персонажи. ... женщины, описанные с любовью и трепетом, с уважением их чувств и ежеминутных эмоций.* (1). 2. *... легкомысленность Ольги, занудство и максимализм Ленского, снобизм Онегина и наивность Татьяны* (1). 3. *Все персонажи такие живые и такие близкие сердцу.* (2). 4. *Молодой, немного наивный, умный и неопытный, втягивается в губи-*

тельные дела и сам медленно тонет, как в прямом так и переносном смысле. С одной стороны ты ему соперничаешь, с другой ругаешь. (3).

Этот блок рецензий, наряду с блоком «тематика и проблематика» встречается в проанализированных текстах наиболее часто. Правда, как видно из приведенных примеров, очень часто анализ героев носит шаблонный характер (примеры 1 и 3). При более вдумчивом анализе читатели обращают внимание преимущественно на психологический портрет героя или героини. Мы не обнаружили использования таких терминов, как «речевая характеристика», «психологизм», «рефлексия», «самоанализ». Таким образом, можно говорить о том, что анализ образов героев если и проводится, то по незначительному количеству параметров.

**6. Сюжет и композиция.** 1. Сюжет пересказывать не стану, так как, я думаю, он знаком всем еще со школьной скамьи, написан он прекрасно. (1). 2. Жаль, что из-за своей неспособности полюбить, Евгений не смог ответить взаимностью на чувства Татьяны, хотя, поступил он честно. (1). 3. Мне кажется, нет смысла рассказывать сюжет этой книги. (2). 4. По сюжету, если есть ещё те, кто не знает, главный герой Александр Григорьев задаётся целью найти пропавшую экспедицию капитана Татаринова, на что у него уйдёт не один десяток лет. [...] Саня осуществляет свою мечту и становится лётчиком, участвует в военных действиях, а потом в конце концов получает направление на север, куда стремился всё это время. (2). 5. В парке на глазах у отдыхающих застрелился состоятельный молодой аристократ. Все сочли это за самоубийство, но не коллежский регистратор из Московской сыскальной полиции по фамилии Фандорин. По разрешению начальства он пускается в выяснение обстоятельств. (3) 6. ... довольно лёгкая, развлекательная книга с лихо закрученным сюжетом. (3). 7. ... а финал расстроил, но это и логично, ведь это не конец истории (3).

Сюжет в рецензиях анализируется не очень часто, но, если подобный анализ присутствует, он может занимать до 80% всей рецензии. Как видно из приведенных фрагментов, при анализе сюжета читатели используют несколько подходов. Во-первых, сослаться на общеизвестность сюжета и тем самым отказаться от его анализа (примеры 1, 3). Во-вторых, подробно пересказать сюжет (пример 4; часть фрагмента опущена нами при цитировании). В-третьих, остановиться на какой-то одной сюжетной линии, часто с попыткой ее оценки (пример 2). В-четвертых, оценить сюжет в целом (примеры 6, 7). И, наконец, действовать по принципу составителей аннотаций: рассказать о начале действия и «оборвать на самом интересном месте» (пример 5). Следует отметить, что выбор одной из стратегий практически не влияет на особенности словоупотребления: никто из рецензентов не выделяет ни сюжетных линий, ни сюжетобразующих конфликтов, ни стадий развития сюжета.

Что касается композиционных особенностей, то в проанализированных текстах упоминаний

о них нет, хотя, казалось бы, лирические отступления в «Евгении Онегине» лежат на поверхности.

**7. Язык произведения.** 1. Мне больше всего понравился стиль повествования. Очень легко и быстро читается. (1). 2. Получила удовольствие от прекрасной рифмы. (1). 3. ... книга читается легко (2). 4. Язык романа это отдельная моя любовь, великая и безграничная. Это просто невероятно! Стилизация под языковые особенности царской России, мне кажется, удалась. Автор использует много устаревших слов и словесных оборотов и совсем не использует обычных для нашего времени разговорных фраз, но текст воспринимается очень легко. Слова подобраны с величайшим мастерством и благодаря этому каждая эмоция, каждая мысль героев (в особенности главного героя) передана на сто процентов. (3).

Анализ языка в рассмотренных нами рецензиях проводится редко. Чаще всего он носит формальный характер (см. примеры 1–3). В редких случаях (пример 4) автор рецензии не просто оценивает язык произведения с точки зрения легкости прочтения, а выявляет лексико-фразеологические средства создания образа (стилизация, устаревшие слова и словесные обороты, обычные для нашего времени разговорные фразы).

**8. Жанр, метод, направление.** 1. «Два капитана» – крепкий и правильный советский приключенческий роман. (2). 2. ... ведь это жанр приключений (2). 3. Эта книга – продукт романтического метода. 4. Отличный детектив. (3). 5. ... нереалистичным шпионским детективом (3).

Характеристика принадлежности произведения к какому-либо жанру встречается относительно редко, причем читатели могут допустить неточность в определении жанра (пример 2: жанр приключений вместо приключенческий роман). При этом жанровая характеристика часто соседствует с оценочными суждениями (крепкий и правильный в примере 1, отличный – в примере 4). Сложный жанр произведения (роман в стихах) авторы рецензий предпочли не обсуждать.

Метод, в рамках которого работает писатель, в проанализированных рецензиях практически не рассматривается. Исключением могут быть пример 3 и отчасти пример 5. Следует отметить, что в примере 3 есть неточности. Большая часть исследователей относит роман «Два капитана» к социалистическому реализму, некоторые усматривают в нем сочетание критического и социалистического реализма. Несмотря на наличие отдельных элементов романтизма в некоторых произведениях, относящихся к социалистическому реализму, говорить о «романтическом методе» применительно к роману В.А. Каверина все-таки не совсем корректно. Что касается примера 5, то нельзя с уверенностью сказать, относится ли слово «нереалистичный» к определению метода.

Подведем итоги.

1. Наиболее значимыми для читателей категориями оказываются тема, герой и сюжет. Автор-

ская идея, мир художественного произведения и его язык, жанр, метод и направление анализируются в рецензиях значительно реже, проблема и композиция не упоминаются вообще.

Тем не менее нельзя не отметить, что в читательских рецензиях упоминаются практически все аспекты формы и содержания художественного текста, то есть можно говорить о том, что в справочно-пояснительном аппарате нет необходимости отказываться от каких-либо частей литературоведческого анализа.

2. При анализе обычно выявляются эксплицитно выраженные особенности формы и содержания; то, что выражено имплицитно, чаще всего ускользает от внимания авторов рецензий.

Можно сделать вывод о том, что дублирование очевидного (рассказ об эксплицитно выраженных темах художественного произведения или очевидных аспектах авторской идеи) во вступительных статьях и послесловиях нецелесообразно; большее внимание будет разумным уделить тем элементам содержания, которые требуют умения профессионально декодировать сложный текст.

3. Набор используемых литературоведческих терминов достаточно скуден. Так, читатели могут обсуждать сюжет, но не связывают его ни с понятием «конфликт», ни с понятием «стадия развития сюжета»; обсуждая героев книги, авторы рецензий, как правило, концентрируются только на их социально-психологических свойствах, не затрагивая других способов характеристики внутреннего и внешнего мира персонажа. Читатели практически никогда не пользуются классификационными определениями типа «экзистенциальная тема», «пейзаж, необходимый для развития действия», «устойчивый конфликт», то есть владеют литературоведческой терминологией на элементарном уровне, соответствующем базовой школьной программе по литературе.

Сказанное задает уровень сложности справочно-пояснительного аппарата с точки зрения употребляемой профессиональной лексики и определяет необходимость пояснения используемых авторами вступительных статей и послесловий терминов, если они не являются общеупотребительными.

## Литература

1. ГОСТ Р.7.0.3–2006. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные элементы. Термины и определения: дата утверждения 12 июля 2006 г. М.: Стандартинформ, 2006. 46 с.
2. Мильчин А.Э., Чельцова Л.К. Справочник издателя и редактора. М.: Издательство Студии Артемия Лебедева, 2009. 1084 с
3. Алтынбаева Г.М., Герасимова Л.Е. Нравственные конфликты современной прозы в восприятии молодых читателей // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия:

филология, журналистика. 2016. Т. 16. № 3. С. 333–339

4. Медведев С.А. Некоторые тенденции в развитии отношений автор-читатель в Интернет-рецензии // Филология и человек. 2015. № 1. С. 124–130
5. Рыжикова М.Д., Милосердова Е.А. Гендерные особенности формирования коммуникации (на примере англоязычных электронных рецензий на книги) // *Philology: Actual questions of theory and practice/ Materials of the 1 International research and practice conference*. Los Gatos: Smashwords, 2016. P. 56–65.
6. Герасимова А.В. Об одной специфической практике: отзывы на книги в интернете // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2018. № 1. С. 222–234.
7. Микалаускайте Е.Ю. Авторская стратегия субъективизации позиции читателя в англоязычной литературной коммуникации ксенонарратива // *Филологические науки. Вопросы теории и практики*. 2018. № 12–2 (90). С. 336–340.
8. Смирнова В.А. «Мир Софии» Ю. Гордера: особенности рецепции романа в России // *Филология и человек*. 2017. № 4. С. 80–91
9. LiveInternet: Рейтинг сайтов. Литература. Режим доступа: свободный, URL: <https://www.liveinternet.ru/rating/ru/literature/> (дата обращения – 20.12.2022)

## LITERARY TERMINOLOGY IN THE REVIEWS OF READERS OF BOOK RECOMMENDATION SERVICES

**Voloshinova T. Yu.**

Peter the Great St. Petersburg State University

The article is devoted to the identification of the concepts of literary theory in readers' Internet reviews. Possible sources of Internet reviews are considered, the choice of the texts studied is justified, reflecting the point of view of the modern reader as objectively as possible. A database of reader reviews has been compiled, which includes more than two thousand units. The criteria for selecting authors to study reviews are formulated from the point of view of the formation of literary analysis skills reflected in the use of literary terms. Analyzed more than a thousand reader reviews of the works of A.S. Pushkin, V.A. Kaverin, B. Akunin. On the basis of the allocation of structural and semantic blocks, a generalized model of the reader's Internet review is compiled. A formal and meaningful analysis of structural and semantic blocks reflecting the elements of an objective assessment of the reviewed work was carried out. It is established that readers pay the greatest attention to the analysis of the subject of the work of art, its characters and plot. To a lesser extent, the author's idea, the language of the work of art, its genre, method or direction within which the text was created are reflected in Internet reviews. The concepts of "problem" and "composition" are practically not used in the analyzed reviews. The absence of an analysis of implicitly expressed elements of the handicap and the content of the literary text in the reviews is noted. As a result of the analysis of word usage in the considered blocks of Internet reviews, the readers' knowledge of literary terminology is determined as corresponding to the basic school curriculum. It is concluded that it is necessary to disclose in the elements of the reference and explanatory apparatus all the components of the form and content of the work of art with an emphasis on the implicitly expressed, it is recommended to use literary terms understandable to the reader.

**Keywords:** reader's review, Internet review, theory of literature, literary terminology, subject of the work, author's idea, the world of a work of art, hero, plot, composition, genre, method, direction.

## References

1. GOST R.7.0.3–2006. A system of standards for information, library and publishing. Editions. The main elements. Terms and definitions: date of approval July 12, 2006 Moscow: Standartinform, 2006. 46 p.
2. Milchin A.E., Cheltsova L.K. Publisher's and Editor's Handbook. Moscow: Artemy Lebedev Studio Publishing House, 2009. 1084 p
3. Altynbaeva G.M., Gerasimova L.E. Moral conflicts of modern prose in the perception of young readers // News of Saratov University. A new series. Series: Philology, journalism. 2016. Vol.16. No.3. pp.333–339
4. Medvedev S.A. Some trends in the development of author-reader relations in an online review // Philology and man. 2015. No. 1. pp.124–130
5. Ryzhikova M.D., Miloserdova E.A. Gender peculiarities of communication formation (by the example of English-language electronic book reviews) // Philology: Actual questions of theory and practice/ Materials of the 1 International research and practice conference. Los Gatos: Smashwords, 2016. P. 56–65.
6. Gerasimova A.V. About one specific practice: reviews of books on the Internet // Monitoring public opinion: Economic and social changes. 2018. No. 1. pp. 222–234.
7. Mikalauskaite E. Yu. The author's strategy of subjectivization of the reader's position in the English-language literary communication of the xenonarrative // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2018. No.12–2 (90). pp.336–340.
8. Smirnova V.A. «The World of Sofia» by Yu. Gorder: features of the reception of the novel in Russia // Philology and man. 2017. No.4. pp.80–91
9. LiveInternet: Site rating. Literature. Access mode: free, URL: <https://www.liveinternet.ru/rating/ru/literature> / (accessed 20.12.2022)

# Трофонимы как социумно-прецедентные феномены в рекламе полиэтнического региона РС(Я): семантика и функции

Габышева Луиза Львовна,

д.ф.н., профессор кафедры общего языкознания и риторики,  
Северо-Восточный федеральный университет  
E-mail: ogonkova-jenya@yandex.ru

Статья вводит в круг социумно-прецедентных феноменов русские названия продуктов питания, которые регулярно воспроизводятся в межкультурном коммуникативном пространстве, в частности, рекламных текстах в СМИ Республики Саха (Якутия). В состав анализируемых тропонимов входят топонимы, которые употребляются не столько для обозначения конкретного географического объекта, сколько в качестве своего рода культурного знака высокого качества рекламируемого товара. Автор раскрывает такие характеристики глютонических номинаций, как постоянная возобновляемость в речи, значимость в познавательном и эмоциональном отношениях, наличие оценочного компонента, экспрессивность, – все признаки, присущие прецедентным феноменам. Они, используясь в рекламном дискурсе с целью привлечения максимально широкого круга потенциальных покупателей, приобретают прагматическое значение и способствуют совершению адресатом заранее заданного действия – приобретения рекламируемого объекта.

**Ключевые слова:** прецедентные феномены, топоним, фоновые знания, аксиологический компонент, функции, полиэтничный регион, реклама.

Исследование прецедентных феноменов по-прежнему привлекает внимание лингвистов, что связано с объективной сложностью анализа данного явления в межкультурном коммуникативном пространстве. Статья посвящена вовлечению в круг социумно-прецедентных феноменов наименований продуктов питания, регулярно воспроизводимых в рекламных текстах и речи русскоязычного населения Якутии. Речь идет об именных словосочетаниях с топонимическим компонентом, которые появились в рекламных объявлениях о продаже продуктов питания в республиканских СМИ в конце 1980-х гг.: *кобяйские караси, олекминский картофель, кильдямские тугунки, жеребятина амгинская* (варианты: *чурапчинская//таттинская// усть-алданская//мегино-кангаласская*). Несмотря на то, что данные тропонимы используются в процессе коммуникации жителей региона на протяжении многих поколений, а с появлением рекламы проникли в объявления о продаже продуктов питания на электронной доске [1], они до сих пор не были объектом научного изучения, и автор статьи берет на себя задачу раскрыть социумно-прецедентный характер указанных выражений, их функции и семантику.

Объем статьи позволяет подробно рассмотреть лишь часть регионализмов, а именно такие имена, как *жеребятина амгинская* (варианты: *чурапчинская//таттинская//усть-лданская//мегино-кангаласская*) и *кобяйские караси*, образованные от хоронимов, якутских названий улусов: *Амма, Чурапчы, Таатта, Уус-Алдан, Мэнэ Хангала, Кэбээйи*.

Наименования жеребятины в рекламных текстах могут варьировать по форме: *жеребятина амгинская// жеребятина, Амга; жеребятина таттинская// жеребятина из Татты* и др. Приведем типичный текст объявлений с электронной доски: «Продаю жеребятину амгинскую, с. Бологур в г. Якутске!!!». Или: «Распиленная жеребятина жирная, Чурапча» «Продаю мясо жеребятины, Таатта алаас» [2].

Пространственный код, зафиксированный в топонимах, взаимодействует в данном случае с гастрономическим: тесная связь номинаций продукта и места его происхождения носит универсальный характер. Следует отметить, что топонимы употребляются в глютоническом дискурсе рекламы не столько для обозначения конкретного географического объекта, сколько в качестве своего рода культурного знака высокого качества рекламируемого товара.

Семантика указанных наименований продукта актуализирует, как и любой прецедентный фено-

мен, фоновые знания, пробуждая культурную память и воображение адресата [3, с. 216]. Жеребятина – один из основных продуктов якутской национальной кухни, являющейся брендом территории, а табунное коневодство представляет собой традиционное занятие народа саха; лошадь якутской породы круглогодично пасется под открытым небом на подножном корму. Жители многонационального региона знают, что вкус, аромат и специфический привкус жеребятины зависят от хозяйственного типа кормовых угодий. Из трех видов имеющихся на территории республики пастбищ – аласного, пойменного и мелкодолинного – самую высокую питательность имеет аласный тип пастбища, «являющийся уникальным ландшафтом криолитозоны со своеобразной почвой и луговой растительностью... Аласы как геологическое образование распространены в основном в Центральной Якутии – это Лено-Амгинское междуречье, так называемые заречные районы Якутии: Амгинский, Таттинский, Чурапчинский, Мегино-Кангаласский, Усть-Алданский улусы» (всего в республике 34 улуса) [4, с. 52; 5, с. 15]. Именно от настоящих хоронимов и образованы составные номинации жеребятины, которые выступают культурным знаком высокого качества продукта. Показательно, что в некоторых рекламных объявлениях кратко указывается «аласная жеребятина»; в связи с этим заметим, что якутский ландшафтный термин *алаас* (в русском написании *алас*) вошел, по мнению лингвистов, в словарь русских старожилов Якутии [6, с. 93].

Как считают специалисты, значение прецедентных высказываний не выводится из суммы смыслов составляющих слов и характеризуется наличием аксиологической компоненты [7, с. 113], которая и присутствует в анализируемых выражениях 'лучшая по вкусовым качествам жеребятина'. Причем оценка, выраженная с помощью прецедентных феноменов, подчеркнута эмотивна и субъективна [8, с. 157].

Характерно, что улусы Центральной Якутии называются в противоположность северным районам якутским словом *дойду*, одно из основных значений которого 'место, где родился, родина' [9, с. 146]. Кроме того, у него отмечено в словарях якутского языка и ландшафтное значение 'ровное место, местность (не болотистая и не каменистая); *аан дойду* степь, сухое, чистое (без леса) место у реки, избираемое якутами для местожительства летом' [там же, с. 666]. Жители указанных улусов именуются *дойду дьоно* – как поясняет Э.К. Пекарский, «так называются якуты, живущие по рр. Татте, Лене, Амге и вообще по речным долинам, в отличие от *тыя дьоно* (лесные жители) и *таас дьоно* (горные жители)» – самоназвание якутов, живущих на Оймяконе [10, с. 2591].

Таким образом, глуттоническая лексика с топонимическим компонентом связана с историей освоения культурного и социального пространства региона и значима в познавательном отношении, недаром М.В. Горбаневский называет топонимы свернутым многоплановым текстом [11, с. 287].

Анализируемые трофонимы, отражая систему эталонов культуры общества, задают определенную ценностную шкалу, и она понятна жителям региона, имеющим общую апперцепционную базу – необходимый элемент речевого общения. Социумно-прецедентные феномены функционируют в качестве маркера региональной идентичности и средства межкультурного диалога; они выполняют консолидирующую и вместе с тем паролльную функцию, выступая определенным кодом в системе опознавания свой / чужой [12, с. 85].

Используясь в рекламном дискурсе с целью привлечения максимально широкого круга потенциальных покупателей, глуттонические номинации приобретают прагматическое значение и способствуют совершению адресатом заранее заданного действия – приобретения рекламируемого объекта.

Ещё одним признаком прецедентного феномена является его экспрессивность [13, с. 297], и ярким примером может служить регионализм *кобьяйские караси*, который выступает в рекламном дискурсе как своеобразный знак лучших вкусовых качеств продукта. В данном случае экспрессивность носит увеличительный характер, и такие слова получили название интенсификаторов [14, с. 162]. «Сходите на рынок и вы не найдете, например, усть-алданского или нюрбинского карася, все кобьяйские!», – с иронией восклицает якутский журналист Алексей Толстяков [15]. Прецедентным высказываниям присущ не только дополнительный экспрессивный оттенок, но и присутствие элемента преувеличения, гиперболы [3, с. 222]. Они должны апеллировать к имеющимся у адресата позитивным образам, стереотипам и ценностно-окрашенным представлениям: «Весь заряд оригинальности уходит здесь на то, чтобы остроумно соотнести рекламируемый продукт с каким-либо клише культурного сознания» [16, с. 40]. Устойчивое выражение *кобьяйские караси*, связанное с клише культурного сознания, способно оказывать воздействие на реципиента, манипулировать его поведением, другими словами, оно выполняет персуазивную функцию, типичную для прецедентных феноменов.

Трофоним также актуализирует набор имеющихся у человека знаний и опыта. С древних времен народы Сибири селились вдоль рек и вокруг озер, и это накладывало свой отпечаток на национальную кухню, неотъемлемой частью которой были рыбные блюда. На территории республики находятся свыше восьмисот тысяч озер площадью более одного га. Промысел рыбы в Якутии имеет длительную историческую традицию, и карась является одним из самых распространенных промысловых видов рыб. Археологические исследования свидетельствуют о том, что еще в неолите люди, заселявшие территорию современной Якутии, широко использовали карася как продукт питания [17, с. 78]. В городе Якутске стоит даже памятник карасю.

Ключом к значению трофонима *кобьяйские караси* служат фоновые знания жителей полинаци-



онального региона. Им известно, что в Кобяйском улусе находится озеро Ниджили, которое издревле славится крупными деликатесными карасями. «Озеро представляет особую экономическую, социальную и историческую ценность для нынешних и будущих поколений, включает в себя значительную естественную среду обитания для сохранения биологического разнообразия», является особо охраняемой природной территорией Республики Саха (Якутия) республиканского значения [18].

Совершим небольшой экскурс в исследование биолога, специалиста по рыбам Якутии, который считает, что «караси из отдельных, отличных по климату и кормовой обеспеченности озер различаются по биологическим показателям, в том числе по скорости роста, плодовитости, жирности и с учетом оседлого образа жизни образуют в этих водоемах самостоятельные популяции с только им присущими экологическими и вкусовыми особенностями» [19, с. 91]. Благодаря особенностям кормовой базы озера Ниджили кобяйские караси отличаются насыщенным и одновременно деликатным вкусом, специфическим ароматом, являются источником полноценного белка, легкоусвояемого жира, витаминов, макро- и микроэлементов.

В культуре народа саха с уловом карасей связана традиция под названием *муҥха* 'ловля карася неводом' (чаще подледный лов), ставшая в туристской индустрии одним из брендов Якутии. Коллективный труд и взаимопомощь, атмосфера праздника царят на неводье, а в заключение проводятся состязания по национальным видам спорта.

Можно прийти к заключению, что топонимы в наименованиях продуктов обладают фоновой семантикой и служат в тексте смысловым катализатором. Они не просто называют географические объекты, а являются богатым источником познания национальной и региональной истории и культуры.

Трофонимы в глуттоническом дискурсе рекламы, привлекая внимание адресата, выполняют функцию аттракции и формируют установку, необходимую адресанту. Они, как показал анализ материала, тесно связаны с процессами культурных контактов и аккультурации в условиях полиэтничного региона. Показательно, что в рекламном дискурсе нередко происходит перекодирование с русского на якутский язык: «Продаю жеребятину (*убаһа*) 650 руб за кг. Продается местами. Внутренности комплект (*хара ис, үрүҥ ис*) 12 тыс. руб». Или: «Продаю мясо жеребятина, Усть-Алданский, распиленная передняя часть *ойогос* – 1200 руб, мой – 700 руб» [20]. Якутские вкрапления в русский текст являются лакунами на семантической карте русского языка: *убаһа* – номинация жеребенка с первой осени после рождения до года [21, с. 429]; устойчивые словосочетания *хара ис* (букв. черные внутренности) обозначают печень, последнюю часть желудка, рубец и проч.; *үрүҥ ис* (букв. белые внутренности) – так именуются толстая кишка, паховый жир, диафрагма и прочее [9,

с. 960–961]. Якутские лексемы *ойобос* 'ребра', *мой* 'шея', которые не представляют собой лакуны для русского языка, возникают в рекламе, на наш взгляд, поскольку, согласно обычаю народа саха, именно ребра и шея являются почетными и самыми лакомыми кусками для угощения; ср. с русскими словами *ребра* и *шея*, которые не имеют подобных коннотативных значений. Однако, анализируемая специфика региональной рекламы (переключение языковых кодов) обусловлена не только лакунарностью лексико-семантической системы русского языка, но прежде всего фактором адресатов, половина из которых является двуязычной. Так, по данным переписи, якутское население численностью в 466,5 тыс. человек (48,7% от общей численности населения республики), как правило, владеет родным и русским языком, численность русских составляет 353,6 тыс. человек [22].

В процессе двуязычной коммуникации помимо собственно межъязыковой имеет место межкультурная коммуникация. Эффективность ее зависит от полноты взаимопонимания участников коммуникативного акта, наличия общей аксиологической составляющей апперцептивной стороны общения.

Итак, рассмотренным наименованиям продуктов питания присущи характерные черты социумно-прецедентных высказываний: это постоянная возобновляемость в речи, значимость в познавательном и эмоциональном отношении, апелляция к фоновым знаниям человека, наличие оценочной компоненты, экспрессивность. Они выполняют смыслопорождающую, аксиологическую, экспрессивную, персуазивную функции, типичные для прецедентных феноменов.

Культуры в многонациональном регионе при взаимодействии не только дополняют друг друга, но вступают в сложное многомерное взаимодействие в процессе символического освоения и репрезентации территории, в результате чего складываются специфический уклад жизни местного населения, ментальность, культура.

## Литература

1. Доска бесплатных объявлений Якутска // URL: [https://doska.ykt.ru/produkty\\_pitaniya](https://doska.ykt.ru/produkty_pitaniya) (дата обращения: 06.12.22).
2. Доска бесплатных объявлений Якутска // URL: <https://doska.ykt.ru/14471297> (дата обращения: 09.12.22).
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Изд-во ЛКИ, 1987. С. 363.
4. Стрекаловская М.И. Анализ использования естественных кормовых угодий Якутии // Управление экономическими системами: электронный научный журнал. – 2012. – № 2 (38). – С. 49–58.
5. Саввинов Д. Д., Прокопьев Н.П., Федоров В.В. и др. Аласные экосистемы: Учебно-методическое пособие. Якутск: Институт прикладной экологии Севера АН РС (Я), 2002. – 68 с.

6. Самсонов Н.Г. Русский язык в Якутии. Якутск: Якутское книжное издательство, 1982. – 192 с.
7. Сорокин Ю. А., Михалева И.М. Прецедентный текст как способ фиксации языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность/ под ред. Е.Ф. Тарасова. М.: Ин-т языкознания, 1993. – С. 98–117.
8. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. М.: Гнозис, 2003. – 286 с.
9. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка: В 3-х т. Т. 1. Якутск, 1958. 1–1280 с.
10. Пекарский Э.К. Словарь якутского языка: В 3-х т. Т. 3. Якутск, 1959. 2509–3858 с.
11. Горбаневский М.В. Русская городская топонимия: методы историко-культурного изучения и создания компьютерных словарей. М.: Об-во любителей рос. словесности, 1996. – 304 с.
12. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов. М.: Академия, 2011. – 128 с.
13. Латышева В.Л. Признаки и функции прецедентных феноменов // Вестник ИрГТУ. – 2011. – № 1 (48). – С. 296–300.
14. Арнольд И.В. Стилистика. Современный английский язык: Учебник для вузов. – М.: Флинта, Наука, 2007. – 384 с.
15. Живой Журнал Алексея Толстякова // URL: <https://tolstyakov.livejournal.com> (дата обращения: 05.12.22).
16. Кагарлицкий Ю. В., Литвина А.Ф. Слабый дискурс: О стратегиях рекламного текста // Русистика сегодня. – 1998. – № 3 / 4. – С. 33–44.
17. Кириллов А. Ф. «Если малую выловят, то большой неоткуда взяться будет...»: Карась озера Центральной Якутии// Илин. – 2000. – № 3(22) – с. 77–81.
18. Положение министерства охраны природы Республики Саха (Якутия) от 30.07.1999 // URL: <http://oopt.aari.ru/doc/Положение-Министратранспорт-и-инфраструктуры-Республики-Саха-Якутия-от-30071999-2> (дата обращения 11.12.22).
19. Кириллов А.Ф. Промысловые рыбы Якутии. М.: Научный мир, 2002. – 194 с.
20. Доска бесплатных объявлений Якутска // URL: <https://doska.ykt.ru/14483643> (дата обращения 09.12.22).
21. Якутско-русский словарь. М.: Советская энциклопедия, 1972. – 605 с.
22. Национальный состав Якутии. Точные данные покажет перепись // URL: <https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3271100> (дата обращения 04.12.22).

**TROPHONYMS AS SOCIAL PRECEDENT PHENOMENA IN ADVERTISING OF THE POLYETHNIC REGION OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA): SEMANTICS AND FUNCTIONS**

Gabyshva L.L.

North-Eastern Federal University In Yakutsk

The article introduces the Russian names of food products into the circle of social precedent phenomena, which are regularly repro-

duced in the intercultural communication space, in particular, advertising texts in the media of the Republic of Sakha (Yakutia). The composition of the analyzed troponyms includes toponyms, which are used not so much to designate a specific geographical object, but as a kind of cultural sign of the high quality of the advertised product. The author reveals such characteristics of gluttonic nominations as constant recurrence in speech, significance in cognitive and emotional relations, the presence of an evaluative component, expressiveness – all the features inherent in precedent phenomena. They, being used in advertising discourse in order to attract the widest possible range of potential buyers, acquire a pragmatic meaning and contribute to the performance of a predetermined action by the addressee – the acquisition of the advertised object.

**Keywords:** precedent phenomena, toponym, background knowledge, axiological component, functions, polyethnic region, advertising,

**References**

1. Yakutsk free bulletin board // URL: <https://doska.ykt.ru/produktypitaniya> (accessed: 06.12.22).
2. Yakutsk free bulletin board // URL: <https://doska.ykt.ru/14471297> (date of address: 09.12.22).
3. Karaulov Yu.N. Russian language and linguistic personality. Moscow: LKI Publishing House, 1987. p.363.
4. Strekalovskaya M.I. Analysis of the use of natural fodder lands of Yakutia// Management of economic systems: electronic scientific journal. – 2012. – № 2 (38). – Pp. 49–58.
5. Savvinov D. D., Prokopyev N.P., Fedorov V.V., etc. Alasny ecosystems: An educational and methodological guide. Yakutsk: Institute of Applied Ecology of the North of the Academy of Sciences of the Russian Academy of Sciences (Ya), 2002. – 68 p.
6. Samsonov N.G. Russian language in Yakutia. Yakutsk: Yakut Book Publishing House, 1982. – 192 p.
7. Sorokin Yu. A., Mikhaleva I.M. Precedent text as a way of fixing linguistic consciousness // Language and consciousness: paradoxical rationality/ edited by E.F. Tarasov. M.: Institute of Linguistics, 1993. – pp. 98–117.
8. Gudkov D.B. Theory and practice of intercultural communication. M.: Gnosis, 2003. – 286 p.
9. Pekarsky E.K. Dictionary of the Yakut language: In 3 vols. Vol. 1. Yakutsk, 1958. 1–1280 p.
10. Pekarsky E.K. Dictionary of the Yakut language: In 3 vols. 3. Yakutsk, 1959. 2509–3858 p.
11. Gorbanevsky M.V. Russian urban toponymy: methods of historical and cultural study and the creation of computer dictionaries. M.: The Society of Lovers of Russian Literature, 1996. – 304 p.
12. Slyshkin G.G. From text to symbol: linguistic and cultural concepts of precedent texts. Moscow: Akademiya, 2011. – 128 p.
13. Lатышева В.Л. Signs and functions of precedent phenomena // Bulletin of IrSTU. – 2011. – № 1 (48). – Pp. 296–300.
14. Arnold I.V. Stylistics. Modern English: Textbook for Universities. – Moscow: Flint, Nauka, 2007. – 384 p –
15. Alexey Tolstyakov's Livejournal // URL: <https://tolstyakov.livejournal.com> (accessed: 05.12.22).
16. Kagarlitsky Yu. V., Litvina A.F. Weak discourse: On strategies of advertising text // Rusistika segodnya. – 1998. – № 3 / 4. – Pp. 33–44.
17. Kirillov A. F. “If they catch a small one, then there will be nowhere to take a big one...”: Crucian carp of the lakes of Central Yakutia// Ilin. – 2000. – № 3(22) – pp. 77–81.
18. Regulations of the Ministry of Nature Protection of the Republic of Sakha (Yakutia) dated 30.07.1999 // URL: <http://oopt.aari.ru/doc/> (accessed 11.12.22).
19. Kirillov A.F. Commercial fish of Yakutia. M.: Scientific world, 2002. – 194 p.
20. Yakutsk free bulletin board // URL: <https://doska.ykt.ru/14483643> (accessed 09.12.22).
21. Yakut-Russian dictionary. Moscow: Soviet Encyclopedia, 1972. – 605 p.
22. The national composition of Yakutia. The exact data will be shown by the census // URL: <https://www.sakha.gov.ru/news/front/view/id/3271100> (accessed 04.12.22).

# Языковые средства реализации идей альтруизма в волонтерском дискурсе: прагмалингвистический подход

**Горбачева Елена Николаевна,**

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры английской филологии, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева  
E-mail: elen-gorbachyova@yandex.ru

**Прокофьева Анна Сергеевна,**

аспирант, Астраханский государственный университет им. В.Н. Татищева  
E-mail: anya.prokofeva.98@mail.ru

В статье изучаются языковые средства реализации идей альтруизма в волонтерском дискурсе. Волонтерский дискурс рассматривается как часть альтруистического дискурса – сложного вербально-текстового образования, охватывающего коммуникативную сферу волонтерской и благотворительной деятельности. Актуальность работы обусловлена, с одной стороны, повышенным интересом лингвистов к исследованию институциональных видов дискурса, в том числе волонтерского, а с другой – отсутствием научных работ, посвященных изучению альтруистического дискурса и его связи с дискурсом волонтеров. Материалом исследования послужили тексты на русском и английском языках, размещенные на сайтах различных волонтерских организаций, в которых актуализируются альтруистические идеи, сконцентрированные в таких концептах, как «бескорыстие», «сострадание», «человеколюбие», «помощь», «добро». Результаты исследования показали, что данные идеи реализуются в трех основных видах речевых действий: декларативных, директивных и экспозитивных. В декларативных речевых действиях альтруистические идеи представлены в виде законов и принципов волонтерской деятельности. Посредством директивных речевых действий осуществляется призыв или требование к соблюдению правил и заповедей, регулирующих поведение участников волонтерского движения. С помощью экспозитивных речевых действий раскрывается сущность волонтерства.

**Ключевые слова:** альтруистическая идея, волонтерский дискурс, концепт, речевое действие.

Совершение альтруистических поступков является одной из социальных потребностей человека [12]. Альтруизм в психологии определяется как установка личности и одно из главных гуманистических ее качеств [1], как общественное поведение, обусловленное желанием бескорыстно помогать другим людям, несмотря на собственные издержки, либо стремлением устранить источник своих негативных эмоций, оказывая помощь другим [7]. В философии альтруизм трактуется как моральный принцип, детерминирующий бескорыстность поступков, нацеленных на удовлетворение интересов других людей [10]. Понятие альтруизма является объектом многочисленных философских и психологических исследований: в них рассматривается природа альтруизма в его соотношении с понятиями «эгоизм», «милосердие», «эмпатия», «интеллект» в историческом, социальном, естественнонаучном и психологическом аспектах; выявляется взаимосвязь альтруизма с высшими нравственными принципами, такими как любовь, справедливость, духовность, благотворительность и др. [1; 8; 9; 13; 15].

В лингвистике изучены процессы взаимодействия понятия «альтруизм» (в его связи с понятием «эгоизм») как научного концепта и обыденного представления [6]. Целью данной работы является прагмалингвистический анализ языковых средств реализации альтруистических идей в волонтерском дискурсе. Считаем необходимым пояснить, что мы рассматриваем волонтерский дискурс как часть альтруистического дискурса, который в свою очередь представляет собой сложное вербально-текстовое образование, охватывающее коммуникативную сферу волонтерской и благотворительной деятельности.

Идеи альтруистического дискурса сконцентрированы в его ключевых концептах. Проанализировав работы, посвященные ценностной стороне альтруизма [4; 5], мы выявили основные концепты альтруистического дискурса, такие как «бескорыстие», «сострадание», «человеколюбие», «помощь», «добро». Рассмотрим, каким образом они репрезентируются в русско- и англоязычном волонтерском дискурсе, трактуемом как институциональный вид дискурса, проявляющийся в специфических формах (команда, агентство и система) и типах деятельности (микроволонтерство, виртуальное, корпоративное, экологическое, общественное волонтерство, международные волонтерские рабочие лагеря) [17].

Концепт «бескорыстие» делает понятие альтруизма противоположным понятию «эгоизм»,

поскольку альтруизм предполагает отказ от собственных интересов и корыстной выгоды при совершении альтруистических поступков [4, с. 63–64]. Данная идея находит подтверждение в дефинициях значений слов «альтруизм» и “altruism”: ср. *Готовность бескорыстно действовать на пользу другим, не считаясь со своими интересами* [11]; *Бескорыстная забота о благе других, готовность жертвовать для других своими личными интересами* [3]; *Altruism is unselfish concern for other people's happiness and welfare* [18].

Идея бескорыстной деятельности волонтеров реализуется в русскоязычном волонтерском дискурсе в жанре устава волонтерской организации в форме декларативного речевого акта, постулирующего бесплатную работу волонтеров: *Принципы деятельности волонтерского отряда: безвозмездность (труд волонтера не оплачивается)* <...> (Волонтерский отряд «Добрые сердца»).

В следующих примерах данная идея реализуется в жанре заповедей волонтеров в форме директивного речевого акта призыва: *Самое главное правило волонтера – делайте добро просто так; Помощь – это не путь к славе. Помогайте ради результата, а не благодарности!* (Волонтерский отряд «Добрые сердца»). Из приведенных примеров следует, что в русскоязычном волонтерском дискурсе «безвозмездность» понимается достаточно широко – как исключение возможности получить не только деньги за проделанную работу, но и любое другое вознаграждение (в данном случае славу).

В английском языке идея бескорыстного совершения поступков волонтерами отражена в дефиниции слова “volunteer”: *a person who does a job without being paid for it* [20]. В англоязычном волонтерском дискурсе та же идея раскрывается в речевом действии экспозитиве, направленном на объяснение сущности волонтерства: *What is Volunteering? Volunteering means giving your time and abilities to aid others (usually a nonprofit organization) without the want of financial compensation* (“Grow Ensemble”).

Примечателен тот факт, что при популяризации англоязычного волонтерского дискурса идея бескорыстного выполнения работы волонтерами подкрепляется продвижением другой идеи: вместо материальной выгоды волонтеры получают множество других преимуществ (знакомство с новыми людьми и создание сообществ, новые знания и понимание образа жизни других людей, повышение самооценки, обретение жизненной цели и счастья, продвижение по службе и улучшение перспектив трудоустройства, укрепление здоровья и т.п.). Как и в предыдущем примере, средством выражения этой идеи служат речевые действия экспозитивы: *Here are some ways volunteering can affect you positively: 1. Meet New People and Build Community. 2. Gain Knowledge and Understanding of Other Ways of Life.* <...> (“Grow Ensemble”). Похожий пример находим в Уставе волонтерского отряда «Вита», где в качестве заповедей волонтеров

представлено директивное высказывание – призыв раскрыть свои личностные качества через волонтерство: *Раскрой себя в любой полезной для окружающих и тебя самого деятельности* (Волонтерский отряд «Вита»).

Сострадание (сопереживание, или эмпатия) с психологической точки зрения рассматривается как причина, побуждающая людей помогать тем, кто нуждается в помощи [7], как основа альтруизма [15, с. 60]. В русскоязычном волонтерском дискурсе идея сострадания реализуется посредством репрезентации концепта «милосердие»: милосердие в русском языке определяется как *«готовность из сострадания оказать помощь тому, кто в ней нуждается»* [16]. В Уставе волонтерской организации «Вита» милосердие постулируется как один из законов волонтерства: *Все члены имеют права и следуют основным законам: <...> Заботы и милосердия* (Волонтерский отряд «Вита»). Концепт «милосердие» также находит свою объективацию в русскоязычном дискурсе волонтерства через антонимический концепт «равнодушие», что оправдано философским толкованием милосердия как понятия, противоположного «равнодушию, жестокосердию, злонамеренности, враждебности, насилию» [10]: *Если ты волонтер, забудь равнодушие к проблемам окружающих* (Волонтерский отряд «Вита»). Приведенный пример взят из устава организации и включен в перечень правил деятельности волонтеров. Будучи нормативным по содержанию, высказывание сформулировано в виде директивного речевого действия.

В англоязычном волонтерском дискурсе идея сострадания реализуется с помощью концепта “empathy”: эмпатия считается неотъемлемой ценностью многих волонтерских движений [19]. Однако данное качество представляется не мотивом волонтерской деятельности, а ее результатом, т.е. волонтеры в процессе своей работы с разными людьми, имеющими разные проблемы, приобретают навык эмпатии: *This experience can expand your understanding of others who are different from you. Learning about cultures and ways of life that are different from one of your upbringing will increase your social flexibility and expand your world-view. It will also raise awareness of the issues that other people deal with and will increase important social skills like empathy and teamwork* (“Grow Ensemble”). Данный пример представляет собой экспозитивное высказывание, цель которого – объяснить, какие преимущества получают участники волонтерского движения, и таким образом сделать волонтерство популярным явлением в обществе.

Идея человеколюбия является ключевой для альтруистического дискурса, имеющей свои корни в христианской заповеди любви, предписывающей единство любви к Господу и любви к ближнему [2]. Альтруизм предполагает жизнь ради любви ко всему человечеству [4, с. 63]. В русско- и англоязычном волонтерском дискурсе данная идея реализуется посредством репрезентации концептов

«любовь» / “love” и «уважение» / “respect”. Рассмотрим примеры:

**Уважение** – добровольцы **уважают** достоинство, особенности и культуру всех людей (Волонтерский отряд «Добрые сердца»). В приведенном примере уважение к другим людям и их культуре провозглашается как один из принципов волонтерской деятельности (высказывание представляет собой декларатив).

**Уважай** мнение других! (Волонтерский отряд «Вита»).

*Treat others with respect, as equals* (“VSO”).

*Learn. Understand. Love. Protect* (“Grow Ensemble”).

Во всех приведенных примерах употреблены директивные речевые действия: первый пример взят из перечня правил деятельности волонтера, второй – из раздела, посвященного ценностям волонтерской организации, поэтому оба высказывания обладают большой побудительной силой, средством регулирования поведения членов организации. Третий пример – это один из девизов волонтерского движения, следовательно, он имеет иллюкативную силу призыва, а не требования, как в первых двух примерах.

Анализ фактического материала показал, что в русскоязычном волонтерском дискурсе концепт «любовь» не объективирован прямо. Однако можно предположить, что он актуализируется косвенно при репрезентации смежного концепта «милосердие», рассмотренного выше, поскольку в Словаре русского языка значение слова «милосердие» определяется через понятие «любовь» («человеколюбие»): *Готовность оказать помощь, проявить снисхождение из сострадания, человеколюбия* <...> [14]. Кроме этого, слово «милосердный» синонимично слову «гуманный», которое также определяется через понятие любви / человеколюбия: *Проникнутый любовью к человеку, уважением к человеческой личности; человечный, человеколюбивый* [14].

Следующая альтруистическая идея – оказание помощи другим людям – актуализируется в волонтерском дискурсе посредством концепта «помощь», который репрезентируется в разных видах высказываний в обоих языках. Рассмотрим примеры:

*Хочешь почувствовать себя человеком – помоги другому* (Волонтерский отряд «Вита»). В приведенном примере директивного речевого действия выражается призыв оказывать помощь другим людям, что будет расцениваться как проявление человечности.

*Волонтер – это человек, обладающий определенными личностными характеристиками, такими, как готовность помочь, равнодушное отношение к окружающей жизни, людям, жертвенность, высокая самоорганизованность, ответственность за себя и других* (Волонтерская организация «Когда мы вместе»). В данном высказывании экспозитивного характера подчеркивается не сам факт готовности волонтеров оказать какую-то неопре-

деленную помощь нуждающимся, а способность участников волонтерского движения к жертвенной помощи.

*We bring about change not by sending aid, but by working with volunteers and partners to empower people living in some of the world’s poorest and fragile regions* (“VSO”). Из приведенного примера декларативного высказывания следует, что волонтерская помощь не сводится к отправке гуманитарной помощи (“sending aid”) в бедные регионы мира, а понимается как работа, направленная на расширение возможностей людей, лишенных материального достатка, гражданских прав и т.п.

*Global Volunteers is dedicated to helping build a foundation for world peace through mutual international understanding; recognizing that the mere absence of war is not peace and peace without justice is no peace at all* (“Global Volunteers”). Данный пример, как и предыдущий, представляет собой декларативное высказывание, в котором раскрывается концепция волонтерской организации “Global Volunteers”, заключающаяся в том, что ее участники стремятся помочь заложить основу для мира во всем мире. При этом здесь приводятся такие постулаты, как «необходимость взаимного международного понимания», «простое отсутствие войны – это еще не мир», «мир без справедливости – это вообще не мир».

Особенностью русскоязычного волонтерского дискурса в плане актуализации концепта «помощь» является то, что в нем специфицируется оказываемая помощь: «трудовая помощь», «помощь ветеранам», «работа в школьном музее», «уход за воинскими захоронениями» и т.п.).

Идея добра, сконцентрированная в соответствующем концепте, находит более разнообразную объективацию в русскоязычном волонтерском дискурсе, нежели в англоязычном. Прежде всего, концепт «добро» репрезентируется в синонимичном варианте понятия «волонтер» в русском языке – «доброволец» в его переносном значении: *Добровольно берущий на себя какую-нибудь трудную работу, обязательство* [16]. Далее, концепт «добро» объективирован в названиях некоторых волонтерских организаций («Дари добро», «Добрые сердца», «Добрые сердца Тувы», «ДоброЦентр», «Добро Мира – Волонтеры Крыма», «Добро и Сила», «Добрые люди», «ДоброДом») и мероприятий, проводимых ими («Марафон добрых дел», «Час добра», «Весенняя неделя добра», «Добрая мастерская», «Добро-команда», «Добрый край»). В англоязычном волонтерском дискурсе идея добра реализуется как «фоновая». Например, в названии проекта “Make Fun Do Good” (“Grow Ensemble”) превалирует идея развлечения в процессе совершения добрых поступков.

Итак, в волонтерском дискурсе реализуются некоторые идеи альтруизма, сконцентрированные в таких концептах, как «бескорыстие», «сострадание», «человеколюбие», «помощь», «добро». Концепт «бескорыстие» противопоставляет альтруизм эгоизму. Идея бескорыстной деятельности

волонтеров реализуется в форме декларативного речевого акта, постулирующего бесплатную работу волонтеров, или в форме директивного речевого акта призыва к безвозмездной работе, либо в речевом действии экспозитиве, направленном на объяснение сущности волонтерства. Идея сострадания реализуется посредством репрезентации концепта «милосердие»: в русском языке милосердие постулируется как один из законов волонтерства, а также находит свою объективацию через антонимический концепт «равнодушие» в директивных речевых действиях, составляющих правила деятельности волонтеров; в англоязычном волонтерском дискурсе идея сострадания реализуется с помощью концепта «empathy», объективируя качество, которое может развиваться в человеке в результате волонтерства; для этого используются экспозитивные высказывания, раскрывающие личную пользу волонтерского движения. Идея человеколюбия реализуется посредством репрезентации концептов «любовь» и «уважение» в декларативных или директивных речевых действиях, постулирующих ценность любви и уважения к людям, либо призывающих к этому. Идея оказания помощи другим людям актуализируется посредством концепта «помощь», который репрезентируется в директивных, экспозитивных и декларативных речевых действиях. Идея добра актуализируется с помощью большего набора средств в русскоязычном волонтерском дискурсе, нежели в англоязычном, где она реализуется как «фоновая».

## Литература

1. Антилогова Л.Н., Ражина Н.Ю. Интеллект и альтруистическая направленность личности // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2017. – № 4 (71). – С. 29–34.
2. Апресян Р.Г. Альтруизм // Новая философская энциклопедия [Электронный ресурс] URL: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_encyclopedia/](https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/) (дата обращения: 12.12.2022).
3. Большой толковый словарь русского языка / Сост. С.А. Кузнецов [Электронный ресурс] URL: <https://gufo.me/dict/> (дата обращения: 14.12.2022).
4. Вергалец Н.В., Кубасова Я.В. Альтруизм: природа и значение в современном мире // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2016. – № 8 (58). – С. 61–66.
5. Гидлевский А.В., Здриковская Т.А., Зотов Р.А. Проблема оснований и проявлений альтруизма // Вестник Омского университета. – 2014. – № 3. – С. 60–61.
6. Здриковская Т.А. Лингвистическое моделирование процессов взаимодействия научных понятий и обыденных представлений эгоизм и альтруизм: автореф. дис. ...канд. филол. наук. – Кемерово, 2019. – 22 с.
7. Кордуэлл М. Психология от А до Я: словарь-справочник [Электронный ресурс] URL: <https://vocabulary.ru/slovari/> (дата обращения: 11.12.2022).
8. Лаверычева И.Г. Философские и естественнонаучные основания теории эгоизма и альтруизма: автореф. дис. ... канд. философ. наук. – Санкт-Петербург, 2009. – 23 с.
9. Левит Л.З., Шевалдышева Е.З. Эгоизм и альтруизм: «антагонисты» или «братья»? // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 4 (333). Образование и здравоохранение. – Вып. 3. – С. 62–78.
10. Новая философская энциклопедия: В 4 тт. – М.: Мысль. Под редакцией В.С. Стёпина. 2001. [Электронный ресурс] URL: <http://dic.academic.ru>. (дата обращения: 11.12.2022).
11. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М.: Изд-во «Азъ», 1992.
12. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 560 с.
13. Рыбалка Ю.А. К вопросу о соотношении понятий «альтруизм» и «милосердие» // Философия права. – 2018. – № 3 (86). – С. 99–104.
14. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; Под ред. А.П. Евгеньевой. – 4-е изд., стер. – М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999. [Электронный ресурс] URL: <http://feb-web.ru>. (15.12.2022).
15. Субботина Н.Д. Естественные и социальные составляющие эмпатии и альтруизма // Гуманитарный вектор. – 2011. – № 2 (26). – С. 58–66.
16. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. проф. Д. Ушакова. – М.: ТЕРРА, 1996.
17. Филиппова Т.А. Формы и виды волонтерской деятельности в англоязычной культуре // Научный альманах. – 2016. – № 4–4(18). – С. 372–376.
18. Collins English Dictionary [Electronic resource] URL: <http://www.collinsdictionary.com> (дата обращения: 13.12.2022).
19. Leonard K. What Values Are Important to Volunteer Organizations? [Electronic resource] URL: <http://smallbusiness.chron.com> (дата обращения: 14.12.2022).
20. Oxford Dictionary of English [Electronic resource] URL: <http://www.en.oxforddictionaries.com> (дата обращения: 13.12.2022).

## LANGUAGE MEANS OF IMPLEMENTING ALTRUISM IDEAS IN VOLUNTEER DISCOURSE: PRAGMALINGUISTIC APPROACH

Gorbacheva E.N., Prokofieva A.S.

Astrakhan State University named after V.N. Tatishchev

The article studies the linguistic means of implementing the ideas of altruism in volunteering discourse. Volunteering discourse is considered as a part of altruistic discourse, i.e. a complex verbal-textual formation, covering the communicative sphere of volunteering and charitable activities. The relevance of the work is due, on the one hand, to the increased interest of linguists in the study of institutional types of discourse, including volunteering discourse, and on the other hand, the lack of scientific papers devoted to the study of altru-

istic discourse and its connection with the discourse of volunteers. The material of the study was texts in Russian and English, posted on the websites of various volunteering organizations, in which altruistic ideas are actualized, being concentrated in such concepts as “selflessness”, “compassion”, “philanthropy”, “help”, “goodness”. The results of the study showed that these ideas are implemented in three main types of speech actions: declarative, directive and expositive. In declarative speech acts, altruistic ideas are presented in the form of laws and principles of volunteering. Through directive speech acts, an appeal or requirement is made to comply with the rules and commandments that regulate the behavior of participants in the volunteering movement. With the help of expositive speech acts, the essence of volunteering is revealed.

**Keywords:** altruistic idea, volunteering discourse, concept, speech act.

## References

1. Antilogova L.N., Razhina N. Yu. Intellect and altruistic orientation of personality // *Psychopedagogy in law enforcement agencies*. – 2017. – No. 4 (71). – S. 29–34.
2. Apresyan R.G. Altruism // *New Philosophical Encyclopedia* [Electronic resource] URL: [https://gufo.me/dict/philosophy\\_encyclopedia/](https://gufo.me/dict/philosophy_encyclopedia/) (date of access: 12/12/2022).
3. Big explanatory dictionary of the Russian language / Comp. S.A. Kuznetsov [Electronic resource] URL: <https://gufo.me/dict/> (date of access: 12/14/2022).
4. Vergalets N.V., Kubasova Ya.V. Altruism: nature and significance in the modern world // *Topical issues of social sciences: sociology, political science, philosophy, history*. – 2016. – No. 8 (58). – S. 61–66.
5. Gidlevsky A.V., Zdrikovskaya T.A., Zotov R.A. The problem of foundations and manifestations of altruism // *Bulletin of Omsk University*. – 2014. – No. 3. – P. 60–61.
6. Zdrikovskaya T.A. Linguistic modeling of the processes of interaction of scientific concepts and everyday ideas egoism and altruism: author. dis. ...cand. philol. Sciences. – Kemerovo, 2019. – 22 p.
7. Cordwell M. Psychology from A to Z: a reference dictionary [Electronic resource] URL: <https://vocabulary.ru/slovari/> (date of access: 12/11/2022).
8. Laverycheva I.G. Philosophical and natural scientific foundations of the theory of egoism and altruism: author. dis. ... cand. philosopher. Sciences. – St. Petersburg, 2009. – 23 p.
9. Levit L.Z., Shevaldysheva E.Z. Egoism and altruism: “antagonists” or “brothers”? // *Bulletin of the Chelyabinsk State University*. – 2014. – No. 4 (333). Education and healthcare. – Issue. 3. – S. 62–78.
10. New Philosophical Encyclopedia: In 4 vols. – M.: Thought. Edited by V.S. Stepin. 2001. [Electronic resource] URL: <http://dic.academic.ru>. (date of access: 11.12.2022).
11. Ozhegov S.I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. – M.: Publishing house “Az”, 1992.
12. Psychological dictionary / R.S. Nemov. – M.: Humanitarian. ed. Center VLADOS, 2007. – 560 p.
13. Rybalka Yu.A. On the question of the relationship between the concepts of “altruism” and “mercy” // *Philosophy of Law*. – 2018. – No. 3 (86). – S. 99–104.
14. Dictionary of the Russian language: In 4 volumes / RAS, Institute of Linguistics. research; Ed. A.P. Evgenieva. – 4th ed., erased. – M.: Rus. lang.; Polygraphic resources, 1999. [Electronic resource] URL: <http://feb-web.ru>. (12/15/2022).
15. Subbotina N.D. Natural and social components of empathy and altruism // *Humanitarian vector*. – 2011. – No. 2 (26). – S. 58–66.
16. Explanatory dictionary of the Russian language: In 4 volumes / Ed. prof. D. Ushakov. – M.: TERRA, 1996.
17. Filippova T.A. Forms and types of volunteering in the English-speaking culture // *Scientific almanac*. – 2016. – No. 4–4 (18). – S. 372–376.
18. Collins English Dictionary [Electronic resource] URL: <http://www.collinsdictionary.com> (accessed 12/13/2022).
19. Leonard K. What Values Are Important to Volunteer Organizations? [Electronic resource] URL: <http://smallbusiness.chron.com> (accessed 12/14/2022).
20. Oxford Dictionary of English [Electronic resource] URL: <http://www.en.oxforddictionaries.com> (accessed 12/13/2022).

# Ономатопея как мотивирующий признак в процессе терминологической номинации в английском языке

**Горбушина Марина Михайловна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры гуманитарных, социально-экономических и естественно-научных дисциплин Кузбасского института Федеральной службы исполнения наказаний  
E-mail: marinagorbushina@yandex.ru

Статья посвящена исследованию терминов, в структуре которых функционируют ономатопозитические основы. В исследовании проводится анализ значений ономатопозитических основ, а также их способность выражать специальные понятия и передавать терминологическую информацию. Рассматривается способность звукоподражаний выступать в качестве мотивирующей основы в процессе терминологической номинации и образования научно-технических терминов. Предпринята попытка проследить процессы терминологизации и ретерминологизации ономатопозитических элементов в структуре терминов и изучить способность звукоподражаний выражать не только эмоциональную, но и специальную научную информацию. В статье также анализируется словообразовательная активность ономатопозитических основ и их способность функционировать в качестве структурных элементов терминов в процессе терминологической номинации. Изучаются основные словообразовательные модели, по которым образованы термины, в структуре которых ономатопозитические основы приобретают статус терминоэлементов.

**Ключевые слова:** ономатопея, мотивация, термин, терминологический элемент, терминологическая номинация, терминообразование.

Интерес исследователей к изучению звукоподражаний на протяжении многих десятилетий не ослабевает. Возможно, это в некоторой степени обусловлено тем, что процесс имитации в человеческой речи антропогенных звуков, а также звуков окружающей действительности мог лежать в основе возникновения языка как такового. Вопрос о происхождении человеческого языка постоянно привлекает внимание филологов, антропологов, культурологов, философов, и представителей иных областей научного знания, поскольку он ещё весьма далек от окончательного и однозначного решения, и на сегодняшний день существует ряд теорий происхождения естественного языка, получивших различную степень поддержки или критики со стороны научного сообщества. Детальный обзор этих теорий, как самых ранних, так и более современных, приводит в своей работе В.П. Даниленко [6]. Так, доводы сторонников звукоподражательной (или ономатопозитической), звукосимволической и междометной теорий происхождения языка, которые обосновывали взаимосвязь между фонетической стороной слова и его значением и подчеркивали природный характер этой взаимосвязи, в этой части, очевидно, не лишены смысла.

Если допустить, что различного рода звукоподражания действительно лежали в основе формирования слов естественного языка, то весьма интересным представляется факт продолжения их существования и функционирования в языке как на протяжении всей истории его развития, так и в современном его состоянии, когда он располагает обширным инструментарием всевозможных языковых средств. В современном языкознании ономатопея или звукоподражание (в данной работе указанные термины используются как тождественные) определяется как «закономерная не произвольная фонетически мотивированная связь между фонемами слова и лежащим в основе номинации звуковым (акустическим) признаком денотата (мотивом). Звукоподражание также определяется как условная имитация звучаний окружающей действительности фонетическими средствами данного языка» [10, с. 165].

Интересно отметить, что этимологические лексикографические источники фиксируют не только приблизительное время появления звукоподражательных слов в системе английского языка, но во многих случаях также и период, когда они демонстрировали способность к словообразованию по способу конверсии. Интересно отметить, что в ряде случаев более ранними периодами да-



тируются глагольные значения, чем значения субстантивные, то есть ономастопозитическая основа возникла с целью обозначения действия, а затем оно трансформировалось с целью именованя явлений и объектов, например, *click (v)* 1580s, «cause to make a weak, sharp, sound», *click (n)* «a small, sharp sound,» 1610s, from *click (v)*; *buzz (v)* late 15c. (*buzzing* is from late 14c.), echoic of bees and other insects, *buzz (n)* the literal sense of “a humming sound” is from 1640s.

Интересно также отметить, что с развитием системы лексических средств потребность в звукоподражаниях как средствах плана выражения и плана содержания в системе языка не исчезла, и основы ономастопозитического характера возникали в языке и в более поздние исторические периоды, в частности, с развитием научно-технического прогресса. В подобных случаях в качестве мотивирующей основы ономастопозитических основ в языке выступали звуки техногенного происхождения: *swish (v)* 1756 (intransitive); 1799 (transitive), probably imitative of the sound made by something brushing against or through something, *swish (n)* 1820, sound of something moving through the air, from *swish (v)*; *beep (interj)* 1927, imitative of automobile horns (originally of the sound of a certain type of automobile horn, one among several in the years after the klaxon horn was brought into use c. 1910), used as a *noun* and *verb* by 1929.

В дополнение к вышесказанному стоит отметить, что звукоподражания не только не исчезали, но со временем они демонстрировали способность выступать в качестве продуктивных основ в процессе образования новых единиц, при этом помимо конверсии задействовались такие словообразовательные модели, как, например, аффиксация: *beeper (n)* «device that emits beeps,» 1946, agent noun from *beep (v)*; словосложение: *buzz-saw (n)* «circular saw,» 1849, American English, from *buzz (v)* + *saw (n)*, so called from the sound it makes when in operation.

Анализ терминов с ономастопозитическими элементами, функционирующих в различных терминосистемах современного английского языка, демонстрирует довольно высокую продуктивность ономастопозитических основ в процессах терминообразования и позволяет выделить такие их структурные типы, как: (а) простые термины, структура которых представлена только ономастопозитическими основами, например: *bang* «сейсмический импульс», *crash* «аварийный отказ», *knock* «детонация; (детонационный) стук»; *whiz* «центрифугировать»; (б) производные термины, в которых звукоподражания выступают в качестве производящей основы: *crashworthiness* «стойкость конструкции к ударным нагрузкам», *buzzer* «устройство звуковой сигнализации», *whizzing* «центрифугирование», *beeper* «генератор зуммерных (фонических) сигналов», *boominess* «гулкость, резонанс»; (с) сложные термины с наличием одного или нескольких корней ономастопозитического характера: *splash-quenching* «закалка разбрызги-

ванием», *bang-bang* «двухпозиционный автоматический»; (d) составные термины (т.е. терминологические словосочетания), в структуру которых входят лексемы-звукоподражания: *bang-bang control action* «двухпозиционное регулирование», *splash lubrication system* «система смазки разбрызгиванием», *hum reduction* – «подавление помех от сети электропитания».

Приведенные примеры демонстрируют также, что в процессе словообразования наряду с морфологическими и лексическими способами в ряде случаев также имела место и семантическая деривация производящих ономастопозитических основ, которая в процессе терминообразования в ряде случаев фактически представляет собой терминологизацию ономастопозитических основ, что позволяет рассматривать их как единицы терминологической номинации. Указанный тип номинации, вслед за М.Н. Володиной понимается как «процесс именованя специальных понятий из различных областей знания и человеческой деятельности. Неразрывно связанная с языковой номинацией, терминологическая номинация зависит от познавательной способности людей, обусловлена языковым выражением результатов познания и взаимодействием внешних и внутренних языковых факторов. Это вторичная номинация, представляющая собой творческий процесс, направленный на создание именованя особого рода – терминов, которые относятся к уровню вторичного моделирования и имеют специальную информативно-коммуникативную значимость» [3, с. 47]. В ряде случаев лексикографические источники фиксируют период начала процесса терминологизации ономастопозитических основ: *buzz (n)* the literal sense of “a humming sound” is from 1640s, a “buzz” was the characteristic sound of an airplane in early 20c.; hence verbal sense “fly swiftly,» by 1928; by 1940 especially in military use, “fly low over a surface as a warning signal”; *knock (v)* Old English *cnocian* (West Saxon *cnucian*), “to pound, beat; knock (on a door),” likely of imitative origin, of engines from 1869, *knock (n)* mid-14c., from *knock (v)*, as an engine noise, from 1899.

Семантическая структура терминов с ономастопозитическими элементами позволяет установить фонетическую мотивацию указанных терминологических единиц. Так, например, термин *sonic boom* «звуковой удар в результате преодоления звукового барьера самолетом» образован с участием звукоподражания *boom* «a deep loud sound that continues for some time, for example the noise of thunder or an explosion» [1, с. 150], вызывающего ассоциацию со звуком удара или взрыва. Звукоподражание *crash* «a loud noise like the sound of two hard things hitting each other and breaking» [1, с. 325] в структуре термина *crash locator beacon* «радиомаяк аварийный» сохраняет ассоциацию с грохотом, обычно сопровождающим аварийные столкновения или падения. В структуре термина *splash zone* «зона периодического смачивания» звукоподражание *splash* «the sound of liquid hitting some-

thing, or the sound of something falling into a liquid» [1, с. 1379] вызывает прямую ассоциацию со звуком всплеска, разлетающихся брызг. Термин *relay hum* «гудение реле» содержит звукоподражание *hum* «a low continuous noise made by a machine» [1, с. 701], звуковая форма которого вызывает ассоциацию с приглушенным гудением. В структуре термина *acknowledging beep* «звуковое подтверждение приема команды» фонетический облик элемента *beep* «a short high sound made by a piece of electronic equipment» [1, с. 110] соотносится со звуком техногенного происхождения, характерным для электронных устройств.

Анализ терминологических единиц различных терминосистем современного английского языка позволяет проследить точки соприкосновения между использованием звукоподражания в сфере образования терминологических единиц и слов общелитературного языка. При этом звукоподражания, функционирующие в качестве мотивирующего признака в процессе терминологической номинации, имеют свою специфику, поскольку «термин базируется на лексической единице определенно языка, но не сводится к ней» [7, с. 89]. В общелитературном языке звукоподражание используется «как экспрессивно-стилистическое средство отображения действительности» [9, с. 111]; в научно-технической терминологии же ономактопозэтические элементы выполняют, как номинативную функцию, поскольку служат для именованя предметов и объектов различных отраслей специального знания, так и функцию хранения и передачи научной и научно-технической информации. Кроме того, следует помнить, что в случае терминологической номинации выбор языкового знака практически всегда происходит осознанно и целенаправленно, таким образом, чтобы он максимально точно мог отражать свойства обозначаемого им понятия специальной отрасли научного знания.

Таким образом, ономактопозэтические морфемы в результате процесса терминологизации приобретают признаки терминологических элементов. В отечественном терминоведении понятие терминологического элемента получило осмысление как «широкое понятие, включающее в себя на равных основаниях производящую основу, словообразующую морфему, слово в составе терминологического словосочетания, символы, цифры, графические знаки» [5, с. 107]; как «наименьшая единица плана выражения термина» [8, с. 65].

Помимо процесса терминологизации ономактопозэтических основ в сфере научно-технической терминологии нередко происходит и их ретерминологизация, определяемая М.Н. Володиной как процесс перехода терминов из одной сферы в другую [4, с. 74]. Так, например ономактопозэтическая основа *flap* в авиационной терминологии обозначает: закрылок, в компьютерной терминологии: клапан, заслонка дисководов, в инженерной терминологии: створка, заслонка, откидная доска (резцовой коробки строгального станка), шарнирный клапан, в автомобильной терминологии: откидной

борт кузова, в нефтегазовой терминологии: клапан гидротехнического затвора, трубопроводный вентиль; задвижка, затвор трубопровода. Ономактопозэтическая основа *bang* в результате процессов терминологизации и ретерминологизации приобрела значения в сфере радиоэлектроники: удар, стук; треск, шум (в приемнике), зондирующий импульс; в терминологии нефтегазовой промышленности: сейсмический импульс; а в результате сопутствующих словообразовательных процессов получила дополнительные значения в составе новых терминологических единиц: *bangs* (радио) радиопомехи; *bang-bang* двухпозиционный автоматический; *bang-bang control action* – двухпозиционное регулирование.

Подводя итог вышеизложенному, можно утверждать, что ономактопозэтические терминологические элементы являются весьма продуктивным средством терминологической номинации. При этом в структуре терминов в результате процессов терминологизации и ретерминологизации звукоподражания приобретают способность выражать специальные понятия и служить средством объективации научного знания. Функционируя в качестве структурной составляющей терминологической единицы, звукоподражания, наравне с остальными элементами термина, демонстрируют способность быть носителем элементов смыслового содержания термина и приобретают вследствие этого терминологическое значение. Таким образом, анализ терминов с ономактопозэтическими элементами, позволяют сделать вывод о том, что звукоподражание в рассматриваемых терминологических единицах функционирует в качестве терминологического элемента, наделенного всеми его структурными, функциональными и семантическими признаками.

## Литература

1. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Macmillan Publishers Limited, 2002. – 1692 p.
2. The Concise Dictionary of English Etymology. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 552 p.
3. Володина М.Н. Теория терминологической номинации. – М.: МГУ, 1997. – 180 с.
4. Володина М.Н. Когнитивно-информационная природа термина: (На материале терминологии средств массовой информации). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000. – 128 с.
5. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания. – М.: Наука, 1977. – 247 с.
6. Даниленко В.П. Важнейшие гипотезы о происхождении языка // *Crede Experto*: транспорт, общество, образование, язык. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhneyshie-gipotezy-o-proishozhdenii-yazyka> (дата обращения: 04.12.2022).
7. Лейчик В. М. О языковом субстрате термина // *Вопросы языкознания*. – 1984. – № 5. – С. 87–97.

8. Лейчик В.М. Оптимальная длина и оптимальная структура термина // Вопросы языкознания. – 1981. – № 2. – с. 63–73.
9. Розенталь Д.Э Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 2-е изд, испр. и доп. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
10. Языкознание. Большой энциклопедический словарь. / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

#### **ONOMATOPOEIA AS A MOTIVATING FEATURE IN THE PROCESS OF TERMINOLOGICAL NOMINATION IN THE ENGLISH LANGUAGE**

**Gorbushina M.M.**

Kuzbass Institute of the Federal Penal Service

The article is devoted to the study of terms with onomatopoeic stems functioning in their structure. The study analyses the meaning of onomatopoeic stems as well as their ability to express special concepts and render terminological information. The ability of onomatopoeic stems is researched to act as a motivating basis in the process of terminological nomination and scientific term formation. The attempt is made to follow the terminologisation and re-terminologisation processes of onomatopoeic stems in the structure of terms and to study the ability of onomatopoeic stems to express not only emotional, but also specialized scientific information. The paper also analyses word-building activity of onomatopoeic stems and their ability to function as structural elements of terms in the pro-

cess of terminological nomination. The main word-building patterns are studied according to which the terms are coined and in which onomatopoeic stems acquire the status of terminological elements.

**Keywords:** onomatopoeia, motivation, term, term element, nomination, formation of terms.

#### **References**

1. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners. – Macmillan Publishers Limited, 2002. – 1692 p.
2. The Concise Dictionary of English Etymology. – Oxford: Oxford University Press, 1996. – 552 p.
3. Volodina M.N. Theory of terminological nomination. – М.: MSU, 1997. – 180 p.
4. Volodina M.N. Cognitive-informative nature of the term: (on the basis of mass media terminology). – М.: Moscow University Press, 2000. – 128 p.
5. Danilenko V.P. Russian Terminology. Experience of linguistic description. – М: Nauka, 1977. – 247 с.
6. Danilenko V.P. The most important hypotheses of the origin of language // Crede Experto: transport, society, education, language. 2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vazhneyshie-gipotezy-o-proishozhdenii-yazyka>.
7. Lejchik V.M. On the language substrate of the term // Voprosy Jazykoznanija. – 1984. – № 5. – p. 87–97.
8. Lejchik V.M. Optimal length and optimal structure of the term // Voprosy Jazykoznanija. – 1981. – № 2. – p. 63–73.
9. Rozental D.E. Reference dictionary of linguistic terms. Tutorial for teachers. / D.E. Rozental, M.A. Telenkova. – 2nd ed., rev. and suppl. – М.: Prosveschenije, 1976. – 543 p.
10. Linguistics. Big encyclopedic dictionary. / Chief ed. V.N. Yartseva – 2nd ed. – М.: Great Russian Encyclopedia, 1998. – 685 p.

# Семантико-стилистические особенности текстов английских и русских песен периода Второй мировой войны

**Гришук Артём Валерьевич,**

аспирант, кафедра зарубежной филологии, Институт гуманитарных наук, Московский городской педагогический университет  
E-mail: grishchuk-artem@mail.ru

Тема Великой Отечественной войны является актуальной для общества по сей день. Обусловлено это тем, что война оставила неизгладимый след в истории всего человечества и историческая память общества еще свежа для того, чтобы оставить культуру тех времен в прошлом. Касается это кинематографа, литературы, живописи, музыки и иных направлений искусства. В статье изучена культура времен Великой Отечественной войны в СССР, странах Европы и в Америке. Изучены истории создания песен «Катюша», «Темная ночь», «Comin' in on a wing and a prayer» и «The White Cliffs of Dover», определены их семантико-стилистические особенности и установлены различия и сходства между ними. Выявлено, что главная разница заключается в наличии религиозности в песнях, а главным сходством является надежда на спасение и завершение войны.

**Ключевые слова:** песни ВОВ, культура ВОВ, особенности военных песен, стилистика военных песен, семантика военных песен.

Тема Великой Отечественной войны является актуальной для общества по сей день. Обусловлено это тем, что война оставила неизгладимый след в истории всего человечества и историческая память общества еще свежа для того, чтобы оставить культуру тех времен в прошлом. Касается это кинематографа, литературы, живописи, музыки и иных направлений искусства.

Песни времен Великой Отечественной войны занимают особенно значимое место и для современного общества. Слушают их как в праздничные дни, связанные с войной, так и в другое время. Такие песни являются частью обязательной школьной программы, каждый ребенок с детства знает их наизусть.

Актуально это для песен, написанных не только на русском языке, но и на английском. Британские и американские песни получили большее распространение в мире, так как английский язык более распространен и позволяет выносить культуру тех времен на больший, мировой уровень и сохранять память о важности и значимости пройденной войны.

Но следует отметить, что каждый язык имеет собственные семантико-стилистические особенности, что позволяет определить не просто культуру языка, но отношение народа, частью культуры которого является эта песня, к самой войне как в то время, так и сейчас.

Именно поэтому мы проведем небольшой сравнительный обзор песен времен Великой Отечественной войны, написанных на русском и английском языках. В качестве примера для анализа возьмем песни «Катюша», «Темная ночь», «Comin' in on a wing and a prayer» и «The White Cliffs of Dover». Но перед анализом рассмотрим в целом музыкальную культуру тех времен.

Так, в СССР во всех направлениях, в том числе и в культуре действовал принцип «Все для фронта! Все для победы!». Безусловно, и произведения культуры были посвящены теме войны и победы. Только Академия наук СССР «предоставила» фронту более, чем две тысячи своих сотрудников. Таковыми были писатели, музыканты, художники, артисты, актеры и пр. Однако при этом правительство пыталось в максимально возможной степени сохранить культурные ценности страны, в связи с чем даже эвакуировало ученых, писателей и актеров из Москвы и Ленинграда в глубь страны. Все они не прекращали свою работу даже в этот сложный период [1].

Можно сказать, что Великая Отечественная война в какой-то степени стала катализатором ис-

кусства в стране. Главной задачей деятелей искусства была поддержка воюющих не просто физическим трудом в тылу, но и творчеством. Особенно развивались в этот период литература, живопись и музыка [2].

Особенно выделалась среди всего этого музыка, так как она не требовала практически ничего для распространения, как это нужно, например, тем же литературе или живописи, распространяющимся в виде книг и картин. Услышав песню один или два раза, солдаты уже могли запомнить ее и передать своим соратникам.

Так, Н.Я. Мясковский сочинил свою 22-ю симфонию, С.С. Прокофьев написал увертюру «1941 год», а Ю.А. Шапорин завершил свою патриотическую ораторию «Сказание о битве за русскую землю» [1]. Но большее распространение получили такие песни, как «Темная ночь», «Смуглянка», «С чего начинается Родина», «Катюша», «Землянка» и другие. Некоторые из них мы и проанализируем.

В Европе же ситуация была несколько иной. Безусловно, война затронула и эти территории, однако это не мешало людям ждать позитива и не терять надежду. Если в Советском Союзе мы видим простую надежду на собственные силы и ободрение посредством песен про любовь, мир и спокойствие, то в песнях на английском языке наблюдается множество отсылок к Богу. Люди действительно верят и уверены в том, что их ждет лучшее будущее и победа. Песни тех времен, по крайней мере, говорят об этом.

Особенно популярны были песни таких исполнителей, как Вера Линн, Артур Аски, Флэнаган и Аллен, Грейси Филдс и другие [3].

В США также обстановка была напряженной. Несмотря на то, что непосредственно на территории страны никаких боевых действий не происходило, население все же работало на фронте, армия США также была участником войны. Естественно, и деятели культуры направили свои усилия на поддержку фронта.

Так, такие музыканты, как Фрэнк Синатра, Братя Миллз, Элла Фицджеральд, оркестр Гленна Миллера и другие активно создавали песни, касающиеся насущной темы войны, которые получили свое распространение во всем мире [3].

Для более наглядного определения особенностей песен военного времени проведем их небольшой анализ.

Так, всеми известная песня «Катюша» написана известным в то время поэтом Михаилом Исаковским в 1938 году. Песня рассказывает о девушке, ожидающей своего возлюбленного с войны. Прообразом этой девушки Катюши является Екатерина Алексеева – жена пограничника из Приморья [4].

Героиня песни, Катюша выходит на берег реки и поет о своем любимом, письма которого она получает постоянно и хранит их как зеницу ока. Фрагмент «Расцвели яблони и груши» говорит о том, что действие происходит весной, а образ девушки говорит об ожидании.

Также данная фраза как бы говорит о том, что сердце девушки цветет от любви. Еще больше усиливает ее чувства то самое ожидание любимого. Не зная, когда она встретит его, Катюша полна верности и волнения, сопереживания за Родину и просьбы или даже молитвы о том, чтобы ее любимый выполнил свой долг «пусть он землю бережет родную».

Песня эта казалось бы написана для молодых людей, которые, встав со школьной скамьи, сразу же пошли воевать. Эти солдаты полны любви и романтизма. Их нетронутые взрослым испорченным миром умы способны видеть и ждать прекрасное даже во время войны, ждать любви и желать ее всем сердцем, осознавая, что нужно защитить Родину, чтобы была защищена и эта любовь.

Несмотря на то, что во всем мире идет война и царит хаос, то место, где находится девушка, тихое, светлое и мирное. В частности это проследживается в фразе «за ясным солнцем», которая уже создает атмосферу света и тепла. Сделано это, вероятнее всего, намеренно: солдат, услышав эту песню, будет представлять, что и его любимая ждет его в таком мирном месте, далеко от войны и опасности.

Помимо этого, мы видим повторы в конце каждого куплета (четверостишья). Необходимы они для того, чтобы закрепить сказанное, и запечатлеть в памяти солдата изображение сказанного, созданное его воображением.

Также мы видим повтор первого куплета, который завершает песню. Этим автор хотел показать, что Катюша постоянно ждет любимого, не теряя надежды увидеть его сквозь те самые «туманы над рекой».

Как мы знаем, песня «Катюша» была популярна не только во время войны, но и после нее. Популярна эта песня и сейчас в наше время. Причиной тому является то, что каждый человек, видевший или хотя бы осознающий всю жестокость войны, понимает, насколько большим лучом надежды становятся такие песни.

«Катюша» будто передавала в слова, в мелодию чувства солдат, оставивших в домах свои семьи, своих любимых, и ушедших воевать. Кто-то видит в Катюше молодую девушку, действительно ждущую своего возлюбленного, а кто-то, несмотря на прямой смысл, видит в ней образ: матери, жены, сестры, дочери или даже самой Родины, которая ждет, когда солдаты наконец закончат эту войну и вернут ей мир.

Так, эта песня является одним из ярчайших символов Великой отечественной войны и как ни одна другая передает мышление советского народа, живущее в тот период.

Еще одной песней, ставшей любимой народом, является «Темная ночь». Песня эта написана для фильма «Два бойца». Один из главных героев поет ее, вспоминая свою семью, передавая все свои переживания в музыку [5].

Никита Богословский написал мелодию к песне, когда режиссер фильма Леонид Луков пришел

к нему с просьбой о песне для сцены героев в землянке. Рассказ Лукова был настолько красочным, что композитор, сразу же вдохновившись, сыграл мелодию готовой песни, после чего сразу же позвонил Владимиру Агатову, который, приехав, к утру предоставил текст песни. Вышла «Темная ночь» в 1943 году в исполнении Марка Бернеса, играющего одну из главных ролей в фильме.

«Темная ночь» – это песня, чем-то похожая на «Катюшу». Но здесь мы видим переживания солдата, думающего о своей семье, о детях, который находится в самом эпицентре войны. Здесь мы видим не просто мысли о семье, не просто любовь к ней, но благодарность, благодарность солдата к жене.

Песня описывает место, в котором находится герой: степь, в которой стреляют даже в ночи: «только пули свистят по степи». Мы видим, что герой нашел небольшое время для отдыха и всеми своими мыслями отправился домой.

Он представляет свою жену, знает, что в это время она укладывает спать ребенка, и знает, что она переживает о нем, но старается не показывать эмоций при детях и остальных членах семьи: «И у детской кровати тайком ты слезу утираешь». Герой вспоминает глаза любимой, вспоминает ощущения, которые он испытывал, находясь рядом с ней, и жаждет этого сна.

Песня солдата обращена к его жене, он выражает благодарность за веру в него, за ожидание и за то, что она не теряет надежды: «Верю в тебя, в дорогую подругу мою». Мы видим, что герой песни благодаря этой вере бережет себя: «Эта вера от пули меня темной ночью хранила».

Необходимо отметить, что солдат не просто благодарен, но и свободен, так как знает, что жена верит ему, верит тому, что он занят правильным делом. Герой уверен, что даже в случае гибели жена будет верна его решению отдать жизнь Родине: «Знаю, встретишь с любовью меня, что б со мной ни случилось...» – Но при этом он уверен, что все же с ним ничего не случится, так как хранит его настоящая искренняя вера жены, можно сказать, ее молитва: «И поэтому, знаю, со мной ничего не случится».

Мы видим, что солдат в какой-то момент решил раскрыть свою душу, в чем ему помогла та самая песня. Если «Катюша» трогала сердца молодых юношей, которые, возможно, даже и не poznали любви, но так желали ее, то «Темная ночь» раскрывала душу тех солдат, которые оставили дома семьи и ушли на фронт защищать их безопасность.

Каждая строчка этой песни имеет более глубокий смысл, чем это кажется на первый взгляд. За простой благодарностью солдата, за слезами и ожиданием жены у кровати скрываются не просто переживание, не просто страх, но также и вера, надежда и даже уверенность в том, что вскоре весь ужас войны прекратится, и герой вернется здоровым к своей семье и почувствует тот взгляд жены на себе.

«Темная ночь» также полна романтизма, но эмоции здесь совершенно другие. Более взрослые, осознанные. Солдат понимает все, что происходит, понимает, что его ждет и что он должен делать.

Так, мы видим, что российские песни времен Великой Отечественной войны полны надежды, полны веры и ожидания чуда, спасения. Подобные песни как никогда свойственны русскому (на тот момент советскому народу). Больше всего мотивирует победить и вернуться домой именно любовь. Солдат без любви готов отдать жизнь за Родину вне зависимости от всего, а тот, кого ждут, будет делать все, чтобы остаться живым.

Можно сказать, что рассмотренные песни как бы поддерживают эту веру, дают большую надежду и не позволяют солдатам забывать того, за что они ведут борьбу.

Песни на английском языке также полны надежды и любви. Однако атмосфера их несколько другая.

Так, песня “Comin’ in on a wing and a prayer”, написанная в 1943 году Харалом Адамсом (текст) и Джимми Макхью (мелодия), рассказывает о последствиях ночной бомбардировки союзниками территории противника. Один бомбардировщик не вернулся, и наземный персонал на его аэродроме начинает беспокоиться.

Когда они в конце концов устанавливают радиосвязь, пилот сообщает им, что миссия увенчалась успехом: «мы действительно поразили нашу цель на сегодня» (“we really hit our target for tonight”), – но что самолет был сильно поврежден в бою и потерял один двигатель. Экипаж, тем не менее, невредим и в хорошем настроении, поддерживаемый своей религиозной верой: «С нашим полным экипажем на борту И нашей верой в Господа» (“With our full crew aboard And our trust in the Lord”).

Следует отметить, что религиозные мотивы наблюдаются по всей песне. Поющий постоянно повторяет, что спас его Бог. Фраза “Comin’ in on a wing and a prayer” рассказывает, что пилот вернулся не просто на крыльях самолета, но и на молитве. То есть его молитва и молитва его соратников спасла его и вернула домой. И действительно, из такой ситуации спасти человека мог только Бог.

Далее в песне говорится, что несмотря на повреждения экипаж выиграл бой и прямо сейчас пролетает над полем, которое отвоевал, без потерь, с полной командой на борту “With our full crew aboard”. И сразу же еще раз упоминается, что летит команда на вере в Господа: “And our trust in the Lord”.

Так, мы видим, что весь экипаж движется и борется на вере и не упускает возможности постоянно повторять это.

Похожие мотивы мы можем увидеть и в песне “The White Cliffs of Dover”, написанной американским поэтом Натом Бертоном [7]. Точного времени написания песни неизвестно, однако особо популярной она стала во время Великой отечественной войны.

Название песни посвящено скалам, которые стоят у английского города Дувра. Осенью 1940 года скалы эти стали более значимыми, так как именно недалеко от них в графстве Кент шли самые жестокие бои, которые известны как Битвы за Британию.

Песня все так же поется от имени экипажа, возвращающегося с бомбардировки. Поющий надеется, что летчики королевских ВВС смогут вернуть мир стране.

Самолеты, пролетающие над скалами Дувра называют синими птицами: "There'll be bluebirds over". Синий цвет здесь подразумевает свободу, свободное мирное небо, которое и обеспечат ВВС. Дальше речь идет о белых скалах "The white cliffs of Dover". Здесь белый цвет подразумевает мир на земле, который так ждут люди, что мы и видим далее: "Tomorrow, just you wait and see There'll be love and laughter And peace ever after" (Завтра просто подожди и увидишь, будет любовь и смех и мир после).

Поющий надеется, что вскоре придет мир, и долина около скал Дувра снова расцветет: "The valley will bloom again". Под словом «расцветет» автор песни подразумевает, что долина, а точнее ее жители снова заживут спокойной жизнью без опасения, дети будут спать мирно: "And Jimmy will go to sleep" (и Джимми пойдет спать). Можно сказать, что Джимми символизирует детей, живущих не только в Кенте, но и во всей Великобритании.

Здесь мы видим, что народ также верит в победу, в светлое будущее, в мир.

Если сравнить все четыре рассмотренные песни, можем уверенно сказать, что и советский, и европейский, и американский народ верили в победу, знали, что вскоре война завершится поражением врага и после нее придет мир. Но надежда эта разная: кто-то надеется дождаться любимого с фронта, кто-то желает вернуться с фронта к любимой, а кто-то хочет видеть весь свой народ в мире и спокойствии.

В российских песнях наблюдается больше романтизма, ожидания встречи с родными и смиренность, принятие того, что все может пойти не так, как герои песен надеются. Английские же песни, наоборот, полны энтузиазма, не просто полны веры в победу, а полны веры в Бога. Герои песен – в данном случае пилоты – уверены, что спасает их от гибели Бог, и Он ведет их к победе. Английские песни больше указывают на победу в боях, возвращение мира и спокойной жизни.

Таким образом, анализ семантико-стилистических особенностей английских и русских песен времен Великой отечественной войны показал, что и в Советском Союзе, и в Европе, и в Америке люди верили в победу, были уверены в ней и с нетерпением ждали мира и воюющих любимых. Именно это и является главным сходством песен времен войны на русском и на английском языке. Но различия в этих песнях не меньше: русские песни полны романтизма и желаний вернуться к любимым, а английские песни полны религиозности

и стремления не просто вернуть мир, но и завоевать отобранные у них земли. Одно можно сказать с уверенностью: символизм этих песен, их глубокий смысл и надежда стали тем, что сделало их такими популярными в то время и продолжает делать это сейчас.

## Литература

1. Советская культура в годы войны (1941–1945). – [Электронный ресурс] – Режим доступа: [https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/History\\_of\\_Art/Epochs/WAR.html](https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/History_of_Art/Epochs/WAR.html) (дата обращения 10.10.2022).
2. Искусство во время Великой Отечественной войны. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://живаяистория-россии.рф/blog/262-iskusstvo-vo-vremya-vojny.html> (дата обращения 10.10.2022).
3. Юкина Е.Ю. Семантико-стилистические особенности текстов английских и русских песен периода Второй мировой войны. 2019. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantiko-stilisticheskie-osobennosti-tekstov-anglijskih-i-russkih-pesen-perioda-vtoroy-mirovoy-vojny> (дата обращения 10.10.2022).
4. Косицкая В. Утяшева Д. Тема: «Катюша» как всенародно любимая песня. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pandia.ru/text/77/478/4324.php> (дата обращения 10.10.2022).
5. Темная ночь: история песни, интересные факты, текст, содержание. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://soundtimes.ru/populyarnye-pesni/tjomnaya-noch> (дата обращения 10.10.2022).
6. Comin' in on a wing and a prayer. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://pesni.guru/text/vera-lynn-comin-in-on-a-wing-and-a-prayer> (дата обращения 10.10.2022).
7. Песни Warspot: белые скалы британской надежды. – [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://warspot.ru/3964-pesni-warspot-belye-skaly-britanskoy-nadezhdy> (дата обращения 10.10.2022).

## SEMANTIC AND STYLISTIC FEATURES OF THE TEXTS OF ENGLISH AND RUSSIAN SONGS OF THE PERIOD OF THE SECOND WORLD WAR

Grischuk A.V.

Moscow City Pedagogical University

The theme of the Great Patriotic War is relevant for society to this day. This is due to the fact that the war left an indelible mark on the history of all mankind and the historical memory of society is still fresh in order to leave the culture of those times in the past. This applies to cinema, literature, painting, music and other areas of art. The article studies the culture of the times of the Great Patriotic War in the USSR, European countries and America. The history of the creation of the songs "Katyusha", "Dark Night", "Comin' in on a wing and a prayer" and "The White Cliffs of Dover" is studied, their semantic and stylistic features are determined and the difference and similarities between them are established. It was revealed that the main difference lies in the presence of religiosity in the songs, and the main similarity is the hope for salvation and the end of the war.

**Keywords:** WWII songs, WWII culture, features of military songs, style of military songs, semantics of military songs.

#### References

1. Soviet culture during the war years (1941–1945). – [Electronic resource] – Access mode: [https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/History\\_of\\_Art/EPOCHS/WAR.html](https://www.rsu.edu.ru/wp-content/uploads/e-learning/History_of_Art/EPOCHS/WAR.html) (accessed 10.10.2022).
2. Art during the Great Patriotic War. – [Electronic resource] – Access mode: <https://livinghistory-of-russia.rf/blog/262-iskusstvo-vo-vremya-voyny.html> (accessed 10.10.2022).
3. Yukina E. Yu. Semantic and stylistic features of the texts of English and Russian songs during the Second World War. 2019. – [Electronic resource] – Access mode: <https://cyberleninka.ru/article/n/semantiko-stilisticheskie-osobennosti-tekstov-angliyskih-i-russkih-pesen-perioda-vtoroy-mirovoy-voyny> (accessed 10.10.2022).
4. Kositskaya V. Utyasheva D. Theme: “Katyusha” as a popularly beloved song. – [Electronic resource] – Access mode: <https://pandia.ru/text/77/478/4324.php> (accessed 10.10.2022).
5. Dark night: song history, interesting facts, lyrics, content. – [Electronic resource] – Access mode: <https://soundtimes.ru/populyarnye-pesni/tjomnaya-noch> (accessed 10.10.2022).
6. Comin’ in on a wing and a prayer. – [Electronic resource] – Access mode: <https://pesni.guru/text/vera-lynn-comin-in-on-a-wing-and-a-prayer> (accessed 10.10.2022).
7. Songs of War: White Rocks of British Hope. – [Electronic resource] – Access mode: <https://warspot.ru/3964-pesni-war-spot-belye-skaly-britanskoy-nadezhdy> (accessed 10.10.2022).



# Теория литературы как основа для анализа и разработки концепции литературно-художественного издания

**Волошинова Татьяна Юрьевна,**

к.п.н., доцент, доцент, Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью СПбГУ Петра Великого  
E-mail: t.u.voloshinova@mail.ru

**Волошинова Анастасия Денисовна,**

ст.преподаватель, Высшая школа медиакоммуникаций и связей с общественностью СПбГУ Петра Великого  
E-mail: advoloshinova@gmail.com

В статье рассматриваются вопросы соотношения понятий теории литературы с этапами разработки концепции издания. Основные понятия теории литературы рассматриваются с точки зрения теории редакторской подготовки издания. Разработаны критерии выявления наиболее значимых для редактора понятий теории литературы. Выявлено, что к наиболее актуальным для редактора понятиям относятся тема художественного произведения, мир художественного произведения, система героев, сюжет, композиция, язык художественного произведения, жанр, метод и направление. Проведен содержательный анализ этапов разработки концепции издания, выявлены понятия теории литературы, которые используются на этапе общего формирования концепции, на этапе работы над аппаратом издания и на этапе работы над оформлением издания. Установлено, что тематика произведения является особенно значимой для установления читательского адреса и определения принципов группировки произведений в сборниках и сериях, анализ мира художественного произведения, системы героев и сюжета необходим прежде всего для разработки оформления издания, внешняя композиция произведения важна для составления справочно-поискового аппарата. Все рассмотренные понятия в равной степени могут быть предметом описания в элементах справочно-пояснительного аппарата. Каждое из рассмотренных понятий может обладать также дополнительными функциями и в этом случае использоваться на менее характерных для себя этапах разработки концепции издания.

**Ключевые слова.** Теория литературы, теория редакторской подготовки издания, разработка концепции издания, формирование концепции издания, разработка аппарата издания, разработка оформления издания, тематика художественного произведения, мир художественного произведения, герой, сюжет, композиция, язык художественного произведения, жанр, метод, направления.

Теория редакторской подготовки издания не дает прямого ответа на вопрос о роли категориального аппарата и методов теории литературы при разработке концепции издания. Существует большое количество работ, которые используют литературоведческую терминологию, говоря о редакторском анализе или работе редактора над текстом произведения (см., например, [1], [2]), однако соответствия между понятиями теории литературы и этапами редакторской подготовки издания до сих пор не выявлены. Исследование, принятое авторами настоящей статьи, имело своей целью устранить данный пробел.

Отбор понятий теории литературы, значимых для редактора и издателя, был проведен на базе обобщения эмпирического опыта освоения будущими редакторами основ теории литературы. Было выявлено 19 вузов, осуществляющих подготовку по направлению бакалавриата «Издательское дело» на момент написания статьи. Далее был осуществлен анализ методических материалов, размещенных на сайтах вузов или их структурных подразделений. Анализ учебных планов по направлению «Издательское дело» показал, что дисциплина, направленная на освоение теории литературы обычно носит название «Теория литературы», реже – «Введение в литературоведение». Далее были проанализированы все доступные для изучения рабочие программы дисциплин (РПД). Был составлен список основных понятий теории литературы, освоение которых предполагается в соответствии с разделом «Содержание дисциплины».

На следующем этапе было необходимо уточнить содержание отобранных понятий. Поскольку речь идет об использовании понятий специалистами гуманитарного профиля, которые, тем не менее, не являются филологами, нам представлялся нецелесообразным выбор между строго научными дефинициями. Исходя из этого для уточнения понятий были выбраны не научные и научно-справочные издания, а учебные издания, на базе которых формируется представление о понятиях теории литературы у будущего редактора. В связи с этим анализ отобранных на первом этапе исследования РПД был продолжен. В результате был составлен список учебников, учебных пособий и дополнительной литературы, наиболее часто рекомендуемых для изучения дисциплины. Критерием для отбора стало включение издания в РПД как минимум трех вузов. Таким образом, для уточнения содержания основных понятий, рассматриваемых в настоящей статье, были использованы 10 учебных изданий для вузов, среди которых три

учебника «Введение в литературоведение» [3], [4], [5], учебное пособие «Введение в литературоведение» [6], один учебник «Теория литературы» [7], три учебных пособия «Теория литературы» [8], [9], [10], [11], одно из которых ([10], [11]) – в двух томах, учебное пособие «Введение в литературоведение: Теория литературы» [12] и учебное пособие «Основы стиховедения. Русское стихосложение» [13]. Понятия, дефиниции которых в учебных изданиях носили неоднозначный или противоречивый характер, мы исключили из списка, в настоящей статье они рассмотрены не будут.

Последний из подготовительных этапов исследования был связан с определением тех этапов деятельности редактора, которые требуют взаимодействия с категориями теории литературы. Основываясь на положениях теории редакторской подготовки издания [1], [14], [15], и сведениях о составе издания, описанных в ГОСТ 7.0.3–2006. Издания. Основные элементы [16], мы выделяем следующие этапы работы редактора над литературно-художественным изданием:

- 1) разработка концепции издания в целом: определение читательского адреса, характера информации и целевого назначения издания (далее в статье – этап формирования концепции);
- 2) редактирование произведения, доработка произведения автором;
- 3) подготовка и редактирование аппарата издания;
- 4) разработка плана иллюстрирования и оформления издания.

Следует отметить, что второй этап возможен не всегда; так, в случае издания классических произведений работа с автором невозможна по объективным причинам, да и необходимости в ней нет. Работа, связанная с редактированием авторского текста, подробно описана в источниках [1] и [2], в связи с чем в настоящем исследовании данный этап мы опустим.

Таким образом, можно перейти к основной части нашего исследования – сопоставлению этапов деятельности редактора с понятиями теории литературы. Содержание этапов работы редактора мы рассматриваем в соответствии с описанием особенностей технологии редакционно-издательского процесса в указанных выше источниках и с учетом эмпирического опыта практикующих работников отрасли, содержание понятий теории литературы – в соответствии со сформированным нами списком уточненных понятий. Результаты анализа были подкреплены выборочным редакторским анализом изданий (суммарно проанализировано более 100 изданий).

В результате проведенного сравнительно-сопоставительного анализа мы пришли к ряду выводов, которые изложим в соответствии с отобранными понятиями.

## **Тема произведения**

*На этапе разработки концепции издания* в целом тематика произведения может быть необходима как минимум в двух случаях.

Во-первых, знание тематики позволяет уточнить читательский адрес. Несмотря на то, что в ГОСТ Р 7.0.60–2020. Издания. Основные виды. Термины и определения [17, с. 9] группы потенциальных читателей обозначены достаточно лаконично, на практике каждое издание должно быть ориентировано на группу людей с определенными предпочтениями, в том числе тематическими (читающие «о любви», «об истории», «о животных», «о поисках смысла жизни», «о конфликте поколений» и т.п.). Тематика может также служить естественным ограничителем читательского адреса. Так, в соответствии с Федеральным законом «О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию» [18], тематика является первым фактором, подлежащим оценке при проведении исследований в целях классификации информационной продукции. В частности, ограничению подлежат произведения с тематикой болезни, смерти и т.п.

Во-вторых, тематический принцип группировки произведений – один из самых частотных, что необходимо учитывать при разработке сборников или серий изданий. Анализ современного издательского опыта показывает, что популярностью часто пользуются не только традиционные сборники рассказов, но и тематические сборники (см., например, сборники «Истории из щенячьей жизни», «Рассказы о любви», «Русские писатели об алкоголе» и т.п.).

*На этапе работы над аппаратом издания* тематика произведения должна быть учтена прежде всего при составлении справочно-пояснительного аппарата. Чаще всего темы, требующие пояснения или уточнения, освещаются во вступительной статье или послесловии, реже – в комментариях. Анализ показывает, что в максимальной степени в соответствующих элементах аппарата должны быть отражены, во-первых, имплицитно выраженные темы, выявление которых требует от читателя специальных навыков, и, во-вторых, культурно-исторические темы, с которыми читатель может быть не очень хорошо знаком.

Тематика произведения также может быть отражена в аннотации, являющейся элементом опознавательного-отличительного аппарата. В последнее время аннотация часто служит своего рода рекламой произведения, корректное указание тематики помогает книге найти своего читателя, поэтому в последнее время отражение тематики художественного произведения в аннотациях стало более распространенным.

*При работе над оформлением издания* тематика может быть учтена в специальных элементах внутреннего и внешнего оформления издания: карты на обложке или крышке переплета при наличии в произведении темы карточной игры, морские волны в заставках, на полях страницы или в шмуцтитулах при наличии в произведении темы моря или темы путешествий. При этом следует отметить, что тематика произведения, как, впрочем и все элементы содержания, играет в работе над оформлением значительно меньшую роль, чем элементы художественной формы.

## Мир художественного произведения

Мы рассматривали мир художественного произведения, включая в него художественное пространство и художественное время, художественный пейзаж, художественный интерьер, иногда – художественную деталь. Результаты анализа показали следующее.

*При работе над формированием концепции издания* мир художественного произведения, на первый взгляд, не играет существенной роли. Тем не менее более глубокий анализ изданий показывает, что художественное пространство и художественное время может выступать в качестве принципа группировки произведений в сборнике (начиная с классических «Петербургских повестей» и заканчивая «Новогодними и рождественскими рассказами»); причем по этому принципу могут группироваться сборники как одного, так и группы авторов. Читательский адрес подобных сборников может быть достаточно широким, но может быть и ограничен жителями определенного города или области, а также туристами.

*При работе над аппаратом издания* нужно учитывать возможность раскрытия отдельных элементов художественного пространства и времени в примечаниях и комментариях; в случае, если художественное время представляет собой эпоху, мало знакомую современному читателю, рассказ о ней может предварять прочтение произведения и, соответственно, быть включенным во вступительную статью. В целом, однако, следует отметить относительно низкую представленность элементов мира художественного произведения в аппарате художественных изданий.

Наибольшую роль мир художественного произведения играет в *оформлении издания*. Он может быть отражен уже во внешнем оформлении (иллюстрация на обложке), карта художественного мира может быть размещена на форзаце и / или нахзаце, элементы художественного мира могут использоваться в качестве тематических мотивов во внутреннем оформлении издания. И, наконец, важнейшую роль художественный интерьер, художественный пейзаж, художественная деталь, играют при планировании иллюстраций к художественному произведению. Отметим, что роль редактора в проверке иллюстраций на соответствие реально описанному автором миру художественного произведения неоднократно отмечалась специалистами по теории редакторской подготовки издания [2, с.45–49]. Отсюда мы делаем вывод о необходимости детального анализа всех элементов мира художественного произведения перед разработкой концепции иллюстрирования литературно-художественного издания.

## Герой

Герой, как и мир художественного произведения в первую очередь важны для оформления издания, что не исключает их значимости для других этапов. Так, *на этапе формирования концепции* принцип

группировки материала вокруг определенного типа героя может быть использован при разработке концепций сборников или серий произведений («Рассказы о юных героях», «Русские писатели о народе» и т.п.). Подобный принцип формирования сборников не очень частотен, однако исключать такие концепции изданий нельзя.

*На этапе работы над аппаратом издания* следует рассмотреть три возможности. Во-первых, это примечания и комментарии – при необходимости пояснить социальный статус героя, элементы его быта и одежды. Чаще всего подобная необходимость возникает в произведениях писателей-классиков или в исторических повестях и романах: разъяснения требуют реалии, не знакомые современному читателю.

Во-вторых, распространенной является практика раскрытия образов героев во вступительной статье или послесловии. Особенно востребованными оказываются эти элементы аппарата в изданиях для школьников, изучающих произведения русской классической литературы.

И, наконец, отметим маркетинговую функцию образа героя, которую может реализовывать аннотация как элемент опознавательного аппарата. Очень часто герой-подросток, преодолевающий кризисы личностного роста, привлечет читателей литературы «янг-эдалт», типичная героиня «женской прозы» тоже всегда найдет своего читателя.

*На этапе работы над оформлением* образ героя особенно важен для редактора. Особое внимание необходимо обратить на динамические, то есть меняющиеся во времени портреты. К сожалению, следует отметить, что среди проанализированных нами изданий были обнаружены очевидные ошибки в отображении героев (вплоть до искажения таких очевидных портретных черт, как цвет волос или покрой платья). Исходя из этого редактору следует особенно внимательно проанализировать средства создания внешнего образа: художественный портрет, элементы художественного интерьера, художественные детали.

## Сюжет

*При формировании концепции издания* необходимо учитывать особенности не столько собственно сюжета, сколько сюжетообразующих конфликтов. Локальные конфликты как правило характерны или для произведений массовой литературы, или для произведений, призванный убедить читателя в неизбежности мира, подчеркнуть его стабильность (к таковым, в частности, относятся все произведения для детей). Устойчивые конфликты, напротив, направлены на то, чтобы заставить читателя размышлять над поставленными автором проблемами, анализировать окружающий мир и себя самого. Очевидно, что характер сюжетообразующего конфликта, таким образом, не может не учитываться при определении читательского адреса будущего издания.

При разработке аппарата издания анализ сюжета, казалось бы, играет не очень большую роль. Конечно, отдельные линии сюжета можно прокомментировать во вступительной статье или послесловии, однако это не очень целесообразно: развитие действия обычно вполне очевидно для читателя и в дополнительных разъяснениях не нуждается. Таким образом, при разработке справочно-пояснительного аппарата понимание нюансов построения сюжета не обязательно, однако оно может быть полезным при разработке отличительно-опознавательного аппарата.

Нам уже доводилось говорить о приобретении аннотацией рекламных функций. Указание на особенности сюжета тоже может выполнять своего рода рекламную функцию. Приведем в качестве примера, аннотацию к роману С. Лукьяненко «Квази», вышедшем в издательстве АСТ: «Земля подверглась нашествию восставших мертвецов. Однако безмозглые плотоядные зомби – лишь промежуточный этап развития абсолютно новой формы жизни, известной как квази. ... Новоиспечённым напарникам предстоит совместное расследование жутких преступлений, происходящих в постапокалиптической Москве». Мы видим, что аннотация представляет собой пересказ событий романа, который, однако обрывается «на самом интересном месте», что побуждает читателя к покупке книги. Очевидно, что написание подобной аннотации требует от редактора как минимум понимания, где находится это «самое интересное место», то есть анализ сюжета оказывается необходимым.

При работе над оформлением издания понимание стадий развития всех сюжетных линий также может быть очень полезным. При создании иллюстраций можно ориентироваться как на отображение особенностей мира художественного произведения (портреты героев, изображение интерьеров и т.п.), так и на отображение художественных событий. В последнем случае необходимо правильно выявить те события, которые должны быть проиллюстрированы. Очевидно, что для этого необходим углубленный анализ сюжета издаваемого произведения.

## Композиция

В момент формирования концепции издания композиция произведения играет не очень большую роль. Так, пожалуй, единственным способом связать ее с характеристикой издания может быть учет сложности композиции: очевидно, что произведения со сложной композицией вряд ли могут быть рассчитаны на непритязательного читателя, не готового к работе по декодированию произведения. При этом обратное не верно: простая композиция не может быть показателем неискушенности потенциального читателя в вопросах литературы.

А вот на этапе работы редактора над аппаратом композиция оказывается очень значимой. Так, именно внешняя композиция произведения определяет особенности справочно-поискового

аппарата. В первую очередь речь, конечно, идет об оглавлении; композиция определяет также наличие среди элементов аппарата переменного или мертвого колонтитула.

Сложная композиция, нестандартные композиционные приемы могут быть прокомментированы во вступительной статье или послесловии.

При разработке концепции оформления издания внешняя композиция также исключительно важна. Так, с ней напрямую связано оформление заголовков, колонтитулов, содержания, шрифтовое выделение внесюжетных элементов. Это, пожалуй, один из немногих аспектов произведения, который непосредственным образом влияет не на иллюстрации, а на общую логику внутреннего оформления издания.

## Язык художественного произведения

Сложность языка художественного произведения может быть учтена редактором при определении читательского адреса на этапе формирования концепции издания. Однако говорить о том, что этот фактор может быть решающим, не приходится, поэтому придется сделать вывод о недостаточной значимости анализа языка произведения для формирования концепции издания.

Очевидная сфера приложения анализа языка произведения при работе над аппаратом – примечания, отчасти – комментарии. В редких случаях упоминание о языке может попасть во вступительную статью или послесловие, еще реже – в аннотацию. Тем не менее, отрицать значимость языка для формирования аппарата невозможно.

Несмотря на то, что отдельные аспекты поэтического языка (например, расположение строк стихотворения друг относительно друга) может влиять на оформление страницы, в целом на этапе разработки оформления издания глубокий анализ языка обычно не требуется.

## Жанр

При работе над формированием концепции жанр имеет не меньшее значение, чем тематика. Прежде всего, жанровый принцип является одним из двух ведущих способов группировки материала в сборнике. Кроме того, жанровая природа произведения самым непосредственным образом связана с предпочтениями читателя, а следовательно, определение читательского адреса издания во многом будет определяться не только тематикой и проблематикой текста, но и его жанром.

Жанровая природа произведения, как правило, отражается в аннотации, то есть в опознавательном аппарате. В случае неочевидности жанра, нестандартного понимания автором традиционных жанров, использования не знакомых российскому читателю жанровых форм целесообразно пояснить жанровое своеобразие текста во вступительной статье или послесловии. Таким образом, подтверждается необходимость анализа

жанра художественного произведения *при разработке аппарата издания*.

При этом связь жанровой природы издания с его *оформлением* весьма условна: для мало-распространенных жанров, например, средневековых, возможны, конечно, элементы стилизации во внутреннем оформлении изданий, однако примеры подобных редакторских решений единичны.

## Направление, метод

Учет редактором особенностей метода или направления, в рамках которого создавалось произведение, *при работе над формированием концепции* возможен, хотя не обязателен. Так, классические произведения, созданные в рамках критического реализма, вряд ли смогут повлиять на выбор специфического читательского адреса. Основанием для формирования сборника критический реализм тоже вряд ли станет. Но для менее знакомых читателю направлений и течений группировка «по направлению» («течению») вполне возможна: (сборники типа «Русская романтическая повесть», «Бельгийские символисты»).

Сказанное относится и к *работе над аппаратом издания*. Реализм романов И.С. Тургенева или И.А. Гончарова вряд ли требует пояснений. Однако пояснить читателю природу футуризма или акмеизма, рассказать о принципах восприятия мира авторами-классицистами можно, а иногда и нужно. Очевидно, что подобные пояснения, как всегда будут даны в рамках справочно-пояснительного аппарата.

При *работе над оформлением издания* роль направления весьма условна. Конечно, оформление сборника произведений авторов-сентименталистов можно стилизовать под XVI-II век, однако это лишь одно из возможных решений; в норме направление никак не связано ни с внешним, ни с внутренним оформлением издания.

Подведем итоги.

1. Критерием отбора значимых для редактора понятий теории литературы является частотность использования соответствующих понятий в наиболее часто используемых в РПД учебниках и учебных пособиях по теории литературы и введению в литературоведение.
2. Непротиворечивыми понятиями теории литературы, которые участвуют в формировании профессиональной картины мира издателя и редактора, являются понятия «тема», «идея», «герой», «хронотоп», «сюжет», «композиция», «мир художественного произведения», «язык художественного произведения», «жанр», «направление».
3. При работе над разработкой концепции литературно-художественного издания использовать понятия теории литературы необходимо на этапе формирования концепции, на этапе работы над аппаратом издания и на этапе работы над оформлением издания.
4. Рассмотренные понятия теории литературы значимы для работы редактора не в одинаковой степени. Так, на этапе формирования концепции издания, наиболее значимыми оказываются тематика и жанр исследования, на этапе работы над аппаратом – внешняя композиция, на этапе работы над оформлением – мир художественного произведения, герои, сюжет и композиция. Спецификой языка, жанра и направления можно пренебречь на этапе разработки оформления изданий, язык также не очень важен для формирования концепции издания в целом.

## Литература

1. Редакторская подготовка изданий: учебник / С.Г. Антонова, В.И. Васильев, И.А. Жарков [и др.]; под общ. ред. С.Г. Антоновой. – Москва: МГУП, 2002.
2. Козлова М.М. Редакторская подготовка литературно-художественных изданий. Ульяновск: УлГТУ, 2001. 51 с.
3. Введение в литературоведение / Н.Л. Вершинина и др.; под общ. ред. Л.М. Крупчанова. М.: Издательство Юрайт, 2015. 479 с.
4. Введение в литературоведение / Г.Н. Поспелов, П.А. Николаев, И.Ф. Волков и др.; под ред. Г.Н. Поспелова. М.: Высшая школа, 1988. 528 с.
5. Введение в литературоведение / Л.В. Чернец, В.Е. Хализев, А.Я. Эсалнек и др.; под ред. Л.В. Чернец. М.: Академия, 2012. 720 с.
6. Прозоров В.В., Елина Е.Г. Введение в литературоведение. М.: Флинта-Наука, 2016. 224 с.
7. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2004. 405 с.
8. Давыдова Т.Г., Пронин В.А. Теория литературы. М.: Логос, 2003. 232 с.
9. Теория литературы / Под ред. Н.Д. Тмарченко. Т. 1. Н.Д. Тмарченко, В.И. Тюпа, С.Н. Бройтман. Теория художественного дискурса. Теоретическая поэтика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 512 с.
10. Теория литературы / Под ред. Н.Д. Тмарченко. Т. 2. Бройтман С.Н. Историческая поэтика. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 368 с.
11. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика. М.: Аспект-Пресс, 1999. 334 с.
12. Зенкин С.Н. Введение в литературоведение: Теория литературы. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2000. 81 с.
13. Холшевников В.Е. Основы стиховедения. Русское стихосложение. СПб: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2004. 208 с.
14. Жарков И.А. О редакторской концепции издания // Изв. высш. учеб. заведений. Проблемы полиграфии и издательского дела. – 2006. – № 6. – С. 153–158.

15. Жарков И.А. Технология редакционно-издательского дела: конспект лекций / И.А. Жарков; Моск. гос. ун-т печати. – [М.]: [Изд-во МГУП], [2002]
16. ГОСТ Р 7.0.3–2006. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные элементы. Термины и определения: дата утверждения 12 июля 2006 г. М.: Стандартинформ, 2006. 46 с.
17. ГОСТ Р 7.0.60–2020. Система стандартов по информации, библиотечному и издательскому делу. Издания. Основные виды. Термины и определения: дата утверждения 18 сентября 2020 г. М.: Стандартинформ, 2020. 46 с.
18. О защите детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию: Федеральный закон № 436-ФЗ: принят Государственной Думой 21 декабря 2010 года: одобрен Советом Федерации 24 декабря 2010 года. Режим доступа: свободный, URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102144583> (дата обращения – 18.12.2022)

#### THE THEORY OF LITERATURE AS A BASIS FOR THE ANALYSIS AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF LITERARY AND ARTISTIC PUBLICATION

Voloshinova T. Yu., Voloshinova A.D.

Peter the Great St. Petersburg State University

The article deals with the issues of correlation of the concepts of literary theory with the stages of development of the concept of publication. The basic concepts of literary theory are considered from the point of view of the theory of editorial preparation of the publication. Criteria for identifying the most significant concepts of literary theory for the editor have been developed. It is revealed that the most relevant concepts for the editor include the theme of a work of art, the world of a work of art, the system of heroes, plot, composition, the language of the work of art, genre, method and direction. A meaningful analysis of the stages of the development of the concept of the publication is carried out, the concepts of literary theory are identified, which are used at the stage of the general formation of the concept, at the stage of work on the apparatus of the publication and at the stage of work on the design of the publication. It is established that the subject matter of the work is especially important for establishing the reader's address and determining the principles of grouping works in collections and series, the analysis of the world of the artwork, the system of heroes and plot is necessary primarily for the design of the publication, the external composition of the work is important for compiling a reference and search apparatus. All the concepts considered can equally be the subject of description in the elements of the reference and explanatory apparatus. Each of the concepts considered may also have additional functions and in this case be used at less characteristic stages of the development of the concept of the publication.

**Keywords:** theory of literature, theory of editorial preparation of the publication, development of the concept of the publication, forma-

tion of the concept of the publication, development of the apparatus of the publication, development of the design of the publication, the subject of the artwork, the world of the artwork, hero, plot, composition, the language of the artwork, genre, method, direction.

#### References

1. Editorial preparation of publications: textbook / S.G. Antonova, V.I. Vasiliev, I.A. Zharkov [et al.]; under the general editorship of S.G. Antonova. – Moscow: MGUP, 2002.
2. Kozlova M.M. Editorial preparation of literary and artistic publications. Ulyanovsk: UISTU, 2001. 51 p.
3. Introduction to literary studies / N.L. Vershina et al.; under the general editorship of L.M. Krupchanova. M.: Yurayt Publishing House, 2015. 479 p.
4. Introduction to literary studies / G.N. Pospelov, P.A. Nikolaev, I.F. Volkov, etc.; edited by G.N. Pospelov. M.: Higher School, 1988. 528 p.
5. Introduction to literary studies / L.V. Chernets, V.E. Khalizev, A. Ya. Esalnek and others; edited by L.V. Chernets. M.: Academy, 2012. 720 p.
6. Prozorov V.V., Elina E.G. Introduction to literary studies. Moscow: Flint-Nauka, 2016. 224 p.
7. Khalizev V.E. Theory of literature. M.: Higher School, 2004. 405 p.
8. Davydova T.G., Pronin V.A. Theory of literature. M.: Logos, 2003. 232 p.
9. Theory of literature / Edited by N.D. Tamarchenko. Vol. 1. N.D. Tamarchenko, V.I. Tyupa, S.N. Broitman. Theory of artistic discourse. Theoretical poetics. M.: Publishing Center "Academy", 2004. 512 p.
10. Theory of literature / Edited by N.D. Tamarchenko. T.2. Broitman S.N. Historical poetics. M.: Publishing Center "Academy", 2004. 368 p.
11. Tomashevsky B.V. Theory of literature. Poetics. M.: Aspect-Press, 1999. 334 p.
12. Zenkin S.N. Introduction to literary studies: Theory of Literature. M.: Russian State University for the Humanities, 2000. 81 p.
13. Kholoshevnikov V.E. Fundamentals of poetry. Russian versification. St. Petersburg: Faculty of Philology of St. Petersburg State University; Moscow: Publishing Center "Academy", 2004. 208 p.
14. Zharkov I.A. On the editorial concept of the publication // Izv. higher. studies. establishments. Problems of printing and publishing. – 2006. – No. 6. – pp. 153–158.
15. Zharkov I.A. Technology of editorial and publishing: lecture notes / I.A. Zharkov; Moscow State University of Printing. – [M.]: [MGUP Publishing House], [2002]
16. GOST R7.0.3–2006. A system of standards for information, library and publishing. Editions. The main elements. Terms and definitions: date of approval July 12, 2006 Moscow: Standartinform, 2006. 46 p.
17. GOST R7.0.60–2020. A system of standards for information, library and publishing. Editions. The main types. Terms and definitions: date of approval September 18, 2020 Moscow: Standartinform, 2020. 46 p.
18. On the protection of children from information harmful to their Health and development: Federal Law No. 436-FZ: adopted by the State Duma on December 21, 2010: approved by the Federation Council on December 24, 2010. Access mode: free, URL: <http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody&nd=102144583> (date of application – 12/18/2022)

# Репрезентация передачи сложного дополнения с английского на удмуртский язык: на примере романа Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах»

**Загоруйко Илья Николаевич,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра журналистики, Удмуртский государственный университет  
E-mail: ilyazag@mail.ru

**Краснова Татьяна Александровна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра лингвистической типологии и лингводидактики, Удмуртский государственный университет  
E-mail: tanja-krasnova@bk.ru

Феномен сложного дополнения является собой комплексный и многоаспектный вопрос переводческой деятельности. Наиболее ярко сложности работы с рассматриваемой конструкцией репрезентировано в удмуртском языке. В рамках данного исследования был проанализирован корпус примеров (более 60 единиц) на основе романа Дж. Голсуорси «Сага о Форсайтах», что позволило предоставить числовые данные, иллюстрирующие соотношение предложений разных типов в английском и удмуртском языках. Эмпирическая часть работы была выполнена преподавателями английского языка Удмуртского государственного университета и Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова, для которых удмуртский язык является родным, а изучение английского осуществлялся в рамках двухпрофильной специализации в вузе. Также привлекались студенты выпускного курса, обучающиеся по направлению «Филология» и специализирующиеся в области английского языка, удмуртского языка и удмуртской литературы. Полученные результаты были представлены в процентном соотношении наиболее оптимальных вариантов перевода, что позволяет оценить качественный потенциал освоения материалов в рамках сопоставления трех языков.

**Ключевые слова:** переводческое решение, простые предложения, сложные предложения, беспредложное и предложное дополнение, сложное дополнение.

## Введение

Данная статья посвящена исследованию особенностей перевода грамматической конструкции «сложное дополнение» с английского языка на удмуртский язык. Следует отметить, что авторы, рассматривающие данный феномен описывают его как второстепенный член предложения, обозначающий предмет в широком понимании, на который переходит действие или по отношению к которому совершается действие [5; 8; 9].

Проблема перевода представляет собой широкую область задач, которые необходимо решить, применяя весь потенциал знаний, очерченный культурно-ориентированным и когнитивным подходами. Необходимо отметить, что перевод воспринимается как культуроформирующий фактор [13], создавая инструментарий отражения действительности, что особенно важно при изучении явлений не имеющих аналогов [12]. Так представляется возможным охарактеризовать аспект перевода не только как процесс реализации репрезентации культурных и языковых особенностей, отмечаемых при работе с материалами, но и выходить за их рамки, чтобы описать саму суть переводческого акта, отразить языковое сознание переводчика, выстраивать процесс формирования смысла при принятии переводческого решения [13].

Проблематика осложненных предложений носит дискуссионный характер, так как в этой области не сложилась общепринятая концепция их места в языке, особенностей реализации и выявления конституирующих признаков [5]. При работе со сложными предложениями на первое место выходит проблематика смысла, в рамках отражения объективной действительности во всем ее многообразии, опосредованном универсальными объектами, раскрывающимися в культуре оригинала и перевода, условиях и типе текста, регистре, стиле и пр. [11].

Остановимся подробнее на осложненных конструкциях, содержащих беспредложные и предложные дополнения. В состав беспредложных дополнений входят прямое и косвенное дополнение. Особое место занимает конструкция с предлогом «to», передающее значение адресата действия. Отметим, что прямое или предложное дополнение может быть как простым, так сложным, включающим в себя предикативность, трактуемая как многоаспектное явление, представляющее собой не просто деталь структуры, но и как конституирующий элемент [2].

Данное исследование является важным и своевременным: представленная конструкция является одной из наиболее трудных для усвоения в процессе знакомства с грамматическими аспектами английского языка. Трудность ее усвоения объясняется тем, что аналогичной конструкции не существует в русском и удмуртском языках, как результат, формируется языковая интерференция, для снятия которой нужны специальные упражнения как речевого, так и языкового характера. Однако в представленных широкой аудитории, изучающих английский язык, обычно недостаточно упражнений, обеспечивающих устойчивое закрепление навыка употребления этого оборота в речи.

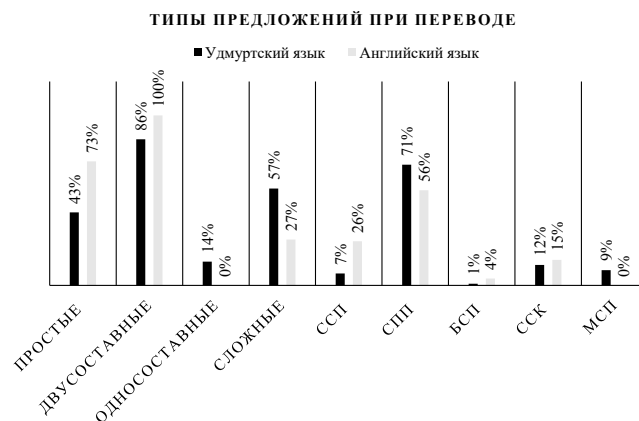
Статья призвана дать четкое понятие о грамматической конструкции «сложное дополнение», а также различные способы ее перевода на удмуртский язык, которые могут способствовать более легкому усвоению данной конструкции владеющими удмуртским языком. Поскольку на данный момент не существует специальных исследований по проблемам перевода грамматической конструкции «сложное дополнение» на удмуртский язык.

### Особенности передачи феномена сложного дополнения на удмуртский язык

Для исследования проблем перевода английской конструкции «сложное дополнение» на удмуртский язык был отобран корпус примеров из романа Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах», в частности из глав «Собственник» и «В петле». Иллюстративная база составляет 62 примеров из оригинальной литературы. Отобранный корпус примеров был переведен на удмуртский язык. Перевод осуществлялся преподавателями английского языка Удмуртского государственного университета и Ижевского государственного технического университета имени М.Т. Калашникова (5 человек), удмуртский язык которых является родным языком и которые изучали удмуртский и английский языки в рамках двухпрофильной специализации в вузе. Более того, в переводческом эксперименте принимали участие студенты УдГУ, обучающиеся на 4 курсе бакалавриата по направлению «Филология» и специализирующиеся в области английского языка, удмуртского языка и удмуртской литературы (8 человек). Проведенный сравнительный анализ перевода отобранного корпуса примеров позволил констатировать, что в обеих группах переводческих расхождений практически не наблюдалось с точки зрения синтаксиса. В группе студентов 12% отобранных примеров не совпали с точки зрения адекватной передачи структуры предложения при переводе. В группе преподавателей такие примеры составили 4%. Полученный перевод примеров представлен следующим образом:

В результате реализации метода анализа при работе с представленными в таблицах переводами рассматриваемой английской конструкции сложного дополнения представляется возможным репрезентацию процентного соотношения того,

какими типами предложений может переводиться на удмуртский язык данная конструкция (рис. 1).



**Рис. 1.** Процентное соотношение предложений разных типов в английском и удмуртском языках

Рисунок 1 дает четкое числовое представление о соотношении предложений разных типов (ССП – сложносочиненное предложение; СПП – сложноподчиненное предложение; БСП – бессоюзное сложное предложение; ССК – сложная синтаксическая конструкция; МСП – многочленное сложное предложение.) как в английском, так и в удмуртском языках, на основе которого можно сделать соответствующие выводы.

На основе изученного перевода и результатов, представленных в таблице 1, можно заключить, что грамматическая конструкция сложное дополнение может переводиться с английского языка на удмуртский язык как простыми, так и сложными предложениями.

*Таблица 1. Перевод посредством простых и сложных предложений*

Английский язык	Удмуртский язык
I'm glad I went to see that girl [14].	Кыче шумпотысько та ныла-шез адземел.
If she doesn't, it means she doesn't want him told, and I should be sneaking [14].	Со бз вера бере, иське, солэн уг поты, со ваньзэ мед тодоз шуыса, нош мон чагиськись выллем луо (сложное предложение).
I'm afraid I must go home at once [14].	Мыным одно ик гуртэ бертоно луоз (односоставное предложение).
He had made up his mind to tell her [14].	Со Ирэнлы ваньзэ вераны малпаз ни (двусоставное предложение).

Разница между ними не так существенна: 43% и 57% соответственно. Однако более 60% отобранных примеров на английском языке являются простыми. Следует также отметить, что 80% простых предложений на удмуртском языке являются двусоставными, а в английском языке они стремятся к 100%, значит, в обоих языках в основном требуется наличие и подлежащего и сказуемого.

Остановимся подробнее на простых предложениях с отглагольными конструкциями. В удмурт-



ском языкознании было высказано мнение о том, что в разряд сложноподчиненных предложений следует отнести предложения с так называемыми субъектными деепричастными и некоторыми другими отглагольными конструкциями.

Так, В.И. Алатырев предложения типа Миша Ижевскын улыку, тй университетын дышетскиды (В период проживания Миши в Ижевске, вы учились в университете) и Со лыдзёмысь, ми но лыдзыны кутским (букв. Из-за его продолжения чтения и мы начали читать) считает синтетическим типом сложноподчиненных предложений. По его мнению, конструкции Миша Ижевскын улыку (в 1-м предложении) и со лыдзёмысь (во 2-м предложении) являются придаточными, а деепричастие улыку и отглагольное имя лыдзёмысь в этих конструкциях – сказуемыми, которые одновременно выполняют и союзную функцию, т.е. служат для связи придаточных с главной частью [1].

В данной работе также встречаются подобные примеры (табл. 2).

Таблица 2. Реализация союзной функции при переводе

Английский язык	Удмуртский язык
And he saw Irene steal at him one of her unfathomable looks [14].	Со шбдиз Ирэнлэсь со шоры валантэм ымнырын учкемзэ.

Однако такая точка зрения не является общепринятой. В теоретических работах и в школьных учебниках по удмуртскому языку подобные предложения рассматриваются как простые распространенные предложения с обособленными субъектными деепричастными конструкциями или с другими отглагольными оборотами.

В работе Перевощикова П.Н. говорится: «Отношения логических подчинений в удмуртском языке очень часто выражаются отглагольными оборотами простых предложений. Предложения с отглагольными оборотами имеют широкое и давно оформившееся распространение в периодической литературе, художественных произведениях и даже в устном народном творчестве» [6].

Он считает, что основами этих оборотов, их стержневыми словами являются отглагольные образования: причастия, существительные и деепричастия, имеющие тенденцию осложняться зависимыми от них. пояснительными словами. Эта зависимая, подчиненная связь пояснительных слов с указанными отглагольными образованиями и создает целые группы синтаксически объединенных слов, так называемые отглагольные обороты. Предложения, осложненные отглагольными оборотами, весьма часто выражают содержание сложноподчиненных предложений: отглагольные обороты этих простых предложений передают то, что обозначается в сложных предложениях придаточными определительными, дополнительными и придаточными различных обстоятельств.

Суммируя изложенное, можно сказать, что отглагольные обороты простых предложений в уд-

муртском языке выражают идентичные особенностям системы сложноподчиненных предложений придаточных определительных, дополнительных и придаточных различных обстоятельств.

Очевидно, исходя из этого положения, в одной из работ о синтаксическом строе удмуртского языка утверждается то, что все придаточные предложения русского текста, независимо от размера, вида и положения их в составе сложного предложения, переводятся на удмуртский язык из-за отсутствия в нем придаточных предложений распространенными членами – отглагольными образованиями. По этому высказыванию выходит, что сложноподчиненных предложений с различными придаточными в удмуртском языке нет и, что вместо этих предложений употребляются только простые предложения с отглагольными оборотами.

Слабость данного суждения и других ему подобных доказывается, во-первых, самим фактом существования в современном удмуртском языке сложноподчиненных предложений и, во-вторых, тем положением, что наличие отглагольных оборотов простых предложений вовсе не исключает параллельного существования в удмуртском языке, как и в других языках, придаточных предложений в системе сложных образований.

Общность функций простых предложений с отглагольными оборотами и сложноподчиненных предложений делает возможным замену придаточных предложений отглагольными оборотами и наоборот: отглагольных оборотов – придаточными предложениями.

Замена придаточного предложения отглагольным оборотом бывает необходима тогда, когда нужно сжать второстепенные части сложного предложения, чтобы более ярко представить мысль, заключенную в главном предложении. Отглагольный оборот заменяется придаточным предложением для того, чтобы раскрыть с большей ясностью и полнотой мысли дополнительные, перерастающие в отдельных случаях даже в главные мысли.

Что касается сложных предложений, то 71% из них занимают сложноподчиненные предложения, большинство из которых с придаточными изъяснительными (табл. 3).

Таблица 3. Перевод СПП с придаточным изъяснительным

Английский язык	Удмуртский язык
I know she wants the child [14].	Мон тодисько, солы пинал кулэ шуыса.

Также можно отметить, что есть предложения, хотя и в небольшом количестве, с придаточными определительными и обстоятельственными, среди которых выделяются придаточные образа действия, времени, условия, причины (табл. 4).

А обстоятельственные придаточные места, сравнения, степени, цели, уступка и образа действия отсутствуют.

Нельзя не принять во внимание тот факт, что большинство сложноподчиненных предложений, как уже упоминалось выше, переводится придаточными изъяснительными (или дополнительными придаточными). Изъяснительные придаточные предложения служат развернутым дополнением к сказуемому главного предложения и отвечают на те же вопросы, что и простые дополнения, т.е. на вопросы косвенных падежей (табл. 5).

Таблица 4. Перевод СПП с разными видами придаточных

Английский язык	Удмуртский язык
I am offering what few men would bring themselves to offer [14].	Мен чектӱсько тӱледлы сое, мае тросэз воргороньёс чектыны дй быгатысалзы (СПП с придаточным условным).
Well, you must let me take you about while I'm here [14].	Мон татын дырӱя тӱледлы одно ик Парижез возматаны кулэ (СПП с придаточным времени).
I'm glad the dad left her that money [14].	Шумпотӱсько, атае солы та коньдонэз кельтӱз, шуыса (СПП с придаточным причины).

Таблица 5. Перевод СПП с придаточным изъяснительным

Английский язык	Удмуртский язык
He saw her bosom rise and fall [14].	Со адӱиз, кыче секыт шока Ирэн.

Следовательно, грамматическая конструкция «сложное дополнение» имеет схожие черты с удмуртскими сложноподчиненными предложениями с придаточными изъяснительными.

Бессоюзными сложными предложениями переводится всего 1% (табл. 6).

Таблица 6. Перевод бессоюзного сложного предложения

Английский язык	Удмуртский язык
She had no business to make him feel like that – a wife and a husband being one person [14].	Малы сое таӱе югдуре пуктоно вал – карт но кышно одӱг мар ке ук.

Сложноподчиненные предложения занимают 7% в переводе (табл. 7).

Таблица 7. Перевод СПП

Английский язык	Удмуртский язык
People wanted them sit on the grass, and the grass was dusty [14].	Соослы турын вылэз пуксьыны чектӱзы, нош турын тузонэз вал.

Среди полипредикативных сложных предложений можно выделить и многочленные сложные предложения (9%) и сложные синтаксические конструкции (12%) (табл. 8).

Таблица 8. Перевод полипредикативных сложных предложений

Английский язык	Удмуртский язык
He knew it to be nonsense, or it would have frightened him [14].	Со тодэ вал, ваньмыз та шузияськон гинэ шуыса, ато кыльёс кышкатысалзы сое (ССК).
She's worked hard under very difficult circumstances, and I'm glad she's brought it off at last [14].	Туж секыт учырӱёсы но со тыршыса ужалляз, соин ик мон шумпотӱсько, бератаз со шудо луиз шуыса.

Не следует оставлять без внимания характеристику предложений с точки зрения их утвердительности и отрицательности.

Отрицательные конструкции в большинстве случаев переводятся с английского языка на удмуртский язык отрицательными предложениями (табл. 9).

Таблица 9. Перевод отрицательных/утвердительных предложений

Английский язык	Удмуртский язык
I am offering what few men would bring themselves to offer [14].	Мон чектӱсько тӱледлы сое, мае тросэз воргороньёс чектыны ой быгатысалзы.
I never saw a man's face change from lively to severe so suddenly in all my life before [14].	Адӱыны кулэ вал, кыче жог солэн пальпотӱсь ымныраз лек тылгизы чилектӱз.

Но нужно также заметить, что английские отрицательные предложения могут переводиться на удмуртский язык утвердительными предложениями. Таких примеров больше, чем тех, в которых английские утвердительные предложения переводятся отрицательными.

## Выводы

Анализ перевода отобранного корпуса примеров показал, что в простых предложениях на удмуртском языке, в основном, требуется наличие обоих главных членов, подлежащего и сказуемого, т.е. предложения желательнее оформлять в виде двусоставных.

Спорные моменты были вызваны простыми предложениями с отглагольными оборотами (беспослеложными и послеложными), т.к. отдельные лингвисты склонны относить подобные конструкции к сложноподчиненным предложениям.

Но такая точка зрения не является общепринятой и этот вопрос был исчерпан благодаря традиционной классификации предложений. Следует добавить, что общность функций простых предложений с отглагольными оборотами и сложноподчиненных предложений допускает замену придаточных предложений отглагольными оборотами и наоборот.

Придаточные предложения желательнее заменять отглагольным оборотом в тех случаях, когда нужно сжать второстепенные части сложного предложения. Отглагольный оборот заменя-

ется придаточным предложением для раскрытия с большей ясностью мысли дополнительные.

Что касается сложных предложений, то большую часть из них занимают сложноподчиненные предложения с придаточными изъяснительными, что неудивительно: изъяснительные придаточные предложения являются развернутыми дополнениями сказуемого главного предложения и отвечают на те же вопросы, что и простые дополнения.

Можно также выделить несколько примеров с придаточными условными, времени, причины (обстоятельственные), а также определительными. Обстоятельственных придаточных места, сравнения, цели, уступка не обнаружено вообще.

Небольшой процент составляют сложносочиненные и бессоюзные сложные предложения. Обнаружены и полипредикативные сложные предложения.

С точки зрения утвердительности и отрицательности предложений следует отметить то, что в большинстве случаев английские отрицательные конструкции переводятся отрицательными предложениями, хотя возможны случаи, когда отрицательное предложение переводится утвердительным и наоборот, при том, что смысл предложения несколько не меняется.

Таким образом, данная статья может иметь практическую направленность в плане использования результатов исследования при изучении рассматриваемой английской конструкции учащимися или студентами, владеющими удмуртским языком. Нахождение общих черт, а таковых было обнаружено немало, родного и изучаемого языков может способствовать более легкому запоминанию и усвоению материала, делать правильные переводы данной грамматической конструкции.

## Литература

1. Алатырев В.И. Синтетический тип сложноподчиненных предложений/ Всесоюзная конференция по финноугроведению (Тезисы докладов и сообщений). – Йошкар-Ола, 1969. – 218 с.
2. Бенвенист Э. Общая лингвистика. Пер. с фр. – Изд. 4-е. – Москва, 2010. – 448 с.
3. Вахрушев В. М., Захаров В.Н., Калашникова В.П. Грамматика современного удмуртского языка. Синтаксис сложного предложения / под ред. В.М. Вахрушева, В.Н. Захарова, Л.И. Калининской. – Ижевск: Удмуртия, 1974. – 168с.
4. Голсуорси Д. Сага о Форсайтах: в 2-х т./ Пер. с англ. – Эксмо.: Зарубежная классика, 2005. Т. 1. – 798 с.
5. Николаева Т.Г. Предложения английского языка с конструкциями незавершённой предикации: семиологический подход: автореф. дисс. ...д.филол.н. Самара, 2019. – 43 с.
6. Перевощиков П.Н. Деепричастия и деепричастные конструкции в удмуртском языке. Ижевск: Удмурт. кн. изд-во, 1959. – 328 с.
7. Современная английская грамматика: Учебник для студ. высш. учеб. заведений/ О.В. Емельянова, А.В. Зеленщиков, Е.С. Петрова и др.; Подред. А.В. Зеленщикова, Е.С. Петровой. – Москва: – Академия, 2003. – 640с.
8. Ухина Т.Ф. Особенности перевода и употребления сложного дополнения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-i-upotrebleniya-slozhnogo-dopolneniya> (дата обращения: 14.12.2022).
9. Шевченко О. Г. О когнитивных особенностях некоторых типов английских дополнений // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2019. № 2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kognitivnyh-osobennostyah-nekotoryh-tipov-angliyskih-dopolneniy> (дата обращения: 14.12.2022).
10. Alexander, L. G. Longman Advanced English grammar/ L.G. Alexander. –Longman, 1998. – 374p.
11. Byrne J. Technical Translation. Usability strategies for translating technical documentation/ J. Byrne. – Springer, 2006. – 290 p.
12. Delisle, J. Dimension culturelle de certaines fonctions de la traduction / J. Delisle // Atelier de traduction. Dossier: La dimension culturelle du texte littéraire en traduction. – 2014. – № 21. – P. 37–60.
13. Durieux, Ch. Un paradigme cognitif pour la traductologie / Ch. Durieux // Cognitivism et Traductologie. Approches sémantiques et psychologiques. Sous la direction de Guy Achard-Bayle et Christine Durieux. – Paris, Classiques Garnier, 2020. – P. 27–38
14. Galsworthy J. The Forsyte saga. – Wordsworth, 2012. – 722 p.

## REPRESENTATION OF A COMPLEX OBJECT TRANSFER FROM ENGLISH TO UDMURT BY THE EXAMPLE OF JOHN GALSWORTHY'S NOVEL "THE FORSYTE SAGA"

Zagoruiko I.N., Krasnova T.A.  
Udmurt State University

The complex complementation phenomenon is a multidimensional issue of translation activity. The complexity of working with the considered construction is clearly represented in the Udmurt language. There are more than 60 units based on the novel by J. Galsworthy's "The Forsyte Saga" were analyzed in this investigation. This fact allowed to present numerical data that illustrate different sentence types ratio in English and Udmurt languages.

The empirical part of the work was performed by teachers of English at Udmurt State University and Kalashnikov Izhevsk State Technical University, for whom Udmurt is their native language, and the study of English was carried out as part of a two-profile specialization. The final year students studying in the direction of "Philology" and specializing in the field of English, Udmurt language and Udmurt literature were also involved. The obtained results were presented as a percentage of the most optimal translation units, which allows to assess mastering materials qualitative potential within the framework of comparing three languages.

**Keywords:** translation solution, simple sentences, complex sentences, prepositional and prepositional complement, complex complement

## References

1. Alatyrev V.I. Sinteticheskij tip slozhnopodchinennyx predlozhenij / Vsesoyuznaya konferenciya po finnougrovedeniyu (Tezisy dokladov i soobshhenij) [Synthetic type of compound sentences/ All-Union Conference on Finno-Ugric Studies (Abstracts of reports and messages)]. – Joshkar-Ola, 1969. – 218 p.
2. Benvenist E. Obshhaya lingvistika [General Linguistics]. Per. s fr. – Izd. 4-e. – Moscow, 2010. – 448 p.
3. Vaxrushev V. M., Zaxarov V.N., Kalashnikova V.P. Grammatika sovremenogo udmurtskogo yazyka. Sintaksis slozhnogo predlozheniya / pod red. V.M. Vaxrusheva, V.N. Zaxarova, L.I. Kalininoj. [Modern Udmurt language grammar. Syntax of a complex sentence] – Izhevsk: Udmurtia, 1974. – 168 p.
4. Golsuorsi D. Saga o Forsajtax: v 2-x t./ Per. s angl. [The Forsyte saga] – E'ksmo.: Zarubezhnaya klassika, 2005. T. 1. – 798 p.
5. Nikolaeva T.G. Predlozheniya anglijskogo yazyka s konstrukcijami nezavershyonnoj predikacii: semiologicheskij podxod: avtoref. diss. ...d.filol.n. [Sentences of the English language with constructions of incomplete predication: semiological approach] Samara, 2019. – 43 p.
6. Perevoshnikov P.N. Deeprichastiya i deeprichastny'e konstrukcii v udmurtskom yazyke [Adverbial participles and adverbial constructions in the Udmurt language]. Izhevsk: Udmurt. kn. izdvo, 1959. – 328 p.
7. Sovremennaya anglijskaya grammatika: Uchebnik dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij/ O.V. Emel'yanova, A.V. Zelenshhikov, E.S. Petrova i dr.; Podred. A.V. Zelenshhikova, E.S. Petrovoj. [Modern English Grammar: A textbook for students. higher. studies. institutions] – Moskva: – Akademiya, 2003. – 640 p.
8. Uxina T.F. Osobennosti perevoda i upotrebleniya slozhnogo dopolneniya // Aktual'ny'e voprosy` sovremennoj filologii i zhurnalistiki. [Features of translation and use of a complex supplement // Topical issues of modern philology and journalism] 2007. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-perevoda-i-upotrebleniya-slozhnogo-dopolneniya> (accessed: 14.12.2022).
9. Shevchenko O. G. O kognitivnyx osobennostyax nekotoryx tipov anglijskix dopolnenij // Vestnik KRAUNCh. Gumanitarny'e nauki. [Cognitive features of some types of English supplements] 2019. № 2 (34). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-kognitivnyh-osobennostyah-nekotoryh-tipov-anglijskix-dopolnenij> (accessed: 14.12.2022).
10. Alexander, L.G. Longman Advanced English grammar/ L.G. Alexander. -Longman, 1998. – 374p.
11. Byrne J. Technical Translation. Usability strategies for translating technical documentation/ J. Byrne. – Springer, 2006. – 290 p.
12. Delisle, J. Dimension culturelle de certaines fonctions de la traduction / J. Delisle // Atelier de traduction. Dossier: La dimension culturelle du texte littéraire en traduction. – 2014. – № 21. – P. 37–60.
13. Durieux, Ch. Un paradigme cognitif pour la traductologie / Ch. Durieux // Cognitivisme et Traductologie. Approches sémantiques et psychologiques. Sous la direction de Guy Achard-Bayle et Christine Durieux. – Paris, Classiques Garnier, 2020. – P. 27–38
14. Galsworthy J. The Forsyte saga. – Wordsworth, 2012. – 722 p.

# Формирование фонетической компетенции. Обучение фонетической стороне иностранной речи как важный фактор формирования коммуникативных навыков

**Иманалиева Гульбике Абдулгамидовна,**

кандидат педагогических наук, Дагестанский государственный педагогический университет  
E-mail: igulbike@bk.ru

В статье рассматриваются особенности обучения произносительной стороне речи в условиях взаимодействия с тремя и более языками. Такие ситуации называются искусственной речью. Целью обучения фонетике как носителя языка, так же как и обучения первому иностранному языку, является формирование фонетической компетенции, включающей в себя определенные навыки (аудирование и произношение), знания и умения. Особое внимание уделяется взаимодействию фонетических навыков контактных языков. Результатом этого взаимодействия является фонетическая интерференция. В статье разъясняются виды фонетических помех, способы предотвращения и преодоления. Это один из таких способов. По значимости каждого языка с точки зрения звуковых характеристик. Сравниваются языки общения (родной язык – русский, FL1 – английский, FL2 – немецкий, FL3 – испанский). Эти таблицы позволяют прогнозировать зоны вмешательства и потенциальные проблемы, а также языковой опыт учащихся для положительного переноса при изучении фонетических элементов нового языка, что является второй (третьей и т.д.) характеристикой обучения иностранного языка. Языковой опыт учащихся выражается в расширении их фонетической речи, более пластической работе элементов речи, улучшении фонетического слуха. В качестве примера обучения фонетике второго (третьего) иностранного языка работа с алфавитом на первом занятии дается на новом языке.

**Ключевые слова:** компетенция, иностранный язык, коммуникативный навык, произношение.

В условиях языковых гимназий, языковых вузов и факультетов при изучении иностранных языков складывается ситуация искусственного многоязычия, под которым мы понимаем знание двух и более иностранных языков как объективный результат обучения. Этот тип многоязычия характеризуется «асимметричной коммуникативной компетенцией, связанной с контролируемым характером языков общения и его производства».

В рамках компетентного подхода целью обучения иностранному языку (первому, второму и т.д.) является коммуникативная компетентность, которая является основой для развития полиязычной компетенции. Многоязычную компетенцию следует понимать как сложную сеть знаний и языкового опыта, которую человек приобретает постепенно и прогрессивно. Основным компонентом, отвечающим за правильное написание выражений, является лингвистическая компетенция, состоящая из фонетических, лексических и грамматических навыков.

Фонетическая компетентность включает в себя фонетические навыки, знания и способность распознавать и воспроизводить следующие элементы: фонемы и их исполнение в конкретном контексте (аллофоны); фонетические признаки, отличающие одну фонему от другой (звонкость, назальность, лабиализация и др.); просодия; явления ассимиляции во время речи, редукция безударных гласных, фразовое ударение и ритмичность; интонация и др.

Значение речевого произношения входит во все речевые действия. Например, как часть речи произношение облегчает или затрудняет слушателю распознавание слов. Коммуникативное значение произносительной стороны речи заключается в уточнении произносимого текста. При аудировании произносительная сторона речи принимает непосредственное участие в процессе восприятия. Если учащийся неправильно понимает устный текст, у него возникают трудности с идентификацией, пониманием и интерпретацией текста, т.е. недостаточный уровень фонетического владения затрудняет понимание речи на слух.

В области фонетики влияние родного языка на изучаемый иностранный выражено сильнее, чем на других языковых уровнях. Трудность управления звуками иностранного языка объясняется интерференцией родного языка.

О.А. Ямщикова понимает под фонетической интерференцией «второе и последующее нарушение (нарушение). Система языка и его прави-

ла посредством взаимодействия звуковых систем в сознании говорящего и систем произношения двух или более языков. Происходит вмешательство слуховых и речевых навыков на основе интерактивных систем. Произношение – это высокоавтоматизированная область языка. Мастерство играет важную роль в овладении произношением. Фонетические навыки обеспечивают способность точно воспринимать услышанные звуки иностранной речи и адекватно воспроизводить их в текущем нормальном состоянии.

Глубина и размер вмешательства могут быть различными. Результатом фонетического вмешательства является иностранный акцент, представляющий собой «замену незнакомых звуков и необычных звукосочетаний нормальными и переосмысление слов с их морфологическим составом и значением в соответствии с их языковыми возможностями».

Классические фонологические модели базируются на концепции «фонологического сита» Н.С. Трубецкого. NS Трубецкой сравнивает лексическую систему языка с решетом; Здесь фильтруется все, что слышится. Когда человек слышит речь на другом языке, он использует лексический фильтр своего родного языка для анализа услышанного. Много ошибок и недоразумений происходит из-за того, что фильтр восприятия не адаптирован к новому языку. Так называемый иностранный акцент – NS. Трубецкого связано не с тем, что человек не может произнести определенный звук, а с тем, что он не различает, правильно интерпретирует и не исправляет этот звук. Происходит интеграция звуков иностранного языка с фонологическими категориями родного языка. Так называемая неверная интерпретация обусловлена различиями в звуковых структурах родного и иностранного языков. Поэтому необходимо развивать и тренировать разницу слухового фонематического восприятия.

У. Вайнрайх выделяет следующие виды фонетической интерференции: 1) Недостаточная дифференциация – смешение двух фонем вторичного строя, в результате которого одни и те же части первого уровня не выделяются как отдельные фонемы. 2) чрезмерная дифференциация – наложение различий первичных фонем на вторичные звуки, являющиеся различиями одной фонемы; 3) Неправильное толкование – различение фонем вторичной системы по признакам, необходимым для первичной системы, а для вторичной системы они являются второстепенными или дополнительными. 4) Замена – замена вторичных компонентов системы на первичные.

Важным методологическим выводом из вышеизложенного является следующий: на этапе предъявления нового звука важно провести четкое разграничение не только имитации звука, но и получить правильную интерпретацию.

Для того чтобы овладеть фонетической основой изучаемого языка, прежде всего необходимо знать характерный строй носителей этого языка.

Под речью мы понимаем нормальное положение органов речи, когда говорящий не совершает художественных движений. См. описательные методы коммуникативных языков. В нашем случае, т.е. в особых условиях обучения факультета языкознания «Педагогическое образование», родной язык (РЯ) обучающихся – русский, первый иностранный язык (ИЯ1) – английский, второй иностранный язык (ИЯ2) – немецкий и третий (ИЯ3) – испанский (изучается факультативно, в случае изучения ИЯ2 в не менее одного года). В русском художественном стиле губы слегка округлены и не плотно прижимаются к зубам, передняя и средняя части языка приподняты к крепкой лопатке. Особенности строения английской словесности: 1) плоский стиль губ (т.е. губы плотно прилегают к зубам), некоторая растяжка губ; 2) отведение кончика языка от зубов, при этом кончик языка находится на альвеолах, не касаясь их; 3) Плоская и низкая область центра и (особенно) спинки языка. Немецкий способ описывается как спокойный, в нейтральном положении, губы не растянуты и не прижаты к зубам, язык в среднем положении, кончик языка соприкасается с передними нижними зубами. Он характерен для испанского «низшего» художественного оформления, что прямо связано с художественным характером ранних испанских согласных: нижняя часть языка гораздо более «удобна» для эстетического искусства, чем высшая древнерусская, которая, в свою очередь.

Знакомство со строением частей речи является своего рода «закреплением» за определенным стилем речи. Поэтому мы считаем важным дать истэблшменту первый урок нового языка. Целостный взгляд на фонетический строй.

Поскольку языковые произносительные навыки формируются на основе словарного запаса языка, необходимо учитывать особенности художественных основ всех коммуникативных языков для выявления потенциально сложных фонетических элементов, уточнения и устранения существующих проблем. В основе грамматики лежит «движение и расположение известных в языке лексических элементов, их строение в фонематической системе языка и, прежде всего, в признаках дифференциации».

В рамках статьи мы ограничимся представлением сравнительных результатов артикуляционных основ путем сопоставления некоторых характерных фонологических признаков (табл. 1). Уровень важности атрибута определяется следующим образом:

– Знак не указан (не обязательно);

Знак + есть, он определен;

++ характерен для этой фонетической системы.

Мы назвали этот признак отсутствующим, кроме «э», все безударные приставки бэ-гэ-, суффиксы и окончания не склоняются.

На основании данных таблицы, в которой показано сравнение лишь по некоторым фонетическим признакам, можно сделать вывод, что фонетическая работоспособность учащихся расширяется

с каждым новым языком. К моменту изучения FL2 вы уже будете знакомы с такими фонетическими явлениями, как придыхание, долгота и сокращение гласных, дифтонги, которых нет в RL. Следует помнить, что каждый аспект представляет себя по-своему, даже если он доступен на разных языках. При изучении FL3 учащиеся вообще не должны изучать какие-либо новые явления (хотя, несомненно), но перестают называть звуки и явления, которые они выучили (например, придыхание).

Таблица 1. Сравнение характеристик лексики коммуникативных языков

Качество звука				
Уровень стресса				
Стабильность суставов				
Снижение				
Дифтонгоиды				
дифтонги				
Долгота и краткость				
Передний ряд лабораторных гласных				
гортанная смычка				
Желание				
Палатализация				

Проникновение в новый язык происходит с первого занятия. Грамматическую основу соответствующего языка можно представить на примере алфавита. Знакомство с художественной основой нового языка осуществляется в следующем порядке.

1. Каждая буква указана и объяснена. Очень важно писать буквы и обращать внимание на отличия, потому что развитые навыки письма постоянно мешают при написании английских букв немецкими буквами. Это касается букв I, J, M, N.

2. При объяснении произношения каждой буквы через соломинку при необходимости проводится сравнение изучаемого языка с родным и первым (родным, первым и вторым) иностранными языками. Чтобы было понятно, можно использовать шаблоны слов. Поэтому на практике происходит знакомство практически со всеми особенностями артикуляционной базы.

Основываясь на опыте преподавания немецкого языка как FL2 после английского, можно сказать, что учащиеся почти всегда с трудом усваивают немецкие гласные, потому что системы гласных в русском, английском и немецком языках очень разные. В случае обучения иностранному языку выявляются навыки, приобретенные в учебной среде, т.е. Разговорные навыки Английские звуки. Есть нечто, называемое влиянием иностранного языка. То же обозначение букв в алфавите сильно мешает при введении в немецкую систему гласных: а ≠; е ≠; я ≠; о [əu] ≠; Вы ≠

Однако особую трудность вызывают гласные, имеющие одинаковое обозначение в транслитера-

ции, но разные по тексту. Это о О гласных. Общее правило произношения немецких гласных – выражение устойчивого ударения, без звуков, без дифтонгизации, с сильным ударением.

Гласная – Благодаря положению языка и развитию словарного запаса немецкого языка этот звук не такой «глубокий и темный», как в английском, он светлый, открытый и широкий.

При разговоре звука нет, губы широко расставлены в улыбке и напряжении, нижние зубы не видны, расстояние между зубами уже, чем при разговоре по-английски [i].

Анализируя гласную, следует сразу отметить, что в английском нет долгой гласной, а в немецком – короткой. В укороченной форме появляется звук [ɛ], качественно отличный от английского [e]. Необходимо обращать внимание на место и способ произношения, а также следить за тем, чтобы не было палатализации при произнесении [бэ:], [цэ:], [дэ:] и т.д.

Навыки мешают при произнесении гласных, особенно ярких и спокойных. При представлении букв английского произношения эти звуки следует сохранять более подробно.

Что же касается испанского языка, который учащиеся начинают как третий иностранный язык (после английского и немецкого), то впервые такая фонетическая особенность германских языков появилась как стремление. При изучении данного ИЯЗ следует отметить, что фонетический репертуар учащихся достаточно расширен, при сравнении он может относиться ко всем известным языкам: желание и серьезное нападение, как отсутствующие в РП; стабильность суставов и отсутствие редуции и дифтонгоидности, как у IL2 (Германия); Межзубные звуки, вроде IL1 (английский) и т.д. После такого анализа можно больше времени уделить особенностям данного языка (фрикатив [uʃe], а также звуки, выражаемые буквами G, H, J, Ñ, L, Gl).

После решения букв учащиеся получают навыки запоминания в качестве домашнего задания. На следующем уроке буквы проверяются и исправляются. Более разрозненный теоретический материал, основанный на характеристиках искусств. Поскольку учащиеся знакомятся с новой художественной базой на практике, теоретический материал усваивается ими естественным образом.

## Литература

1. Бердникова О.В. Сопоставительный фонетический анализ фонетических систем русского и испанского языков: дис. Филологические науки (10.02.19). – Воронеж, 2003. – 327 с.
2. Вайнраб У. Одноязычие и многоязычие // Новое в языках: языковые контакты / сост. версия В.У. Розенцвейг – М.: Прогресс, 1972. – Вып. 6. – С 25–51.

3. Голубев А.П. Сравнительная фонетика английского, немецкого и французского языков / А.П. Голубев, И.Б. Смирнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 208 с.
4. Никитенко Е.И. Обучение английскому произношению на фонетической основе изучаемых и родных языков. – 1994. – № 5. – С. 10–16.
5. Общеввропейские квалификации Владение иностранными языками: изучение, преподавание, оценка/Класс Современные языки Директорат Совета Европы по образованию, культуре и спорту; Перевод выполнен отделом стилистики. Английский язык МГЛУ Общий Под. версия Профессор К.М. Ирисканова. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 256 с.
6. Разумова М.В. Проблема вмешательства и перехода в обучении иностранным языкам на фонетическом уровне // Известия Пензенского государственного педагогического университета. В.Г. Белинский. – 2007. – № 7. – С. 162–165.
7. Реформатский А.А. Введение в языкознание. – М.: Тема-Пресс, 1999. – 536 с.
8. Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М., 1960. – 372 с.
9. Черничкина Е.К. Искусственное двуязычие: уровень и особенности языка: Дис. документ. Филологические науки. – Волгоград, 2007.
10. Щукин А.Н. Методика обучения устному общению на иностранном языке. – М.: Икар, 2011. – 454 с.
11. Ямщикова О.А. Психологические особенности и виды фонетического воздействия при обучении второму иностранному языку: дис. Психол. наук (19.00.07). – Иркутск, 2000. – 160 с.

**FORMATION OF PHONETIC COMPETENCE. TEACHING THE PHONETIC SIDE OF FOREIGN SPEECH AS AN IMPORTANT FACTOR IN THE FORMATION OF COMMUNICATION SKILLS**

**Imanalieva G.A.**

Dagestan State Pedagogical University

The article discusses the features of teaching the pronunciation side of speech in terms of interaction with three or more languages. Such situations are called artificial speech. The goal of teaching phonetics as a native speaker, as well as teaching the first foreign language, is the formation of phonetic competence, which includes certain skills

(listening and pronunciation), knowledge and skills. Particular attention is paid to the interaction of phonetic skills of contact languages. The result of this interaction is phonetic interference. The article explains the types of phonetic interference, ways to prevent and overcome. This is one of those ways. The importance of each language in terms of sound characteristics. Languages of communication are compared (native language – Russian, FL1 – English, FL2 – German, FL3 – Spanish). These tables allow predicting areas of intervention and potential problems, as well as the language experience of students for a positive transfer when learning the phonetic elements of a new language, which is the second (third, etc.) characteristic of foreign language learning. The language experience of students is expressed in the expansion of their phonetic speech, the more plastic work of the elements of speech, and the improvement of phonetic hearing. As an example of teaching the phonetics of a second (third) foreign language, work with the alphabet in the first lesson is given in a new language.

**Keywords:** competence, foreign language, communication skill, pronunciation.

**References**

1. Berdnikova O.V. Comparative phonetic analysis of the phonetic systems of Russian and Spanish: dis. Philological sciences (10.02.19). – Voronezh, 2003. – 327 p.
2. Weinrak U. Monolingualism and multilingualism // New in languages: language contacts / comp. version of V.U. Rosenzweig – М.: Progress, 1972. – Issue. 6. – From 25–51.
3. Golubev A.P. Comparative phonetics of English, German and French / A.P. Golubev, I.B. Smirnova. – М.: Publishing Center “Academy”, 2005. – 208 p.
4. Nikitenko E.I. Teaching English pronunciation on the phonetic basis of the studied and native languages. – 1994. – No. 5. – S. 10–16.
5. Common European Qualifications Language Proficiency: Learning, Teaching, Assessment/Class Modern Languages Council of Europe Directorate for Education, Culture and Sport; The translation was made by the stylistics department. English MSLU General Under. version Professor K.M. Iriskanova. – М.: MGLU Publishing House, 2003. – 256 p.
6. Razumova M.V. The problem of interference and transition in teaching foreign languages at the phonetic level. Bulletin of the Penza State Pedagogical University. V.G. Belinsky. – 2007. – No. 7. – S. 162–165.
7. Reformatzky A.A. Introduction to linguistics. – М.: Tema-Press, 1999. – 536 p.
8. Trubetskoy N.S. Fundamentals of phonology. – М., 1960. – 372 p.
9. Chernichkina E.K. Artificial bilingualism: the level and features of the language: Dis. document. Philological Sciences. – Volgograd, 2007.
10. Schukin A.N. Methods of teaching oral communication in a foreign language. – М.: Ikar, 2011. – 454 p.
11. Yamshchikova O.A. Psychological features and types of phonetic influence in teaching a second foreign language: dis. Psych. Sciences (19.00.07). – Irkutsk, 2000. – 160 p.



# Лексико-семантическая группа глаголов движения и ее функционирование в тексте романа Герберта Уэллса «Машина времени»

**Карпухина Тамара Петровна,**

профессор филологических наук, доцент кафедры английской филологии и межкультурной коммуникации, педагогический институт Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: tkarpukhina1@mail.ru

**Квачук Ксения Дмитриевна,**

аспирант, кафедра английской филологии и межкультурной коммуникации, педагогический институт Тихоокеанского государственного университета  
E-mail: sky-girl.92@mail.ru

Настоящая статья посвящена проблеме глагольного словоупотребления, описанию лексико-семантической группы глаголов движения в фантастическом романе Герберта Уэллса «*The Time Machine*» («Машина времени»). Выбор объекта исследования связан с тяготением языка писателя к глагольности, к многофункциональности глаголов движения в контексте использования их в разных частях речи, а также активным интересом ученых на современном этапе развития лингвистической науки к исследованиям глаголов движения в литературно-художественном произведении. Глаголы движения несут коннотации динамичности, спонтанности, решительности, что является ведущими характеристиками фантастического романа «*The Time Machine*», описывающего перемещение главного героя – Путешественника по времени из одного мира в другой посредством машины времени. В упомянутом романе насчитывается 102 глагольных словоупотреблений, относящихся к первому и второму передвижениям главного героя в пространственно-временном континууме возможного аллегорического будущего.

**Ключевые слова:** глаголы движения, глагольная лексика, лексико-семантическая группа, семантика.

Глаголы движения являются наиболее употребительной лексикой языка, характеризуются сложной структурой грамматических форм и значений и имеют сильные связи глагола с другими частями речи [2, с. 15]. В философии движение определяется как «понятие процессуального феномена, охватывающего все типы изменений и взаимодействий», рассматриваемое «в контексте его связи с феноменами пространства, времени и энергии (общая и специальная теория относительности)», в единстве его «континуальности и дискретности» [1, 2001, с. 273].

Глаголы движения являются «группой глаголов, обозначающих физическое перемещение в пространстве предметов и живых существ отличающихся от других глаголов своеобразной корреляцией» [3, с. 75]. В семантике глаголов движения существует указание на направленность, характер и назначение движения, обстоятельства места. Лексическая категория направления движения помогает классифицировать лексику движения с помощью пространственных критериев (Куда? Откуда?).

В романе Г. Уэллса «Машина Времени» описывается перемещение главного героя – Путешественника по времени из одного мира в другой с помощью машины времени. Перед читателем открывается панорама небесного и земного пространства, увиденная глазами путешественника, которая значительно отличается от таких знакомых и привычных ему пейзажей небосвода и земного ландшафта. Заметно выделяется небесная сфера, пронзаемая машиной времени, представляющая перед читателем в постоянном движении. Меняется форма, положение, освещение небесных тел: солнца, звезд, луны. Лексика движения выполняет существенную роль в создании визуального образа изменчивого небесного пространства.

Путешествуя по времени, главный герой романа Герберта Уэллса рассекает пространство, движение, которое воспринимается им «изнутри», таким, каким персонаж его здесь переживает, а затем описывает своим друзьям в Лондоне. В фокус его восприятия попадает, все же, в большей степени, небесная сфера, причем впечатление, переживание наблюдаемого передано, преимущественно, в рамках оптической, зрительной перспективы.

В результате проведенного анализа текста романа Г. Уэллса «Машина времени» выделили следующие лексические группы лексики движения:

1) Глаголы и глагольные формы (*hop, leap, spin, flap, jerk, dash, fling into,*

*race, flicker, scaffold, creep, crawl, sway up/ sway down, rise, go on, drive, fall away, set, appear, rest, halt, cease, stop, disappear, vanish, ebb away*);

2) Существительные с семантикой глаголов (*motion, drag, fluctuation, palpitation, alternation, passage, succession, pace, speed, velocity*);

3) Отглагольные прилагательные (*intermittent, motionless, moving, steady, slow, speedy*);

4) Наречия с коннотацией движения (*swiftly, fast, slowly*).

В настоящей работе критерием идентификации лексико-семантического поля движения является наличие в значении лексической единицы соответствующего семантического компонента, доказательством чему служит присутствие в толковании базовых слов-маркеров “*move*”, “*movement*”, “*motion*”.

Семантический компонент MOVE / MOVEMENT относится к лексике движения, используемой в эпизодах перехода из одного временного мира в другой (табл. 1).

Таблица 1

MOVE		MOVEMENT
<b>flap</b>	<i>to move slowly up and down or backwards and forwards</i> [LDCE, 1988] (взмахивать крыльями, махать, размахивать);	
<b>crawl</b>	<i>move slowly, pulling the body along the ground or other surface (as worms and snakes do)</i> [OSDCE, 1984] (ползать, ползти);	
<b>jerk</b>	<i>spasmodic movement of limbs or face</i> [OD, 1956] (двигаться резкими толчками);	
<b>drag</b>	<i>to move along while touching the ground</i> [LDCE, 1988] (тянуть, тащить с усилием);	
<b>velocity</b>		<i>to speed in a certain direction; rate of movement. 2. fml. high speed</i> [LDCE, 1988] (высокая скорость);

Сема “*move*” используется в простых, высокочастотных глаголах *come, go, run*, вследствие чего они также могут идентифицировать движение – *come – move towards or nearer to the speaker* [OSDCE, 1984];

– *go – move, pass, from one point to another and away from the speaker* [OSDCE, 1984];

– *run – (of men and animals) move with quick steps, faster than when walking* [OSDCE, 1984].

Приведем таблицу слов, определяемых посредством глаголов *come, go, run*, а значит, входящие в лексико-семантическое поле движения (табл. 2).

Таблица 2

COME	GO	RUN
<i>appear – to come into sight</i> [RHKWCD, 1980] (появиться); <i>succession – the coming of one thing after another in time or order</i> [OSDCE, 1984] (последовательность, непрерывный ряд).	<i>disappear – to go out of sight</i> [LDCE, 1988] (исчезать); <i>vanish – disappear or go suddenly out of sight, esp. in an unexplained way</i> [LDCE, 1988] (исчезнуть); <i>passage – passing, act of going past, through or across</i> [OSDCE, 1984] (прохождение, переход, переправа, путь); <i>set – (of the sun, moon, stars) go down below the horizon</i> [OSDCE, 1984] (садиться (о солнце)).	<i>dash – to run quickly, when hurrying</i> (броситься, ринуться, мчаться, нестись).

Лексика движения, используемая в тексте, явно противопоставляет путешествия героя во времени. В одном из них главный герой преодолевает расстояние между оставленным Лондоном и новым миром, в котором живут в вечном конфликте два народа: праздные элои и работающие на них морлоки. В другом путешествии герой отправляется исследовать еще более далекое время, в котором уже не будет человека.

Сопоставляя первые два передвижения в будущее, Путешественник все увеличивал скорость движения машины, но во втором преодолении пространства, в сравнении с первым перемещением, скорость была неизмеримо более высокой, о чем свидетельствует семантика существительных, обозначающих скорость, *pace* в первом случае и *velocity* во втором: «*as I put on pace / I was gaining velocity*». Слово *pace* изначально относилось к шагу и его длине, тогда как *velocity* означало высокую скорость: *pace – rate or speed in walking, running <...>, continued over a period of time* [LDCE, 1988] (шаг, длина шага; скорость, темп); *velocity – high speed* [LDCE1988].

Описание пространственно-временного перемещения героя во времени сосредоточено на впечатлении, получаемом им от движения космических объектов. Хотя присутствует и лексика, относящаяся к машине времени и управляющему ею путешественнику: *fling into, sway, go on, drive, travel, vibrate, fall away, fall headlong*.

В описании первого перемещения в будущее широко используется лексика, подчеркивающая скачкообразный, резкий, толчковый, рывковый характер движения небесных светил, способных в один миг обернуться вокруг своей оси (*hopping, leaping, jerking, spinning, dash*). Это отражено в семантике глаголов или мотивирующих их существительных, содержащих сему «прыжок, рывок, толчок»: *hop – (of people) to jump on one leg* [LDCE, 1988] (скакать на одной ноге, подпрыгивать); *jerk – sudden push, pull, start, stop, twist, lift, or throw* [OSDCE, 1984]. Движение может быть прерыви-

стым: intermittent – pausing or stopping at intervals [OSDCE, 1984] (перемежающийся, прерывистый, скачкообразный).

Семы «быстро» и «свет» указывают на скорость и движение (изменение свечения звезд) соответственно: «быстро» – *fast, swiftly, quickly, rapidly*; «свет» – глагол *flicker – to burn unsteadily, shine with an unsteady light* [LDCE, 1988] (мерцать). Принадлежность упомянутого глагола к лексике движения доказывает одноименное существительное, образованное от глагола посредством конверсии: *flicker – a flickering movement or light* [LDCE, 1988] (мерцание, трепетание, дрожание).

Указанная лексика движения, относящаяся к космическим объектам, выражает не само действие, а то, каким оно кажется путешественнику, мчащемуся на огромной скорости и не успевающему проследить за более медленным движением, так как все видимые им объекты будто пролетают, проскакивают мимо. Мы видим здесь эффект иллюзии движения поезда, оставшегося на перроне, когда тронулся в путь поезд, в котором находится наблюдатель.

Во втором переходе во времени мы видим еще большее ускорение скорости движения, наделяемой эпитетом *prodigious* (удивительный, огромный, чудовищный). Что касается лексики движения, то в количественном отношении она значительно уступает первому путешествию. Вместе с тем, в этом фрагменте более заметны обозначения, относящиеся к машине времени и управлявшему ею путешественнику: *sway, vibrate, travel, drive on, velocity, pace, motion, headlong fall*.

Анализируемая лексика небесного пейзажа, впечатлившего героя странным изменением представлена в его описании достаточно экономно. Небесные тела явно лишены энергии движения:

- 1) Лексика движения постепенно затухающего солнца (*passage, set, rest, slow down, drag, cease, halt, motionless, disappear*);
- 2) Лексика исчезновения луны (*vanish*);
- 3) Лексика чередования дня и ночи (*succession, alternations*);
- 4) Следы волнения моря (*move*);
- 5) Веяние ветра (*stir*).

Итак, исследование языковых единиц, обозначающих движение, дает основание утверждать об их функциональной значимости в романе Г. Уэллса «Машина времени».

## Литература

1. ВЭФ, 2001 – Всемирная энциклопедия: Философия / гл. науч. ред. и сост. А.А. Грицанов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест; Современный литератор, 2001. – 1312 с.
2. Чепасова, А.М. Глаголы в современном русском языке [Текст]: учебное пособие / А.М. Че-

пасова, И.Г. Казачук. – М.: Флинта; Наука, 2007. – 408 с.

3. Хамидуллина, А.М. Словообразовательные отношения в семантическом поле глаголов движения [Текст]: автореф.дис. ...канд. филол.наук / А.М. Хамидуллина. – Саратов: Саратов. гос. ун-т, 1973. – 23 с.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. – Режим доступа: <http://www.ldoceonline.com/> (в тексте – LDCE) (Дата обращения: 20.12.22)
5. Oxford Dictionaries. – Режим доступа: [http://oxforddictionaries.com/us/definition/america\\_english](http://oxforddictionaries.com/us/definition/america_english) (в тексте – OD) (Дата обращения: 18.12.22)
6. Random House Kernerman Webster's College Dictionary. – Режим доступа: <http://www.thefreedictionary.com/> (в тексте – RHKWCD) (Дата обращения: 16.12.22)
7. Oxford Student's Dictionary of Current English. – Oxford University Press, 1988. – 768 с. (в тексте – OSDCE)

## LEXICO-SEMANTIC VERB GROUPS OF MOVEMENT AND ITS FUNCTIONING IN THE TEXT OF THE NOVEL H.G. WELLS "THE TIME MACHINE"

Karpukhina T.P., Kvachuk K.D.  
Pacific National University

The present article deals with the problem of verb word usage, the description of lexical and semantic group of verbs of motion in the fantasy novel "The Time Machine" by H.G. Wells. The choice of the object of research is connected with the gravitation of the writer's language to verbosity, with polyfunctionality of verbs of motion in the context of their use in different parts of speech, as well as with the active interest of scientists at the modern stage of linguistic science to the study of verbs of motion in literary and fiction works. Verbs of motion carry connotations of dynamism, spontaneity, determination, the leading characteristics of the fantasy novel "Time Machine" that describes the movement of the main character – Traveler in the mentioned novel there are 102 uses of verbs, which refer to the first and second movements of the main character in the space-time continuum of a possible allegorical future.

**Keywords:** verbs of motion, verbal vocabulary, lexico-semantic group, semantics.

## References

1. WEF, 2001 – World Encyclopedia: Philosophy / main scientific ed. and comp. A.A. Gritsanov. – Moscow: AST; Mn.: Harvest; Modern writer, 2001. – 1312 p
2. Чепасова, А.М. Verbs in modern Russian [Text]: textbook / A.M. Chepasova, I.G. Kazachuk. – M.: Flint; Nauka, 2007. – 408 p.
3. Khamidullina, A.M. Word-formation relations in the semantic field of verbs of movement [Text]: abstract.diss. ...candidate of Philology.Sciences / A.M. Khamidullina. – Saratov: Sarat. State University, 1973. – 23 p.
4. Longman Dictionary of Contemporary English. – Access mode: <http://www.ldoceonline.com/> (in the text – LDCE) (Accessed: 12/20/22)
5. Oxford Dictionaries. – Access mode: [http://oxforddictionaries.com/us/definition/america\\_english](http://oxforddictionaries.com/us/definition/america_english) (in the text – OD) (Accessed: 12/18/22)
6. Random House Kernerman Webster's College Dictionary. – Access mode: <http://www.thefreedictionary.com/> (in the text – RHKWCD) (Accessed: 12/16/12)
7. Oxford Student Dictionary of Modern English. – Oxford University Press, 1988. – 768 p. (in the text – OSDCE) (Accessed: 12/14/12)

**Киршинова Олеся Валерьевна,**

кандидат филологических наук, преподаватель, кафедра немецкой филологии, Воронежский государственный университет  
E-mail: ilse8@yandex.ru

Исследование эмоциональности является актуальным для современной лингвистики направлением. При этом становится ясно, что при исследовании проявления эмоции в речи, прежде всего в звучащей речи, неизбежно обращение к смежным областям науки, то есть к междисциплинарным методам. Это относится как к определению эмоционального состояния в речи, так и непосредственно к методам исследования материала. Перечень эмоциональных состояний является открытым, при этом их количество значительно различается по данным разных источников. Попытки классифицировать эмоциональные состояния, переживания и чувства предпринимались неоднократно.

В исследовании была предпринята попытка выделить средства звучащей речи, определяющие восприятие эмоционального состояния "Радость" в русской и немецкой звучащей речи. Было важно выявить соотношение единиц различных уровней языка при выражении данной эмоции.

Признак "эмоциональное состояние Радость" был рассмотрен в динамике, с учётом степени выраженности эмоций. Для оценки характера эмоционального состояния и степени его выраженности был применён метод психолингвистического эксперимента с участием экспертов – носителей русского и немецкого языка.

Эксперимент показал, что в процессе восприятия эмоций в русском и немецком экспериментальном материале преобладают визуальные каналы. Зафиксирована особенность проявления эмоции "Радость", заключающаяся в комплексном характере выражения: сочетании вербальных, паралингвистических и моторных признаков.

**Ключевые слова:** палитра эмоциональных состояний, взаимосвязь паралингвистических и лингвистических средств, звучащая речь, степень восприятия выраженности эмоции, средства звучащей речи.

## Введение

Исследование эмоциональности является актуальным для современной лингвистики направлением. При исследовании проявления эмоции в звучащей речи, неизбежно обращение к смежным областям науки, то есть к междисциплинарным методам. Это относится непосредственно как к методам изучения анализируемого материала, так и к определению в речи эмоционального состояния.

Прежде всего целесообразно применение приемов психолингвистического анализа, далее использование методов анализа параметров звучащей речи. Особое внимание обращает на себя соотношение этих параметров с лингвистическими единицами, служащими для передачи проявления данного эмоционального состояния говорящего.

В самой психологической науке существует несколько подходов к изучению и характеристике эмоций.

Расхождения в подходах обуславливают отличия в определениях самого понятия эмоции. Существует несколько подходов к изучению и характеристике эмоций. Полярные подходы представляют собой либо социальную интерпретацию эмоций – психологический подход (определение роли эмоций в существовании человека как личности и как члена социума), либо физиологическую трактовку данного феномена (описание изменений, происходящих при проявлении эмоций в центральной нервной системе и других жизненно важных системах человеческого организма).

Ученые сходятся во мнении, что эмоции выполняют коммуникативную функцию, то есть служат для общения между людьми. О переживаемом эмоциональном состоянии люди обмениваются сообщениями при помощи вербальных и невербальных средств

К числу важнейших некоторыми учеными также относится когнитивная функция эмоций [3]. В соответствии с теорией когнитивизма, познание объективной действительности всегда оценочно, так как природа человека в высшей степени эмоциональна.

Интерес для нашего исследования представляет ещё одна функция эмоций – синтезирующая. Она заключается в том, что эмоциональные переживания выступают соединяющей основой образа, дающей "возможность единого и упорядоченного отражения мозаичного разнообразия фактически действующих раздражений" [1, с. 16].

Закрепление за звуками эмоциональных значимостей служит одним из примеров проявления синтезирующей функции. При восприятии определённых звуков в сознании человека возникает

эмоциональный образ, и, наоборот в той или иной эмоциональной ситуации человек выбирает для оформления мысли слова вполне определённого звукового состава.

Чаще всего под эмоциями понимают психологические процессы и состояния, в которых отражаются переживания человеком своего отношения к тому, что он познает и делает [1], [2], [3], [4].

Эмоциональных состояний выделено почти неограниченно много. Попытки классифицировать чувства, переживания и состояния предпринимались неоднократно.

Однако, вопрос классификации эмоций остаётся до конца не разрешённым. В бытовом понимании существует деление эмоций на положительные и отрицательные или на позитивные и негативные. Однако эта классификация эмоций является ненаучной и поэтому требует уточнения. К. Изард разделяется эмоции на те, которые «способствуют повышению психологической энтропии, и эмоции, которые, напротив, облегчают конструктивное поведение». [2]

Практика показывает, что проявление в повседневной жизни положительных эмоций встречается реже, чем отрицательных. Объяснение этого факта заключается в том, что приятное мы воспринимаем как естественное для себя. Наоборот, негативные воздействия мы стремимся преодолеть и показать, насколько они неприятны. Важно отметить, что механизм отрицательных эмоций функционирует уже на самых ранних этапах речевого онтогенеза, а положительные эмоции появляются значительно позднее. Мы воспринимаем отрицательную эмоцию как некий знак тревоги нашего организма о том, что данная ситуация для него губительна. Этот сигнал передаётся до тех пор, пока опасность не исчезнет. Сообщение организму о возвращении благополучия и спокойствию – положительная эмоция. Эмоциональная адаптация к положительному наступает значительно быстрее, и поэтому такому сигналу нет нужды звучать долго.

Разнообразие классификаций можно объяснить различными обстоятельствами проявления эмоций и взглядами на содержание, а также сложностью самой исследуемой проблемы [3], [5], [6], [7, с. 24], [8].

Однако, как правильно указывает Симонов П.В., ни одна из предложенных когда-либо классификаций не получила широкого распространения. Достаточно обширным влиянием обладает эмоция «Радость» на биологические процессы в теле человека.

При анализе эмоциональности звучащей речи мы основываемся на целесообразности учета объединения психолингвистических, лингвистических и физиологических данных. Такой подход обусловлен следующими обстоятельствами:

во-первых, при восприятии речевых высказываний параметры звучащей речи выполняют роль первичного состояния говорящего. Это позволяет по иному взглянуть на взаимосвязь признаков зву-

чащей речи в экспрессивной функции и лексических единиц [9].

Рассматривается вопрос о соотношении параметров речи с обозначениями эмоциональных состояний (впервые у Кириченко Н.В.) [10].

Далее нужно иметь в виду, что в параметрах звучащей речи в первую очередь отражается физиологическое состояние человека: его тембральных характеристиках, движении тона голоса, членении речевого потока, интенсивности голоса.

В монографии «Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021)» представлена разработка к исследованию эмоциональности в речи междисциплинарного подхода [11, с. 517–525].

## Материал и методы

С этой позиции мы рассмотрим проявление эмоции «Радость» в звучащей речи на материале двух языков, немецкого и русского. Для нашего исследования **материалом** явились 122 фрагмента отобранные из современных художественных фильмов. Исследовательская база состояла из 60 немецких и 62 русских текстов, которые были записаны орфографически для предъявления в проведении **перцептивного эксперимента**.

Продолжительность немецких фрагментов – три часа, русских эпизодов – два часа тридцать минут.

Дана краткая характеристика ситуации для всех фрагментов в анализируемом материале.

Проводилось исследование с наивными носителями языка (14 человек) разных возрастных категорий (23–55 лет).

Отобранный материал был оценен **психолингвистически** экспертами – носителями русского языка (10 человек). А именно, респондентам в каждом звучащем эпизоде было необходимо распознать только преобладающую эмоцию и выявить в этих же фрагментах по шкале “+++” высокая, “++” средняя, “+” низкая степень восприятия выраженности доминирующей эмоции.

В составе 4 человек, экспертам – носителям немецкого языка, предлагалось выполнить такое же задание с немецкими фильмами.

Экспертам предложили два опросных листа:

1. перечень эмоциональных состояний на базе имеющихся классификаций;
2. степень выраженности основной эмоции.

Исследуемые нами звучащие русские диалоги предписывалось экспертам – носителям русского языка (5 человек) отнести к одной из ранее перечисленных категорий эмоций. Двумя немецкими экспертами выполнено такое же задание с немецкими фильмами. В целом проанализировано 122 отрывка.

## Результаты

Эксперты – носители русского языка выявили лучше всего (35 звучащих диалогов) в русском экспери-

ментальном материале эмоцию “Радость”. Полное совпадение восприятия данной эмоции экспертами обнаружено лишь в 14 диалогах.

Далее следует “Наслаждение” в 25 звучащих диалогах. Полное совпадение восприятия данной эмоции экспертами выявлено в 4 текстах.

Эмоция “Уверенность” была распознана в 18 звучащих диалогах. Экспертами обнаружено полное совпадение восприятия данной эмоции в 3 диалогах.

“Тревога” была выявлена в 16 звучащих эпизодах. В одном диалоге экспертами зафиксировано полное совпадение восприятия эмоции. Эмоция “Печаль” была обнаружена в 3 различных звучащих фрагментах. Таким образом, оценки восприятия экспертов не совпали между собой.

При несовпадении оценки восприятия экспертов в 2 отрывках записи речи была обозначена эмоция “Гнев”.

Относительно степени выраженности преобладающей эмоции мы получили следующие результаты:

Среднюю степень русские эксперты отметили лучше всего “++” (встречается в 47 диалогах), лишь в 18 из них обнаружено полное совпадение оценки экспертов.

Затем следует низкая степень “+”, которая встречается в 33 диалогах, (в 10 выявлено полное совпадение оценки экспертов).

Высокая степень “+++” напряженности узнаваема хуже всего. Представлена в семи диалогах, полное совпадение оценки обнаружено в 3.

Данные, полученные для немецкого экспериментального материала:

“Радость” эксперты – носители немецкого языка определили точнее остальных в 39 диалогах, но только в 16 из них имеет полное совпадение восприятия эмоции экспертами.

Далее следует эмоция “Наслаждение” (в 19 звучащих фрагментах). Обнаружено три полных совпадения восприятия.

Экспертами распознана “Тревога” в 16 звучащих фрагментах, но только в трех из них выявлено полное совпадение восприятия данной эмоции.

“Печаль” найдена в 11 звучащих диалогах, и лишь в одном из них было полное совпадение восприятия.

“Уверенность” была выявлена в 6 звучащих текстах, при несовпадении оценки восприятия экспертов.

Эмоция “Гнев” была распознана экспертами хуже остальных. Проявила себя в пяти диалогах, но лишь в двух из них обнаружено полное совпадение восприятия данной эмоции.

При выражении эмоции в результате распознавания степени напряженности получены следующие показатели:

Средняя степень “++” встречается в 40 диалогах, и лишь в 10 диалогах обнаружено полное совпадение оценки экспертов.

Затем следует высокая степень выраженности “+++”. Эту степень эксперты установили в 29 ди-

алогах, и лишь в 9 диалогах обнаружено полное совпадение оценки.

Низкая степень выраженности “+” была определена экспертами с затруднениями. Низкая степень встречается в 24 диалогах, и лишь в 4 диалогах обнаружено полное совпадение оценки экспертов.

При определении степени напряженности возникли вопросы: какая именно напряженность имеется в виду: физическая напряженность говорящего, эмоциональная напряженность на протяжении всего диалога или его частей. Нами были разъяснены все вопросы, которые возникли во время анализа у экспертов – носителей немецкого языка.

Сначала участникам эксперимента было сложно выбрать доминантную эмоцию, поскольку в одном диалоге их могло быть более двух. Исходя из этого, мы попросили экспертов выбрать одну эмоцию, которая на их взгляд наиболее ярко выражена (как лингвистическими, так и паралингвистическими средствами).

Относительно вопроса о степени напряженности, мы пояснили участникам эксперимента, что нас интересует степень выраженности эмоциональности при рассмотрении доминирующей эмоции [12, с. 21, 84].

Эмоциональная палитра в восприятии носителями русского языка представлена на рисунке 1.

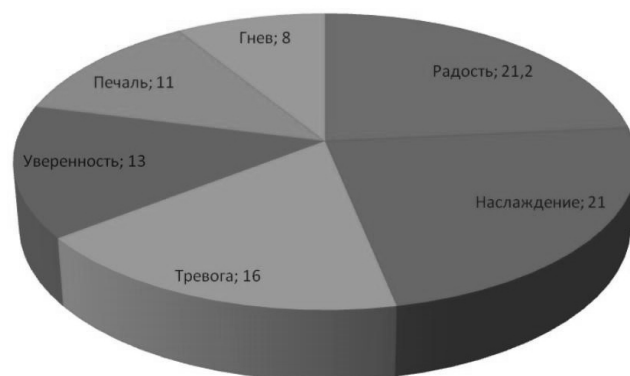


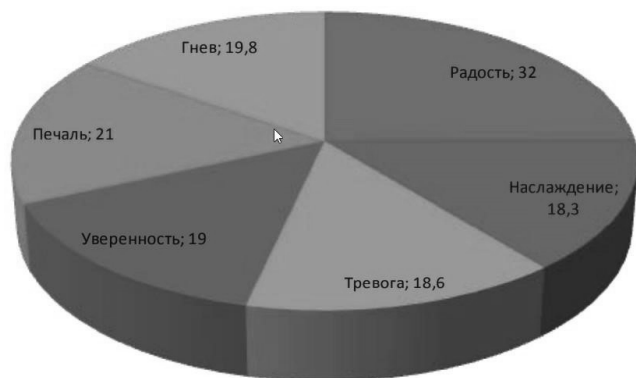
Рис. 1. Эмоциональная палитра в восприятии носителями русского языка

Результаты получены в следствие проведенного эксперимента:

Эксперты – носители русского языка в немецких звучащих диалогах распределили эмоции в следующей последовательности: “Радость”, “Наслаждение”, “Тревога”, “Уверенность”, “Печаль”, “Гнев”.

В итоге, в немецком экспериментальном материале в восприятии экспертов – носителей русского языка почти половину эмоциональной палитры составили “Радость” и “Наслаждение”. По объему в распознавании следующими являются: “Тревога”, “Уверенность”, “Печаль”. Затруднялись опознать эмоцию “Гнев”, (эксперты – носители русского языка).

Эмоциональная палитра в восприятии носителями немецкого языка представлена на рисунке 2.



**Рис. 2** Эмоциональная палитра в восприятии носителями немецкого языка

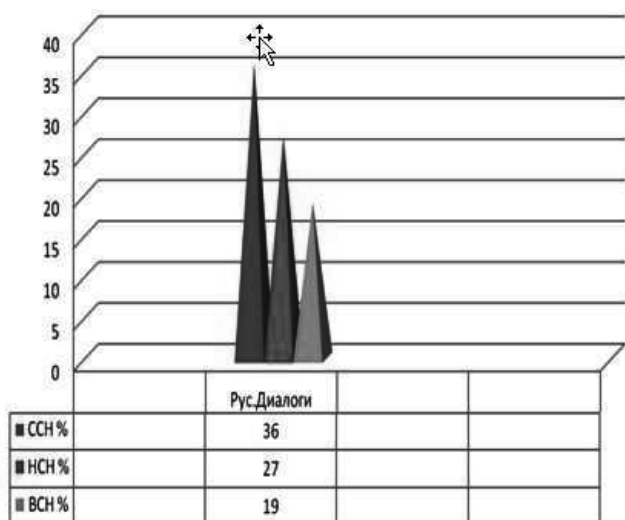
Несколько иначе, эксперты – носители немецкого языка, распознали преобладающие эмоции в русских диалогах. Конкретнее других эмоций была определена “Радость”, далее следуют “Печаль”, “Гнев”, “Уверенность”, “Тревога”. Эту цепочку завершает “Наслаждение”.

В эмоциональной палитре русского экспериментального материала “Радость” составила наибольший объём.

Следующими по объёму в распознавании эмоциями являются: “Печаль”, “Гнев”, “Уверенность”, “Тревога”.

Наименьшую часть от общего объёма эмоциональной палитры в русском экспериментальном материале занимает эмоция “Наслаждение”, которая может рассматриваться как близкая в восприятии к эмоции “Радость”. Эти две эмоции образуют половину от общего объёма эмоциональной палитры.

На рисунке 3 представлен график степени выраженности эмоций в русском экспериментальном материале.



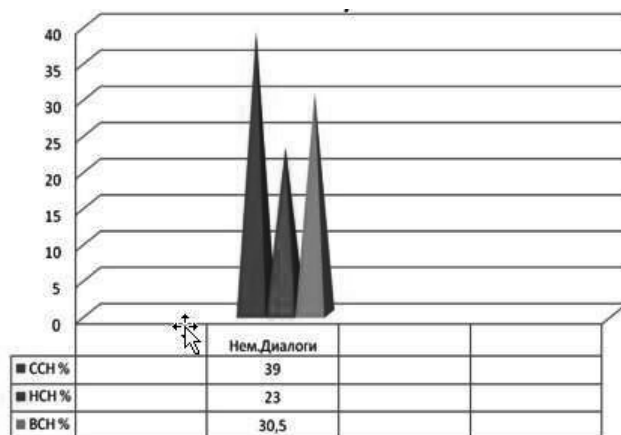
**Рис. 3** Степень выраженности эмоций в русском экспериментальном материале (в восприятии экспертов – носителей немецкого языка)

Нам удалось получить результаты по уровням напряжённости выражения эмоций:

По данным эксперимента в русском экспериментальном материале лучше всего эксперты – носители немецкого языка распознали “сред-

нюю ++” степень напряжённости, затем “низкую +” и “высокую +++”.

График степени выраженности эмоций в немецком экспериментальном материале представлен на рисунке 4.



**Рис. 4** Степень выраженности эмоций в немецком экспериментальном материале (в восприятии экспертов – носителей русского языка)

В немецком экспериментальном материале лучше всего экспертами – носителями русского языка была обозначена “средняя ++” степень напряжённости, следом “высокая +++” и “низкая +”.

На лексическом уровне в нашем экспериментальном материале также выявлены способы выражения эмоции “Радость”. **Анализ** показал (по четырем группам):

- 1) Фонетические средства менее интенсивны при наличии лексического выражения.
- 2) Эмоция “Радость” выражена в отдельном слове, при этом важное значение имеют паралингвистические средства (тембр и звучание ударных гласных).
- 3) Особую категорию образуют диалоги, в которых эмоция “Радость” проявляется только паралингвистически (смех).
- 4) Диалоги, где эмоция “Радость” окрашивает весь текст. Она не обнаружена паралингвистически.

При классификации диалогов по группам возникли трудности, связанные с культурной спецификой языков. Носители русского и немецкого языков по-разному, через призму родного языка, воспринимают эмоции в неродном языке.

Ситуации в русском и немецком экспериментальном материале обнаруживают сходство, но проявление эмоции «Радость» происходит в значительной степени по-разному.

В немецком экспериментальном материале эмоция “Радость” была выражена более естественно, приближена к проявлениям эмоции, это можно наблюдать в повседневной жизни.

Иногда эмоция “Радость” в русском экспериментальном материале выражена менее естественно (“наигранно”), в некоторых случаях окрашена иронией.

Отталкиваясь от различий в характере проявления эмоциональных состояний в выбранных

эпизодах было принято решение создать для каждого из двух языков две разные и подробные классификации эмоций. Для каждого диалога важно учитывать паралингвистические средства.

На основе данных проведенного эксперимента возможно проследить соотношение лингвистических и паралингвистических средств при выражении эмоции “Радость”.

В большей степени положительная эмоция “Радость” в русском экспериментальном материале представлена отдельными фразами, (эмоционально окрашенной лексикой) и паралингвистическими средствами. В меньшей – исключительно паралингвистическими средствами.

Значительно больше “Радость” в немецком экспериментальном материале выражена паралингвистическими средствами, в меньшей степени – эмоционально окрашенной лексикой / отдельными фразами.

В следствие затруднения вычленения эмоционально окрашенной лексики в нашем эксперименте мы отнесли к эмоционально окрашенной:

1. лексемы, отражающие состояние радости.
2. «лексемы, оценивающие».

12 “оценивающих лексем” было выявлено в 8 звучащих диалогах на русском языке. (Пример: замечательная водичка, отличная; всё идёт отлично).

Одна лексема, выражающая состояние радости, была обнаружена в 1 звучащем диалоге. (Например: я всегда буду рада тебе помочь).

Положительная эмоция «Радость» в немецком экспериментальном материале в меньшей степени выражена эмоционально окрашенной лексикой (отдельными фразами) и в большей – паралингвистическими средствами.

16 “оценивающих” лексем зафиксировано в 12 звучащих диалогах. (В качестве примера: Es ist sehr schön; wunderschön; Alles bestens; Schatz; na gut).

10 лексем, выражающих состояние радости, было обнаружено в 8 звучащих диалогах. (Например: Der freut sich bestimmt; das freut mich wahnsinnig; ... dass du dich freust).

Кроме того, были выявлены индифферентные лексемы (окрашены экспрессивными средствами звучащей речи), которые не проявляют себя ни в «оценивающей» лексике, ни в лексемах, отражающих состояние радости (Пример в немецком – Ich hab´ dich auch gern; Meine Herren; Papa; Die Omi).

В русском: Вау!; Супер какой; Красиво;).

Направленность на частое использование лексем с существительным “Freude/ радость” глаголом “sich freuen/радоваться” явно обозначается в немецком экспериментальном материале. В реальной речи это явление наблюдается значительно чаще, чем в повседневном общении на русском языке.

## Заключение

Произведена попытка выявить средства звучащей речи, обуславливающие восприятие эмоционально-

го состояния “Радость” в немецкой и русской звучащей речи.

В динамике проанализирован признак “эмоциональное состояние “Радость” с учётом степени проявления эмоций. С участием экспертов – носителей русского и немецкого языка использован **метод психолингвистического эксперимента** для оценки характера эмоционального состояния и степени его выраженности.

Эмоция “Радость” в русском экспериментальном материале распознана в большей степени, в наименьшей – “Наслаждение”.

Некоторые русскоговорящие респонденты эксперимента – носители русского языка для маркировки преобладающей в звучащих диалогах эмоции, применяли синонимы, но причисляли фрагменты к одной из предоставленных категорий.

Диалоги с обозначением “Восторг”, “Ликование” относили к “Радости”. Эмоциональные синонимы к остальным эмоциям аудиторы не давали

## Выводы

О том, что опознаются в восприятии в первую очередь базовые эмоции свидетельствуют выводы в исследованиях Кириченко Н.В. (НМЦ фонетики ВГУ) полученные нами показатели в следствии поведённого эксперимента [3].

Палитра инвентаря эмоций численно превышает различаемые человеком эмоции, которые проявляются с помощью экспрессивных средств звучащей речи.

В большей степени в немецком экспериментальном материале была узнаваема эмоция “Радость”, в меньшей – “Гнев”. Проявление эмоции “Гнев” в значительной степени имеет паралингвистический характер.

С помощью паралингвистических средств в русском и немецком экспериментальном материале нами зафиксировано точное отождествление эмоции “Радость”.

Наличие национально – специфических экспрессивных средств в русском и немецком языках служит основанием частичного расхождения восприятия степени выражения эмоций.

В русском и немецком экспериментальном материале в процессе восприятия эмоций наиболее интенсивно проявляется действие визуальных каналов.

Найдены различия по степени проявления эмоции “Радость”.

В большей мере в русском экспериментальном материале носителями немецкого языка идентифицировалась средняя и низкая степень, в меньшей – высокая.

Носителями русского языка в немецком экспериментальном материале меньше всего была определена низкая степень выражения эмоционального состояния “Радость”, в большей степени – высокая и средняя.

В звучащей речи анализ средств выражения эмоциональности с использованием психолингви-



стического подхода убеждает нас в том, что средства звучащей речи не являются материей для проявления готовых речевых произведений.

Для того, чтобы выявить системность этих средств необходимо рассмотреть их изменение в процессе усиления эмоционального состояния. Воспринимая речь мы, прежде всего, регистрируем комплекс признаков, характеризующих говорящего и его состояние.

В звучащей речи эмоциональность может быть выражена средствами различных уровней: сегментном, супraseгментном, семантическом. Однако, важно отметить, что в каждом языке разные параметры могут выражать одну и ту же эмоцию.

## Литература

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. Москва, МГУ, 1976. – 142 с.
2. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С. Выготский. – Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. – 520 с.
3. Изард К.Э. Эмоции человека: [Пер. с англ.] / К.Э. Изард Под ред. Л.Я. Гозмана, М.С. Егоровой. – М.: МГУ, 1980. – 439 с.
4. Изард К.Э. Психология эмоций: [Перев. с англ.] / К.Э. Изард. – СПб: Питер, 1999–464 с.
5. Изард К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2003. – 460 с.
6. Леонтьев В.О. Классификация эмоций / В.О. Леонтьев. – Одесса: Изд-во инновационно-ипотечного центра, 2002. – 84 с.
7. Симонов П.В. Теория отражения и психофизиология эмоций / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1975. – С. 24.
8. Симонов П.В. Эмоциональный мозг: Монография / П.В. Симонов. – М.: Наука, 1981. – 216 с.
9. Винарская Е.Н. Выразительные средства текста (на материале русской поэзии): Учеб. Пособие для студентов пед. институтов по спец. «Русский язык и литература». – 2-е. изд. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2003. – 172 с.
10. Кириченко Н.В. Экспрессивные средства звучащего рекламного текста (на материале немецкого языка): дис. канд. филолог. наук / Н.В. Кириченко; Воронеж. гос. ун-т; Воронеж, 2007. – 209 с.
11. Величкова Л.В., Абакумова О.В., Петроченко Е.В., Воропаева И.В «Русская психоллингвистика: итоги и перспективы (1966–2021)»: Психоллингвистическое изучение звучащей речи: восприятие и порождение- «Русская психоллингвистика: итоги и перспективы (1966–2021)»: Научн. ред. И.А. Стернин, Н.В. Уфимцева, Е.Ю. Мягкова. – М.: М.: Институт языкознания–ММА, 2021. – с. 517–525.
12. Stock E., Veličková L. Sprechrhythmus im Russischen und Deutschen / E. Stock, L. Veličková. – Frankfurt am Main u.a.: Lang, 2002. – S. 21–84.

## DETERMINING THE EMOTIONAL STATE IN SPEECH: AN INTERDISCIPLINARY APPROACH

Kirshinova O.V.

Voronezh State University

The study of emotionality is a relevant direction for modern linguistics. At the same time, it becomes clear that when studying the manifestation of emotion in speech, first in oral speech, it is inevitable to turn to related fields of science, that is, to interdisciplinary methods. This applies both to the definition of the emotional state in speech, and directly to the methods of material research.

The list of emotional states is open, while their number varies significantly according to different sources. Attempts to classify emotional states, experiences and feelings have been made repeatedly.

The study attempted to identify the means of oral speech that determine the perception of the emotional state of “Joy” in Russian and German oral speech. It was important to identify the ratio of units of different levels of language when expressing this emotion.

The sign “emotional state of Joy” was considered in dynamics, taking into account the degree of expression of emotions. To assess the nature of the emotional state and the degree of its severity, the method of a psycholinguistic experiment with the participation of experts – native speakers of Russian and German was used.

The experiment showed that visual channels predominate in the process of emotion perception in Russian and German experimental material.

The discrepancies in the assessment of experts – native speakers related to the degree of expression of the emotion “Joy”. The peculiarity of the manifestation of the emotion under study is fixed, which consists in the complex nature of expression: a combination of verbal, paralinguistic and motor signs.

**Keywords:** oral speech, means of oral speech, palette of emotional states, correlation of linguistic and paralinguistic means, degree of perception of emotion expression.

## References

1. Vilyunas V.K. Psychology of emotional phenomena. Moscow, Moscow State University, 1976–142 p.[in Russian]
2. Vygotsky L.S. Selected psychological studies / L.S. Vygotsky. – Moscow: Publishing House of the Academy of Pedagogical Sciences of the RSFSR, 1956. – 520 p.[in Russian]
3. Izard K.E. Human emotions: [Trans. from English] / K.E. Izard, edited by L. Ya. Gozman, M.S. Egorova. – Moscow: Moscow State University, 1980. – 439 p.[in Russian]
4. Izard K.E. Psychology of emotions: [Transl. from English] / K.E. Izard. – St. Petersburg: Peter, 1999–464 p.[in Russian]
5. Izard K. Psychology of emotions / K. Izard. – St. Petersburg: Peter, 2003. – 460 p.[in Russian]
6. Leontiev V.O. Classification of emotions / V.O. Leontiev. – Odessa: Publishing house of the Innovation and Mortgage Center, 2002. – 84 p. [in Russian]
7. Simonov P.V. Theory of reflection and psychophysiology of emotions / P.V. Simonov. – M.: Nauka, 1975. – p. 24.[in Russian]
8. Simonov P.V. Emotional brain: Monograph / P.V. Simonov. – M.: Nauka, 1981. – 216 p.[in Russian]
9. Vinarskaya E.N. Expressive means of the text (based on the material of Russian poetry): Textbook. A manual for students of pedagogical sciences. institutes on spec. “Russian language and literature”. – 2nd ed.[in Russian]
10. Kirichenko N.V. Expressive means of oral advertising text (based on the material of the German language): dis. candidate of Philology / N.V. Kirichenko; Voronezh. State University; Voronezh, 2007. – 209 p.[in Russian]
11. Velichkova L.V., Abakumova O.V., Petrochenko E.V., Voropaeva I.V. “Russian psycholinguistics: results and prospects (1966–2021)”: Psycholinguistic study of oral speech: perception and generation – “Russian psycholinguistics: results and prospects (1966–2021)”: Scientific ed. I.A. Sternin, N.V. Ufimtseva, E.Y. Myagkova. – M.: M.: Institute of Linguistics–MMA, 2021. – pp. 517–525.[in Russian]
12. Stock E., Veličková L. Speech Rhythm in Russian and German / E. Stock, L. Veličková. – Frankfurt am Main and others: Lang, 2002. – P. 21, 84.[in German]

# Лингвопрагматические особенности цитат в конфликтогенных поликодовых текстах

**Князев Николай Александрович,**

кандидат филологических наук, доцент, ФГБОУ ВО  
«Пятигорский государственный университет»  
E-mail: i@nknyazev.ru

Объектом исследования, результаты которого легли в основу настоящей статьи, являются конфликтогенные мемы/демотиваторы, содержащиеся в текстовой части прецедентные феномены – прецедентные имена и/или прецедентные высказывания. Исследование проводится с опорой на теоретический материал, представленный работами отечественных и зарубежных ученых. Особое внимание уделяется общим проблемам изучения креолизованных текстов, их особенностям, соотношению понятий «мем» и «демотиватор», их характеристикам, основным подходам к их изучению. Большая часть представленного в рамках данной статьи фактического материала представляют собой конфликтогенные высказывания – разного рода цитаты – к которым обращаются авторы демотиваторов для усиления воздействующего потенциала креолизованных текстов. В результате проведенного исследования было установлено соотношение вербального и невербального компонентов, частотность упоминания прецедентных имен, использование манипулятивных техник, к которым зачастую прибегают авторы поликодовых текстов конфликтогенного характера. Установлено, что в 70% демотиваторов негативная информация содержится в текстовой части, в 30% примеров вербальная и невербальная части взаимодополняют друг друга. Использование прецедентных имен характерно для 61% случаев. В 54% примеров от общего числа рассмотренных конфликтогенных креолизованных текстов авторы прибегают к капитализации слов, что можно назвать манипулятивным приемом, который несёт, скорее, психологическую функцию. Наиболее репрезентативными в рамках исследованного материала являются языковые элементы, которые, согласно типологии ментальных конструктов, можно отнести к категории «деятель» (подкатегория «персонаж») – 85%.

**Ключевые слова:** мем, демотиватор, конфликт, поликодовый текст, креолизованный текст, лингво-прагматика, прецедентные феномены, прецедентное имя, прецедентное высказывание, понятийные категории.

Началом исследований креолизованных текстов принято считать последнее десятилетие XX в., когда в 1990 году Ю.А. Сорокин и Е.Ф. Тарасов предложили ставшее уже классическим определение: «Креолизованные тексты (КТ) – это тексты, фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой/речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [1: 180]. В последующие годы интерес к изучению феномена креолизованного текста неуклонно возрастал. Основной постулат, который позволил выделить креолизованный текст как самостоятельный объект исследования, можно определить, как «наличие явления системности при конструировании смысла такого текста» [2: 29]. Под системностью следует понимать то, что вне зависимости от того, разбит ли креолизованный текст на составляющие (например, текст и иллюстрация), восприятие каждой из них происходит под влиянием другой или других составляющих. Следовательно, с точки зрения восприятия, креолизованный текст представляет собой синтетическое явление. Еще одним возможным вариантом обозначения такого рода текстов является термин «поликодовый», который также получил широкое распространение в современных исследованиях.

Одной из разновидностей поликодового или креолизованного текста являются мемы и демотиваторы, о которых, в частности о конфликтных поликодовых текстах, и пойдет речь в рамках настоящей статьи. Следует отметить, что мы рассматриваем демотиваторы как разновидность мемов – и те, и другие относятся к полимодальным текстам, которым характерны креолизованность, интертекстуальность, гипертекстовость, и к речевым произведениям, «которым присущи анонимность автора, множественность и неопределенность адресата» [3: 151–152]. Наиболее характерным признаком демотиватора является определенный графический шаблон: изображение, помещенное в черную – реже другого цвета – рамку и комментарий под изображением. Понятие «мем» значительно шире: это не только картинка с надписью на её фоне или под ней, это идея, которая помимо графического, может иметь выражение в виде расхожей шутки, высказывания, неправильно сопряженных слов, нарочито допущенной ошибки, гиперболы и т.д. «Мем – это такого рода комплексная идея, которая формирует себя в виде чего-то определенного и запоминаемого» (Деннетт Д.) [цит. по: 4]. По мнению Р. Доккинза, мем – это некий аналог гена, который «существует в че-

ловеческом мозгу, оказывает влияние на окружающий мир и распространяется с помощью процесса имитации» [5].

В настоящее время одной из ключевых проблем является многообразие и разноплановость подходов к определению понятий «мем» и «интернет-мем»: редукционистский, семиотический, понимание мемов в массовой коммуникации, лингвистический [6: 412–414]. Наиболее актуальными нам представляются семиотический и лингвистический подходы, которые, с одной стороны, позволяют определить, каким образом тот или иной знак превращается в мем, а с другой – сужает объект анализа до выраженных вербальными и невербальными средствами коммуникативных феноменов, используемых с некой целевой установкой. Таким образом, мы придерживаемся определения, данного Е.Н. Лысенко, что интернет-мем – «знак, имеющий устойчивую форму, которая содержит изменяющийся концепт. Этот знак используется в коммуникации с целью передать эмоции определенной аудитории [...] [там же: 415].

Интернет-мем зачастую характеризуется изменениями в области орфографии, лексики, синтаксиса и характеризуется обращенностью к пользователю. Если выражаемая им идея оказывается близка и автору, и пользователю, то мем становится популярным.

Переходя непосредственно к рассмотрению мемов/демотиваторов, общей темой которых является конфликт в широком смысле слова, необходимо подчеркнуть, что демотиватор может выступать не только как средство передачи знаний, формирования системы ценностей, мышления современного человека, но может использоваться в качестве средства агитации и пропаганды, выражения идеологических воззрений его автора. Интерпретируя то или иное явление, ситуацию, объект, автор демотиватора субъективно их характеризует, стремясь побудить адресата взглянуть на них с определенной перспективы. «Перспективизация осуществляется за счет использования определенных вербальных, визуальных средств и их взаимодействия» [7: 43]. Многие «конфликтные» демотиваторы могут вызывать юридическую рефлексию и становиться объектом лингвистических экспертиз [8: 69].

В рамках данной статьи будут рассмотрены те образцы жанра, которые, в большинстве случаев, можно отнести к демотиваторам экстремистского характера, и в которых авторы для усиления воздействующего потенциала демотиватора используют цитаты, в том числе высказывания (зачастую вымышленные) известных исторических личностей, политиков, общественных деятелей (всего 53 примера из общей выборки 850 единиц). Нередки случаи применения манипулятивных приемов для скрытого воздействия на сознание, поведение, волю адресата.

Следует отметить, что основой демотивационной структуры является категория прецедентности. В рамках рассмотренного материала авторы

демотивационных изображений используют два основных типа вербальных прецедентных феноменов – прецедентное имя и прецедентное высказывание [9: 82–83]. Как правило, негативная информация содержится в вербальной части, но изображение и прецедентное высказывание могут усиливать потенциал её воздействия.

Конфликтные демотиваторы, вошедшие в выборку согласно указанным выше параметрам, могут содержать: одобрение националистических, фашистских режимов, негативные оценки в адрес какой-либо социальной (национальной, конфессиональной) группы, заявления о превосходстве одной этнической/конфессиональной группы над другими.

В ряде демотиваторов могут использоваться искаженные изречения: «Идея без дел мертва» (ориг.: «Вера без дел мертва» [Послание Иакова 2:17–20]). Визуальный ряд, сопровождающий надписи (изображение Гитлера, как представителя полюса «свой», нацистской свастики), дает понять, какого рода идею, по мнению автора, следует претворять в жизнь.

Для демотиваторов экстремистского характера также характерны призывы к борьбе, насильственным действиям ради достижения своих идеалов, усиленные характерным изобразительным рядом и соответствующей символикой. Прямое указание автора высказывания – известной исторической личности – представителя полюса «свой» – распространенный прием в креолизованных текстах такого рода, что, по мнению создателя демотиватора, может усилить его воздействие на потенциального адресата.

В некоторых примерах, вместо цитирования одиозных личностей, авторы прибегают к использованию известных изречений, высказываний ученых, мыслителей, поэтов, деятелей искусств. В таких случаях негативная коннотация содержится, зачастую, в изображении: «Народ, не знающий своих корней, не достоин будущего» (М.В. Ломоносов) сопровождается изображением коловрата – древнеславянского символа, используемого сторонниками неонацизма.

Уничижительные, негативные оценки представителей определенной национальности, расы, конфессиональной или социальной группы – еще один распространенный аспект конфликтных, экстремистских демотиваторов. В вербальной части демотиватора может содержаться имплицитная негативная оценка представителей того или иного народа: «Эта идея пришла мне в голову, когда я был на Кавказе» (Чарльз Дарвин). Прецедентное имя гарантирует понимание того, какая именно идея пришла в голову Ч. Дарвину. Данная «цитата» является примером вымышленного высказывания, стилизованного под изречение известной личности, которую невозможно отнести как представителю полюса «свой», так и «чужой».

Опираясь на цитаты известных исторических личностей, политических деятелей, авторы ряда конфликтогенных поликодовых текстов, по сути,

призывают к межнациональной розни, нетерпимости к представителям других народов, социальных групп, приехавших в страну. Основная смысловая нагрузка содержится в вербальной части, используются прецедентные имена: «Гость остаётся гостем, пока в доме есть хозяин!» (А. Невский).

Существует также определенная категория конфликтогенных демотиваторов, которые представляют собой двухчастные оппозиции, где адресату предлагается сравнить степень адекватности высказываний тех или иных политических деятелей, исторических персоналий и сделать соответствующие, «правильные», с точки зрения автора поликодового текста, выводы. Здесь зачастую эксплуатируются образы известных исторических деятелей, представителей политической элиты, высказывания которых вступают в резкий диссонанс с образами, которые сформировались в обществе в отношении них.

В данной категории креолизованных текстов негативная информация также, в основном, содержится в вербальной части, но изображения и, в большей степени, прецедентные высказывания могут усиливать манипулятивный потенциал их воздействия. Например, постер с фотографиями А. Гитлера и Г.К. Жукова в левой и правой части соответственно, где первое изображение сопровождается словами «На этой войне мы дорожим жизнью каждого солдата», а второе – «Бабы ещё нарожают!»<sup>1</sup>

Обращает на себя внимание использование в текстовой части значительного числа демотиваторов (54%) заглавных букв, что несёт, скорее, психологическую функцию, т.е. автор таким образом выделяет слова, которым он приписывает особый смысл, выражает свое уважение, восхищение или, наоборот, негодование, несогласие. Подобный прием можно назвать манипулятивным, так как «с прописной буквы фиксируется система социальных ценностей или навязываются новые идеалы, а также привлекается внимание к актуальным общественным событиям» [10: 144–145].

Для рассмотренных конфликтных демотиваторов характерно особое соотношение вербального и невербального компонентов. Как показывает анализ примеров, основная часть негативной, экстремистской составляющей, содержится в вербальной части, картинка лишь дополняет её (70%). Следовательно, присутствует доминирование текстовой части и её относительная самостоятельность. Более редки случаи взаимодополнения вербальной и невербальной частей демотиваторов (30%), в которых текстовая часть сама по себе не несёт экстремистской составляющей, и только изображение свастики добавляет её – прославление национал-социалистических, фашистских режимов.

Использование прецедентных имен – также весьма распространенный прием, к которому при-

<sup>1</sup> Данная фраза часто приписывается маршалу Жукову, но, на самом деле, она существовала уже в начале XX в. и имеет ещё более ранний аналог во французском языке.

бегают авторы проанализированных демотивационных постеров в 61% случаев. Наиболее репрезентативными в рамках исследованного материала являются языковые элементы, которые, согласно типологии ментальных конструктов [11: 43–58), можно отнести к категории «деятель» (подкатегория «персонаж») – 85%. Значительно менее распространенной оказалась категория «идеальный феномен», представленная характерной символикой (15%).

## Литература

1. Сорокин Ю. А., Тарасов Е.Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М.: Ин-т языкознания РАН, 1990. С. 180–186.
2. Васькина И. В., Нистратов А.А. Креолизованный текст: обзор экспериментальных исследований // Вопросы психолингвистики. 2020. № 2 (44). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyi-tekst-obzor-eksperimentalnyh-issledovaniy>
3. Бугаева И.В. Демотиваторы как новый жанр в Интернет-коммуникации: жанровые признаки, функции, структура, стилистика [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10>
4. Броуди Р. Психические вирусы. Как программируют ваше сознание. М.: Поколение, 2007. – 304 с. URL: [http://www.uhlib.ru/psihologija/psihicheskie\\_virusy/p3.php](http://www.uhlib.ru/psihologija/psihicheskie_virusy/p3.php)
5. Докинз Р. Эгоистичный ген [Текст] / Р. Докинз; ред. В. Горностаева. Corpus; пер. с англ. – 2013. – 512 с.
6. Лысенко Е.Н. Интернет-мемы в коммуникации молодежи // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2017. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-v-kommunikatsii-molodezhi>
7. Бабина Л.В. Конфликт через призму демотиватора: интерпретационный аспект // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2017. № 1 (25). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-cherez-prizmu-demotivatora-interpretatsionnyy-aspekt>
8. Фокина М.А. Демотиватор как объект лингвокриминалистики // Теоретические и прикладные аспекты изучения речевой деятельности / Отв. ред.: Т.Н. Синеокова, С.Е. Кузьмина. – Вып. 2 (9). – Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2014. – С. 69–75.
9. Захаренко И.В. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов // Язык, сознание, коммуникация: Сб. статей / Ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: Филология, 1997. Вып. 1. С. 82–103.
10. Васильева М.И. Новые функции прописной буквы в современном русском языке: дис. кандидат наук: 10.02.01 – Русский язык. Тверь. 2018. 194 с.

11. Левит А.А. Понятные категории, выражаемые терминами области астрофизики // Научный диалог. 2017. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-kategorii-vyrazhaemye-terminami-oblasti-astrofiziki>

## LINGUISTIC AND PRAGMATIC FEATURES OF QUOTATIONS IN CONFLICTOGENIC POLYCODE TEXTS

**Knyazev N.A.**

Pyatigorsk State University

The article deals with conflictogenic memes/demotivators containing precedent phenomena in the text part – precedent names and precedent statements. The research is based on an extensive theoretical material presented by the works of domestic and foreign scientists. Special attention is paid to the general problems of studying creolized texts, their features, the relationship between the concepts of “meme” and “demotivator”, their characteristics, and the main approaches to their study. Most of the factual material presented in this article are conflictogenic statements – various kinds of quotations – to which the authors of demotivators refer to strengthen the influencing potential of creolized texts. The correlation of verbal and nonverbal components, the frequency of mentioning precedent names, the use of manipulative techniques, which are often resorted to by the authors of polycode texts of a conflictogenic nature, are analyzed. It was found that in 70% of demotivators negative information is contained in the text part, in 30% of examples the verbal and nonverbal parts complement each other. The use of precedent names is typical for 61% of cases. In 54% of the examples from the total number of examined conflictogenic creolized texts, the authors resort to capitalization of words, which can be regarded as a manipulative technique that carries, rather, a psychological function. The most representative within the framework of the studied material are linguistic elements, which, according to the typology of mental constructs, can be attributed to the category of “doer” (subcategory “character”) – 85%.

**Keywords:** meme, demotivator, conflict, polycode text, creolized text, linguopragmatics, precedent phenomena, precedent name, precedent statement, conceptual categories.

## References

1. Sorokin, Yu. A., Tarasov, E. F. (1990). Creolized texts and their communicative function. Optimization of speech impact. Moscow: Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences, 180–186.
2. Vashunina, I. V., Nistratov, A. A. (2020). Creolized text: a review of experimental studies. In Questions of psycholinguistics. 2(44). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyi-tekst-obzor-eksperimentalnyh-issledovaniy>
3. Bugaeva, I. V. (2011). Demotivators as a new genre in Internet communication: genre features, functions, structure, stylistics. Retrieved from <http://www.rastko.rs/filologija/stil/2011/10>
4. Brody, R. (2007). Mental viruses. How your consciousness is programmed. (304 p.). Moscow: Generation. Retrieved from [http://www.uhlib.ru/psihologija/psihicheskie\\_virusy/p3.php](http://www.uhlib.ru/psihologija/psihicheskie_virusy/p3.php)
5. Dawkins, R. (2013). Egoistic gene. In V. Gornostaev (Ed.). Moscow: Corpus, 512.
6. Lysenko, E. N. (2017). Internet memes in youth communication. In Bulletin of St. Petersburg University. Sociology, 4. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/internet-memy-v-kommunikatsii-molodezhi>
7. Babina, L. V. (2017) Conflict through the prism of a demotivator: an interpretive aspect. In Actual problems of philology and pedagogical linguistics, 1(25). Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/konflikt-cherez-prizmu-demotivatora-interpretatsionnyy-aspekt>
8. Fokina, M.A. (2014). Demotivator as an object of linguocriminalism. In T.N. Sineokova, S.E. Kuzmina (Eds), Theoretical and applied aspects of the study of speech activity, 2(9), 69–75.
9. Zakharenko, I.V. (1997). Precedent name and precedent statement as symbols of precedent phenomena. In V.V. Krasnykh, A.I. Izotov (Eds.), Language, consciousness, communication: Collection of articles (pp. 82–103). Moscow: Philology.
10. Vasilyeva, M. I. (2018). New functions of uppercase letters in modern Russian Language. Dis. Candidate of Sciences: 10.02.01 – Russian language (194 p.). Tver.
11. Levit, A.A. Conceptual categories expressed in terms of the field of astrophysics (2017). In Nauchnyj dialog (Scientific Dialogue), 6. Retrieved from <https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatiynye-kategorii-vyrazhaemye-terminami-oblasti-astrofiziki>

# Сравнительный анализ семантики цветообозначений в русском, немецком и осетинском языках (на материале лексикографических источников)

**Колиева Ирина Геннадиевна,**

кандидат филологических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
E-mail: rector@nosu-team.ru

**Ловяникова Виктория Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент, Северо-Осетинский государственный университет им. К.Л. Хетагурова  
E-mail: rector@nosu-team.ru

Целью исследования явилось изучение семантических структур цветообозначений в трех разных языках на материалах лексикографических статей толковых словарей, а также сборников пословиц и поговорок с целью выявления сходств и различий в интерпретации данных феноменов представителями разных лингвокультур. Общеизвестно, что цветообозначения возникают как результат работы коллективного сознания народа по адекватному отражению чувственно воспринятой информации. Таким образом, цветообозначения представляют собой оязыковленные зрительные сенсibiliи, в семантике которых находят отражение этноспецифические особенности мировосприятия.

Поскольку цветовые сенсibiliи, как известно, явления универсальные, так как тесно связаны с нейрофизиологией, то возможно предположить, что в процессе работы будут выявлены их общие семантические характеристики, зафиксированные в лексикографических статьях и паремиологических фондах соответствующих языков. Но, поскольку рассматриваемые феномены в то же время являются продуктами коллективного обыденного сознания определенного этнического сообщества, то, вероятно, существуют и различия в интерпретациях цветообозначений в разных языках, что позволяет рассматривать их в качестве «сгустков» национальной культуры, отражающих по-своему чувственно воспринятую информацию. В этом заключается гипотеза настоящего исследования.

**Ключевые слова:** цветообозначения, семантическая структура, лексикографические источники, зрительные сенсibiliи, этноспецифические особенности.

## Введение

Модель мира в каждой культуре состоит из универсальных понятий, одним из которых является цвет. Возможно предположить, что все люди должны видеть, слышать, осязать и обонять одинаково, поскольку нейрофизиологические основы чувственного восприятия базируются на общности человеческого мозга. Однако важно разграничивать работу мозга и сознания, так как первое – универсально, а второе – национально-специфично.

Б.А. Базыма, освещая тему влияния цвета на нервную систему, эмоции и мышление человека, писал, что в ряде бытовых логических суждений о том, что цвет влияет на нашу психику совершенно объективно, может быть, однако, подвергнуто сомнению. Объяснение данному факту исследователь видел в том, что отношение каждого конкретного этнического сообщества к цвету находится в прямой зависимости от его культурно-исторических традиций и обычаев [2, С. 193].

В этой связи А. Вежбицкая также отмечала, что процессы, происходящие в мозге, не отражаются непосредственно в языке. В нем отражается только то, что происходит в сознании, а не в мозге. А сознание формируется под воздействием окружающей нас культуры [5, С. 238–239].

Цветовые сенсibiliи (цветообозначения), которые представляют собой процесс обозначения цвета в языке, также не являются исключением из правила: с одной стороны, они тесно связаны с нейрофизиологией, а с другой – представляют собой продукты коллективного обыденного сознания, т.е. порождения национальной культуры, поскольку в формировании цветообозначений в языке главными являются не физиологические механизмы восприятия действительности, а механизмы работы коллективного этнического сознания по адекватному отражению чувственно воспринятой информации. Следовательно, цветообозначения представляют собой лексикализованные зрительные сенсibiliи, в семантике которых отражены особенности работы сенсорно-рецептивного компонента этнического языкового сознания.

Что касается частеречной принадлежности цветообозначений, то А.П. Василевич, говоря о лексике, обозначающей цвета, подчеркивал, что чаще всего в разных языках используются адъективизированные образования от названий предметов, которые обладают соответствующей окраской [4, С. 117].

Процесс познания окружающего мира идет непрерывно. Новые понятия подлежат обязательной фиксации в лексикографических статьях, ко-

торые представляют собой специальные тексты, где в сжатом виде каждое понятие объясняется на всех уровнях языка: лексико-семантическом, фразеологическом и грамматическом. В филологических статьях толковых словарей фиксируются знания носителя данного языка о предметах и явлениях окружающего мира, приводятся наиболее частотные контексты употребления данной языковой единицы (фразеологизмы, штампы и клише), её качественные характеристики не только в статике, но и в динамике, т.е. в речи. В качестве иллюстраций толковые словари часто приводят пословицы и поговорки, которые дают возможность получить более полное представление об особенностях языкового осмысления того или иного предмета (явления), поскольку фиксируют наиболее актуальные для того или иного социума идеи, мысли, в целом – менталитет.

В данной статье рассматриваются в сравнительном аспекте семантические структуры прилагательных – цветообозначений на материалах 1) статей толковых словарей трех разных языков; 2) пословиц и поговорок с цветообозначениями с целью определения объёма и содержания соответствующей лексической единицы и выявления специфических особенностей национального мировосприятия, которые нашли свое отражение в семантике исследуемых основных цветообозначений: *чёрный* /schwarz/say; *белый* /weiß /урс; *красный* /rot /сырх; *синий, голубой* /blau /цъаех; *зелёный* /grün /цъаех; *жёлтый* /gelb /бур; *серый* /grau /цъаех. Эти цветообозначения относятся к так называемым «основным», но, как указывает Б.А. Базыма, этот список может меняться от культуры к культуре [2, С. 3].

## Методы и принципы исследования

В работе используются методы компонентного и контекстуального анализа, а также метод статистических подсчетов.

## Обсуждение

Анализ данных лексикографических источников показал, что многие семантические группы исследуемых параллельный лексем *чёрный* (12 значений) /schwarz (7) / say (5) в трех языках совпадают. При этом русская лексема *чёрный* имеет более широкий спектр характеристик за счёт дополнительных семантических групп: 1) темный (не светлый): *чёрный хлеб (ржаной)*; 2) не главный (о входе): *чёрное крыльцо*; 3) действовать в обход законных путей: *с чёрного хода заходить*; 4) физически тяжелый, неквалифицированный труд: *чёрная работа*; 5) принадлежащий к эксплуатируемым классам общества: *чёрная кость*. Следует заметить, что только *чёрный* и *schwarz* имеют в описании группы «потемневший, принявший темную окраску», «с темной кожей (как признак расы)», «незаконный, неофициальный: *чёрный рынок / der schwarze Markt – чёрный рынок*». В метафорическом «портрете» say обнаружены

семантические группы, которые отсутствуют у *чёрный* и *schwarz*, например: 1). красивый, бравый, например: *say чызг – красавица, say лæппу – бравый парень* и 2) в описаниях природы, погоды: *саузым – зима без снега (чёрная зима)* [7], [10], [12].

В паремиологическом фонде трех языков примеры с цветообозначениями *чёрный* /schwarz / say обнаружено соответственно 100 / 29 / 8 примеров, которые представляется возможным разделить на следующие группы: 1). «отрицательная характеристика человека, его поступков», например: *Водка сама белая, делает нос красным, а репутацию чёрной. Чёрного кобеля не отмоешь до бела. Ein Pünktchen macht die ganze Ehre schwarz. досл. Один плохой поступок честь чернит. Alle Teufel sind schwarz. досл. Все черти чёрные. Урскъухæн йæ дзыппы – ницы. – У белой руки (белоручки) в кармане – пусто. 2). антитеза для усиления контраста – «чёрный – белый – хороший – дурной», например: *Слово бело, да дело чёрно. Чёрная коровка, да бело молоко. Auch eine schwarze Kuh gibt weiße Milch. досл. И черная корова дает белое молоко. Auch ein schwarzes Huhn legt weiße Eier. досл. И чёрная курица несет белые яйца. Сау къуымбил урс къуымбилыл чъи зийæ худти. – Чёрная шерсть смеялась над грязью белой. Среди пословиц русского языка обнаружены примеры, где *чёрный* интерпретируется как «мрачный, безрадостный», например: *Для вдовы дни и ночи черны. Вместе с народом и чёрный день – праздник. В русских и немецких паремиях найдена характеристика, которая была ранее обнаружена в описании say – группа «красивый, чистый»: Чёрный волос – звонкий голос. Мечта плешивой – чёрные косы. Schön schwarz ist auch sauber. досл. Чистое чёрное – тоже чистое* [6], [8], [11], [12].**

Таким образом, исследуемый материал показал, что большинство семантических характеристик лексем-цветообозначений *чёрный* /schwarz / say совпадают, т.е. для носителей трех разных языков данные лексемы обозначают в прямом значении соответствующий цвет, а в переносном (метафорическом) значении также имеют похожие характеристики, как, например: мрачный, траурный, отрицательные характеристики человека, его поступков, мыслей, красивый, чистый. Однако в русском языке метафорическое описание значительно шире, чем в немецком и осетинском языках за счет указанных дополнительных характеристик.

Лексемы *белый* (4 значения) /weiß (3) / урс (4) имеют семантические характеристики, которые совпадают в трёх языках: 1). «цвет снега или мела», например: *белый парус / weißer Schnee – белый снег / урс сæрбæттæн – белая косынка*; 2) «снежный», например: *белые вершины / ein weißer Gipfel – белая вершина (горы) / урс цъити – белый ледник. В немецком языке weiß также имеет значение «чистый» (тж. перен.): ein weißes Blatt sein – быть чистым (нетронутым) существом. Семантическая группа «истор. противоборствующий законной власти», например: *белый офицер /**

*урс гварди* имеет место только в характеристиках соответствующих лексем русского и осетинского языков, что вполне объяснимо общей историей двух народов. В немецком и осетинском языках цветообозначения *weiß* и *урс* обнаруживают общую характеристику «белый, седой», отсутствующую в толкованиях лексемы *белый*: *weiß werden* – поседеть / *урс рихитæ* – седые усы. Среди характеристик *белый* обнаружена семантическая группа «светлый (не темный)»: *белый хлеб* (пшеничный), а также группа «со светлой кожей (как признак расы)»: *белый человек*. [7], [10], [12].

В паремиологическом фонде русского, немецкого и осетинского языков лексемы *белый* / *weiß* / *урс* представлены в соотношении: 48 / 10 / 9. В интерпретации соответствующих цветообозначений удалось выделить следующие семантические группы: 1). «положительная характеристика, светлый (наш мир)» в русском и немецком языках, например: *Без правды жить – с бела света бежать. Белый свет не околица, а пустая речь не половица. Es ist nicht alles Schnee, was weiß ist. досл. Не всё снег, что белое. Weiße Raben sind seltene Vögel. досл. Белые вороны – редкие птицы.* 2). антитеза для усиления контраста «чёрный – белый – хороший – дурной»: *Зубы белые, а сердце чёрное. Auch eine schwarze Kuh gibt weiße Milch. досл. И черная корова дает белое молоко. Иу «сау» фæзæгъы, иннæ – «урс»;* букв. Один «чёрный» говорит, другой – «белый»; 3). «отрицательная характеристика человека и его поступков»: *Белые ручки работы не любят. Белые ручки чужие труды проедают. Auch weißer Wein macht eine rote Nase. досл. И белое вино делает нос красным. Урскъухæн йæ дзыппы – ницы. У белой руки (белоручки) в кармане – пусто* [6], [8], [11], [3].

Таким образом, многие характеристики рассматриваемых цветообозначений в трех языках во многом совпадают, например: «цвет снега или мела», антитеза для усиления контраста «чёрный – белый – хороший – дурной», а также сема «отрицательная характеристика человека и его поступков».

Семантическое содержание слова *красный* (4 значения) / *rot* (3) / *сырх* (3) в толковых словарях возможно разделить на следующие группы: 1). «цвет крови, алый», например: *красное знамя* / *das Rote Kreuz* – Красный Крест (организация) / *сырх нæмыг* – клюква; 2). «красный (революционный)», например: *Красные войска* / *das Rote Banners* – Красное знамя / *Æфсæддон Сырх Тырысайы* – орден Боевого Красного Знамени. В русском и осетинском языках обнаружена семантическая группа «для обозначения наиболее ценных пород, сортов чего-либо», например: *красная рыба (осетровые)* / *сырх мæнæу* – пшеница высокого качества. Только в русском языке *красный* служит для обозначения (в народной речи) чего-нибудь хорошего, светлого, красивого: *красная (красна) девица*, а в немецком языке – для обозначения рыжего цвета волос: *рыжий: rotes Haar* – рыжие волосы. В осетинском языке тоже есть значение

*рыжий*, но только для описания гнедой масти лошади: *сырх бæх*. [7], [10], [12].

Пословицы и поговорки с цветообозначениями *красный* (97) / *rot* (5) обнаружены в словарях русского и немецкого языков. Все примеры по смыслу возможно разделить на семантические группы: 1). «положительная характеристика человека, его поступков», например: *Красна птица пером, а человек – умом. Красному гостю – красный угол. Красно поле снопом, а беседа – умом. Heute rot, morgen tot. Сегодня румяный, завтра мёртвый. Graben und Hacken macht rote Backen.* От труда здоровеют. 2) «отрицательная характеристика человека», например: *Рыжий да красный – человек опасный. Вавила – красное рыло. Auch weißer Wein macht eine rote Nase. досл. И белое вино делает нос красным. Wer immer lügt, wird nicht mehr rot. – досл. Кто часто лжет, тот не краснеет.* В русском языке семантика лексемы *красный* включает дополнительные группы 1). «красивый», например: *Красную речь красно и слушать. Красному дурак всегда рад.*; 2) «положительная оценка события, в том числе и смерти», например: *Война трудна, да победа красна. Всякая ссора красна мировую. На миру и смерть красна. В бою за родину и смерть красна* [6], [8], [11].

Изучение лексем-цветообозначений на базе материалов лексикографических источников, показало, что семантические характеристики *красный* / *rot* / *сырх* в основном совпадают, например, группы: «цвет крови, алый» – в трех языках, «красный (революционный)» и «для обозначения наиболее ценных пород, сортов чего-либо» – в русском и осетинском. Особый интерес представляет *красный* в метафорических описаниях «чего-нибудь хорошего, светлого, красивого (в народной речи)», в положительной оценке события, в том числе и смерти.

Русская лексема *синий* имеет 2, а *голубой* – 3 значения. Немецкая лексема *blau* также имеет 3 значения. *Цъаех* в осетинском языке имеет следующие характеристики: *синий*; *голубой*; *зелёный*; *серый*; *сизый*. Данный факт В.И. Абаев объяснял неким аскетизмом и хозяйственной неактуальностью этих цветовых различий в условиях староосетинского быта [1, С. 334]. В трех языках совпадают семантические характеристики данных цветообозначений, например: 1). «имеющий окраску одного из основных цветов спектра – среднего между фиолетовым и зеленым», например: *синее небо* / *bläuer Fleck* – синяк / *цъаех арв* – голубое небо. В русском и немецком языках *синий* и *blau* имеют общую характеристику «сильно побледневший, приобретший оттенок этого цвета (о коже)», например: *синие губы* / *bläue Lippen* – посиневшие губы. В немецком языке *blau* имеет дополнительные характеристики «пьяный»: *blau sein*, а также «неприятный»: *ein blaues Wunder erleben* – неприятный сюрприз. В русском языке в описании *голубой* присутствует также группа «ничем не омраченный, лишённый всего неприятного, тягостного»: *голубая мечта* [7], [10], [12].



В русском и немецком языках *синий*, *голубой* (4), и *blau* (1) зафиксированы в паремиологических фондах в нескольких примерах, которые составили следующие семантические группы: 1). «ничего, пустота»: *Ни синь пороха (нет, не осталось)*. Эта характеристика присутствует только у лексемы *синий*. Группа «нарядный, дорогой, богатый» обнаружена и в немецком, и в русском языках: *Пуст карман, да синь кафтан. Каков ни есть, а в синем. Не под стать синему кафтану голубой подбой. Montag blau, Dienstag Hunger*. В понедельник погулял, во вторник – голодал [6], [11].

Изучение семантики цветообозначений *синий* / *голубой* / *blau* / *цъаех* показало, что семантические характеристики лексем совпадают в трех языках в обозначении собственно цвета. Особо следует отметить группу «ничего, пустота» в семантической структуре *синий* в русском языке, а также значения «нарядный, дорогой, богатый» в немецком и русском языках. Обращает на себя внимание метафорическое употребление *голубой* и *blau* в примерах с противоположным значением: «неприятный» и «ничем не омраченный, лишённый всего неприятного, тягостного».

Лексемы *зелёный* (5 значений) / *grün* (3) / *цъаех* (2) составили семантические группы: 1). «цвета травы, листьев», например: *зелёный свет* (о светофоре) / *grüner Tee* – зелёный чай / *цъаех каердаег* – зелёная трава; 2). «перен. неопытный по молодости (разг.)», например: *зелёный юнец* / *ein grüner Junge* – зелёный юнец; 3). «неспелый, незрелый», например: *зелёные помидоры* / *grünes Holz* – сырые дрова / *цъаех наемыг* – неспелое, незрелое зерно. В русском языке обнаружены дополнительные группы: «о цвете лица», например: *бледный, землистого цвета (разг.): зелёное лицо*; «относящийся к растительности»: *состоящий, сделанный из зелени: зелёные насаждения*. Дополнительную группу «свежий» имеет лексема *grün*: *grüne Heringe* – свежая сельдь [9], [10], [12].

Пословицы и поговорки со словами *зелёный* (11 примеров) и *grün* (2 примера) вошли в состав семантических групп, которые совпадают в двух языках: 1). «юный, незрелый, сырой», например: *Не срывай яблока, пока зелено, созреет – и само упадёт. Je grüner das Holz, je dicker der Rauch*. до сл. Чем более сырая древесина, тем гуще дым. *Зелёный* при этом имеет дополнительные характеристики: «красивый, богатый»: *Зелёный наряд радует взгляд. Сверху в зелёный цвет покрашен, внутри помоями облит. Камзолы зелёные, а щи не солёные.*; «отрицательная характеристика человека, его поступков и физического состояния»: *Коснёшься зелёного – в зелёное и испачкаешься*. В семантической структуре *grün* имеется группа «свежий»: *Je dürrer die Zeit, je grüner die Hoffnung*. Чем засушливее (тяжелее) времена, тем зеленее надежда [8], [11].

В трех языках совпадают значения параллельных лексем в значениях «цвета травы, листьев», «перен. неопытный по молодости», «неспелый, незрелый». Обнаружены, однако, метафориче-

ские характеристики цветообозначения *зелёный*, которые отсутствуют в описании *grün* и *цъаех*: «красивый, богатый» и «отрицательная характеристика человека, его поступков и физического состояния». В немецком языке *grün* дополнительную сему «свежий».

Слова *жёлтый* (2 значения) / *gelb* (1) / *бур* (1) и имеют следующие семантические характеристики: 1). «цвета яичного желтка», например: *жёлтые листья* (осенние) / *das gelbe Fieber* – жёлтая лихорадка / *Бур денджыз* – Жёлтое море. Русская лексема имеет также дополнительную сему «о людях»: с желтой кожей (признак расы): *жёлтая раса*. *Бур* в осетинском языковом пространстве имеет дополнительную группу «поджаристый»: *бур фижонæг* – поджаристый шашлык [7],[10],[12].

Цветообозначение *жёлтый* обнаружено только в паремиях русского языка. По смыслу их можно разделить на две группы: 1). «цвет желтка», например: *Желт, как инбирь. Желтей желта золота.*; 2). «отрицательная характеристика»: *Посадить в жёлтый дом* [6].

Цветообозначения *жёлтый* / *gelb* / *бур* имеют общую характеристику, зафиксированную в лексикографических источниках соответствующих языков: «цвета яичного желтка». В русском языке имеется дополнительная сема «отрицательная характеристика», в осетинском языке – сема «поджаристый».

В лексикографических статьях *серый* имеет 5 значений, *grau* – 4, *цъаех* – 1. В трёх языках совпадает семантическая группа «цвета пепла, дыма», например: *серые тучи* / *graue Wolken* – серые тучи / *цъæх бирæгъ* – серый волк; в русском и немецком – группы «о погоде»: *пасмурный (разг.): серый день* / *graues Wetter* – пасмурная погода; «мрачный, беспросветный»: *серые будни* / *graues Alltag* – серые будни. Только в русском языке эта лексема имеет следующие значения: «(перен.) болезненно бледный», например: *серое лицо*; «(перен.) посредственный, ничем не замечательный», например: *серое существование*; «(перен.) малокультурный, необразованный», например: *серый человек. Только в немецком grau* интерпретируется как «седой», например: *graues Haar* – седые волосы. Только лексема *цъаех* в осетинском языке имеет значение *светлый*: *боныцъæх рассвет* [3], [7], [10].

В пословично-поговорочном фонде русского и немецкого языков обнаружено соответственно 8 и 10 паремий с цветообозначением *серый* / *grau*. В русском языке все собранные примеры вошли в семантическую группу: «посредственный, незамечательный, ничем не примечательный», например: *Серую кобылу в огороде не видно. Сер мужичок, да сердит на работу*. В немецком языке паремии с данным цветообозначением вошли в группу «седой, старый, мудрый», например: *Dem grauen Scheitel dünkt alles eitel*. до сл. Старику всё кажется суетным. *Es wird mancher grau, aber nicht weiß*. до сл. Некоторые становятся седыми, но не мудрыми.[3], [8], [11]

Изучение лексикографических статей, а также паремий с компонентом лексем-цветообозначений *серый / grau / цъаех* показало, что в трех языках совпадает семантическая характеристика «цвета пепла, дыма». В русском языке метафорическое поле *серый* значительно шире, чем в двух других языках за счёт дополнительных сем «(перен.) болезненно бледный», «(перен.) посредственный, ничем не замечательный», «малокультурный, необразованный». Только в немецком языке *grau* имеет значение «седой», только в осетинском *цъаех* содержит в семантической структуре сему «светлый».

## Заключение

Предпринятый анализ показал:

1. наибольшее количество семантических характеристик в трёх языках имеют цветообозначения *чёрный / schwarz/cay; белый/ weiß / урс; красный / rot / сырх*, что, несомненно свидетельствует о высокой степени значимости данных феноменов для культуры народов-носителей языков;

2. цветообозначения в русском языке являются более продуктивными, чем параллельные лексемы в немецком и осетинском языках;

3. семантические характеристики в трёх языках в основном совпадают, например, следующие группы: «обозначение цвета (прямое значение)», «характеристики человека, его поступков, физического состояния», «характеристика природных явлений» (переносное значение);

4. особый интерес вызывают семантические характеристики, которые обнаружены не у всех из параллельных лексем, например: *красный / сырх* – имеют сему «для обозначения наиболее ценных пород, сортов чего-либо», *красный* в метафорических описаниях – сему «обозначение чего-нибудь хорошего, светлого, красивого (в народной речи)», сему «положительная оценка какого-либо события, в том числе и смерти»; *синий / blau* имеют значения «нарядный, дорогой, богатый»; *голубой* и *blau* в примерах имеют противоположные значения: «неприятный» и «ничем не омрачённый, лишённый всего неприятного, тягостного»; *зелёный* имеет характеристики, отсутствующие у *grün* и *цъаех*: «красивый, богатый» и «отрицательная характеристика человека, его поступков и физического состояния»; немецкая лексема *grün* имеет в структуре дополнительную сему «свежий»; *жёлтый* имеет сему «отрицательная характеристика», а *бур* – сему «поджаристый»; только в русском языке *серый* имеет разветвленную структуру, включающую семы «(перен.) болезненно бледный», «(перен.) посредственный, ничем не замечательный», «малокультурный, необразованный», а *grau* имеет значение «седой», только *цъаех* содержит в структуре сему *светлый*.

В результате предпринятого структурно-семантического анализа полностью подтвердилась выдвинутая гипотеза. Факт обнаружения многочисленных расхождений в семантических

наборах рассматриваемых лексем свидетельствует о том, что цветообозначения являются важной составной частью национальной картины мира и отражают особый склад жизни, мысли каждого народа.

## Литература

1. Абаев В.И. Историко-этимологический словарь осетинского языка / В.И. Абаев – Т. I. М. – Л.: Изд-во Академии наук СССР. 1958. – 655 с.
2. Базыма Б.А. Психология цвета. Теория и практика / Б.А. Базыма – СПб.: издательство Речь», 2005. – 280 с.
3. Бессолова Е.Б., Балова И.М. Цветообозначения в традиционной культуре адыгов и осетин / Е.Б. Бессолова, И.М. Балова – Известия СО-ИГСИ, № 3 (42), 2009. С. 157–170.
4. Василевич А.П. Исследование лексики в психолингвистическом эксперименте / А.П. Василевич – М.: Наука, 1987. 140 с.
5. Вежбицкая А. Обозначения цвета и универсалии зрительного восприятия / А. Вежбицкая. Язык. Культура. Познание. М.: Русские словари, 1996. 416 с.
6. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В двенадцати томах / В.И. Даль – М.: Мир книги, 2003. – 368 с.
7. Ожегов С.И. и Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова – 4-е изд., дополненное, – М.: Азбуковник, 1999–944 с.
8. Жуков В.П. Словарь русских пословиц и поговорок / В.П. Жуков – М., 2000. – 544 с.
9. Большой немецко-русский словарь: в 3-х томах Около 180 000 лексических единиц/ Сост. Е.И. Лепинг, Н.П. Страхова, Н.И. Филичева и др. Под общ. Рук. О.И. Москальской. – 3-е изд., испр. и доп. М.: Рус. яз., 1997–760 стр.
10. Wörterbuch der deutschen Sprache. Herausgegeben von Prof. Dr. Gerhard Wahrig. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & CO. KG, München, 1997. 1152 S.
11. Horst und Annelies Beyer. Sprichwörterlexikon. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1984. 712 S.12.
12. Осетинско-русский словарь. – URL: <https://osetinsko-russkij-slovar.slovaronline.com> / (accessed: 22.11.2022)

## COMPARATIVE SEMANTIC ANALYSIS OF COLOUR TERMS IN THE GERMAN, RUSSIAN AND OSSETIA LANGUAGES (BASED ON LEXICOGRAPHIC SOURCES)

Kolieva I.G., Lovyannikova V.V.

North Ossetian State University after K.L. Khetagurov

The study is devoted to the semantic structures of colour terms in three different languages based on lexicographic articles of explanatory dictionaries, as well as collections of proverbs and sayings in order to identify similarities and differences in interpretation of these phenomena by representatives of different linguistic cultures. It is well known that colour terms arise as a result of the work of collective consciousness of people to accurately display sensori-

ally perceived information. Thus, colour terms represent linguistic visual sensibilia that semantically reflect the ethnospecific features of worldview.

Since colour sensibilia, as is known, are universal phenomena and are closely related to neurophysiology, it is possible to assume that in the course of the work their general semantic characteristics will be revealed, recorded in lexicographic articles and paremiological funds of the corresponding languages. As the existing phenomena are at the same time products of the collective everyday consciousness of a certain ethnic community, there are probably differences in interpretation of colour terms in different languages, which are considered as “clumps” of national culture, reflecting sensorially perceived information in their own way. This is the hypothesis of the present study.

**Keywords:** colour terms, semantic structure, lexicographic sources, visual sensibilia, ethnospecific features.

## References

1. Abaev V.I. Historical and etymological dictionary of the Ossetian language / V.I. Abaev – T. I. M. – Leningrad: Izd-vo Akademii nauk SSSR, 1958. – 655 p.
2. Bazyma B.A. Psychology of colour. Theory and practice / B.A. Bazyma – Saint Petersburg: Izdatelstvo Rech, 2005. – 280 p.
3. Bessolova E.B., Balova I.M. Colour terms in the traditional culture of the Adyghes and Ossetians / E.B. Bessolova, I.M. Balova – Izvestiya SOIGSI, № 3 (42), 2009. Pp. 157–170.
4. Big German-Russian dictionary: in 3 volumes. Circa 180000 lexical units/ Compiled by E.I. Leping, N.P. Strakhova, N.I. Filicheva et al. Under gen. superv. of O.I. Moskalskaya. – 3rd ed., revised and corrected. Moscow: Rus. Yaz., 1997–760 p.
5. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language: In twelve volumes / V.I. Dal – Moscow: Mir knigi, 2003. – 368 p.
6. Horst und Annelies Beyer. Sprichwörterlexikon. VEB Bibliographisches Institut. Leipzig, 1984. 712 S.12.
7. Ossetian-Russian dictionary. – URL: <https://osetinsko-russkij-slovar.slovaronline.com/> [Electronic resource] (accessed: 22.11.2022).
8. Ozhegov S.I. и Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language. 80000 words and phraseological expressions / S.I. Ozhegov, N.Y. Shvedova – 4th ed., revised, – Moscow: Azbukovnik, 1999–944 p.
9. Vasilevich A.P. Vocabulary research in a psychological experiment / A.P. Vasilevich F.P. – Moscow: Nauka, 1987. 140 p.
10. Vezhbitskaya A. Colour terms and universals of visual perception / A. Vezhbitskaya. Language. Culture. Cognition. Moscow: Russian dictionaries, 1996. 416 p.
11. Wörterbuch der deutschen Sprache. Herausgegeben von Prof. Dr. Gerhard Wahrig. Deutscher Taschenbuch Verlag GmbH & CO. KG, München, 1997. 1152 S.
12. Zhukov V.P. Dictionary of Russian proverbs and sayings / V.P. Zhukov – Moscow, 2000. – 544 p.

# Способы выражения субъективности в высказывании: на примере вербализованной ситуации ольфакторного восприятия

**Шнякина Наталья Юрьевна,**

к.ф.н., доцент, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, Омский педагогический государственный университет  
E-mail: zeral@list.ru,

**Лопатина Марина Васильевна,**

к.и.н., кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, Омский педагогический государственный университет  
E-mail: m.lopatina@mail.ru

**Жилякова Светлана Анатольевна,**

старший преподаватель, кафедра немецкого языка и межкультурной коммуникации, Омский педагогический государственный университет  
E-mail: Svetlana.zh.omsk@mail.ru,

Статья посвящена исследованию способов выражения субъективности в высказывании. Заявленная тема является актуальной, поскольку относится к сфере исследований когнитивной лингвистики в части изучения отражения перцептивного опыта средствами языка. Единицей анализа признаётся языковой фрагмент, описывающий ситуацию ольфакторного (обонятельного) восприятия. В работе описываются особенности языкового воплощения «следов» субъективности при вербализации основных компонентов перцептивной ситуации. В качестве главных предпосылок субъективности рассматриваются апперцепция и категоризация. Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в уточнении понимания субъективного и объективного начала в ситуации восприятия. Практическую ценность представляют методологические принципы проведённого анализа, результаты которого могут быть использованы в дисциплинах когнитивно-семантической направленности. На основе изучения тематически схожих высказываний немецкого языка о ситуации ольфакторного восприятия делается вывод о взаимовлиянии личностно-прагматических и когнитивных предпосылок на способы осознания описываемых в статье категориальных координат.

**Ключевые слова:** когнитивный, субъективность, перцепция, апперцепция, категоризация, ольфакторное восприятие.

## Введение

Восприятие человеком окружающей действительности представляет собой процесс когнитивной переработки сенсорных данных об объектах реальности. В результате работы различных каналов восприятия формируется перцептивный опыт человека, включающий в себя как объективные данные, так и возникшее в процессе познания субъективное отношение. Несмотря на наличие общих предпосылок восприятия, продиктованных основополагающими принципами человеческой жизнедеятельности, способы восприятия признаков реальных объектов каждым отдельным индивидом могут отличаться в зависимости от психологических и социальных факторов. Психологические предпосылки восприятия связаны с ценностной избирательностью воспринимаемой информации, имеющимся личным перцептивным опытом, склонностью к шаблонности восприятия, воображением и интерпретацией, временными или постоянными эмоциональными состояниями субъекта. К социальным предпосылкам относятся усвоенная культура, общественный и профессиональный опыт, гендерная принадлежность субъекта, его взгляды, интересы, вкусы. Названные факторы в значительной мере влияют на способы осмысления человеком окружающего мира и его категоризацию. Языковой фрагмент, являясь результатом речемыслительных процессов, в определённой степени отражает способ осознания действительности и может быть использован для изучения закономерностей категоризации и влияющих на неё факторов.

Настоящая статья посвящена выявлению «следов» субъективности в вербализованной средствами языка ситуации ольфакторной перцепции.

Отражая современный исследовательский интерес к языковой категоризации перцептивного знания, работа представляется **актуальной**.

**Научная новизна** исследования заключается в его интегративном характере, который реализуется в использовании теоретического обоснования понятия субъективности с позиций философии и психологии в языковом анализе «следов» индивидуального восприятия.

Заявленная тема предполагает последовательное рассмотрение ряда вопросов: во-первых, как понимаются субъективность и объективность в философии; во-вторых, какие предпосылки субъективного восприятия выделяются в психологии и лингвистике; в-третьих, какие формы соотношения социальных и психологических факторов с языковой категоризацией являются значимыми для ситуации ольфакторного восприятия; какие средства при этом используются.

## Обзор литературы

Субъективность является значимой философской категорией, рассматриваемой в концепциях различных исторических периодов развития человеческого общества [6, 7].

В настоящей работе используется гносеологическая традиция изучения субъективности, заложенная философами Нового времени (Ф. Бэкон, Дж. Локк, Б. Спиноза) и развиваемая представителями немецкой классической философии (Г. Гегель, И. Кант, И. Фихте, Ф. Шеллинг). Эта традиция основывается на осознании субъективности как элемента субъектно-объектных отношений в процессе познания и присутствует в ряде работ [5, 6, 14]. Их основной идеей является мысль о субъекте как активном действующем лице, познавательная деятельность которого направлена на изучаемый объект. Так, например, А. Зелененко пишет, что «существуют вещи сами по себе и вещи, какими оно отображаются в нашем сознании» [6, с. 74]. Исследователь Д.И. Дубровский для обозначения отражённого в сознании человека мира вводит понятие «субъективная реальность»; отмечает, что любое отображение познаваемого объекта неизбежно содержит в себе субъективные состояния [5, с. 36–37]. Эти состояния образуют своего рода контекст, в рамках которого человек осознаёт предметы и явления окружающего мира. Кроме того, на восприятие реальности влияет система устоявшихся категорий: «поскольку всему, что сделано, как объекту мышления дается форма категорий, невозможно узнать или описать предмет таким, какой он есть, вне категориального мышления» [14, с. 88]. В философском энциклопедическом словаре также прослеживается тенденция противопоставления субъективности и объективности. Так под субъективностью понимается «зависимость суждений, мнений, представлений и т.п. от субъекта, его взглядов, интересов, вкусов, предпочтений и т.д.»; объективность, в свою очередь, означает «способность непредвзято и без предвзятых вникать в содержание дела, представлять объект так, как он существует сам по себе, независимо от субъекта» [15].

Анализ философских определений позволил сформулировать следующие положения: во-первых, субъективность и объективность как философские категории осознаются в рамках субъектно-объектных отношений; во-вторых, субъект, являясь активным действующим лицом, осознаёт объект как бы через призму собственной субъективной реальности, обусловленной различными прагматическими факторами (взглядами, интересами, предпочтениями, эмоциональными состояниями); в-третьих, наряду с прагматическими условиями восприятия отражение мира в значительной мере зависит от оформившейся в сознании индивида и языкового коллектива категориальной сетки.

В психологии существует мнение о том, что восприятие всегда субъективно: осознание че-

ловеком реальности во многом зависит от содержания индивидуального сознания [11, с. 36, 12, с. 416], социального контекста, личностных эмоционально-волевых и культурных предпосылок, знаковых систем и деятельности [2, с. 63], способностей, характера, психического и физического развития, уровня воспитания. Очевидно, что названные факторы имеют различную природу: с одной стороны, они связаны с индивидуальным социальным или психологическим (эмоциональным) опытом, то есть с апперцепцией, с другой – со способом обработки новой информации, усвоение которой базируется на имеющихся знаниях о рубриках бытия, то есть с категоризацией. Апперцепция и категоризация являются основными предпосылками субъективного восприятия человеком действительности.

Под апперцепцией в психологии понимается «зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей» [9]. Различают устойчивую и временную апперцепцию: в первом случае речь идёт об обусловленности восприятия постоянными особенностями личности (социальным статусом, взглядами и мировоззрением); во втором – о спонтанно возникающих эмоциональных состояниях, влияющих на восприятие и осознание реальности [9]. Категоризация, в свою очередь, определяется как «психический процесс отнесения единичного объекта, события, переживания к некоторому классу, в качестве которого могут выступать вербальные и невербальные значения, символы, сенсорные эталоны, социальные стереотипы, стереотипы поведения и т.п.» [9].

Предшествующий опыт образует исходную точку категоризации и восприятия. Как пишет психолог Дж. Брунер, «всякий раз, когда в результате какой-то операции воспринимаемый объект относится к некоторому подмножеству, налицо акт категоризации» [4, с. 14–15]. Психологи считают, что человек категоризирует действительность с помощью имеющихся в сознании когнитивных регуляторов: «схем» [2, с. 73], категорий [17, с. 37]. Благодаря этим регуляторам человек упорядочивает разнородную информацию в единую систему, что обеспечивает необходимые условия для быстрого когнитивного поиска.

Анализ работ по психологии позволил сделать обобщение о том, что апперцепция и категоризация являются основными предпосылками субъективного восприятия действительности. С одной стороны, субъект познавательного действия, обладая врождёнными и приобретёнными характеристиками, особым образом интерпретирует информацию об окружающем его мире. С другой стороны, значимость для формирования индивидуального опыта имеют когнитивные структуры (категории), выполняющие функцию систематизации знаний. Категории унифицируют опыт и обеспечивают взаимодействие людей в рамках одного языкового коллектива.

Наиболее полное в языковом плане описание субъективности получила в рамках **лингвистической прагматики**: экскурс в историю становления категории субъективности предлагается в статье [13], грамматическая и лексическая специфика субъективности в рамках взаимодействия говорящего и слушающего в определённых коммуникативных условиях представлена в работах [1, 8]; стилистический аспект субъективности, влияющий на выбор языковых средств, рассмотрен в работе [10].

Основными факторами субъективности считаются: наличие автора, передающего свои мысли и чувства, свобода выбора лексических и грамматических средств, стилистическая направленность, ситуативная обусловленность, реализация коммуникативных намерений, личностные предпочтения [8, с. 36], психологическое состояние, отношение к собеседнику, степень искренности или лживости [8, с. 22–23].

Лингвистическое осмысление субъективности основывается на формах осознания говорящего в контексте общего содержания высказывания. Множество аспектов описания субъективности свидетельствует о том, что данная категория является фундаментальным свойством языка: относясь как к речемыслительной сфере, так и к коммуникативно-прагматической, субъективность пронизывает все языковые уровни, являясь определяющим фактором языковой личности в целом.

## Материал и методы исследования

Материалом исследования являются языковые фрагменты, описывающие ситуацию ольфакторного восприятия. Проанализированные контексты в количестве 3000 единиц были отобраны из корпуса немецкого языка DWDS, включающего в себя примеры из художественной литературы, немецкоязычной прессы и интернет коммуникации.

Исследование характеризуется интегративным характером, предполагающим совмещение различных лингвистических методов: фреймового, контекстуального и этимологического анализа. Фреймовый анализ применяется при описании форм специализации общих категорий, образующих структуру отражённой в сознании перцептивной ситуации. Контекстуальный анализ имеет место при установлении принадлежности лексических единиц к способам объективации категориального смысла на фоне всего высказывания. Глубинные смыслы, зафиксированные в глаголах познавательного действия, выявляются посредством этимологического анализа.

## Результаты и дискуссия

Отражённая в сознании ситуация ольфакторной перцепции представляет собой комплексную мыслительную структуру, состоящую из набора обобщённых смыслов (категорий, категориальных узлов,

категориальных координат). Индивидуальные предпосылки восприятия запаха, а также актуальные условия коммуникации влияют не только на способ отражения этих смыслов средствами языка, но и на их конфигурацию в языковом фрагменте. Проведённые ранее исследования [16] показали, что наиболее часто при объективации знаний о ситуации ольфакторного восприятия вербализуются следующие категориальные компоненты: субъект, объект, познавательное действие, ольфакторный признак, инструмент, пространство, время, результат, признак признака. Варьирование способов их представленности в проанализированном материале зависит от субъективности в аспектах апперцепции и категоризации.

Наиболее ярко субъективность проявляется при анализе средств объективации категориального узла **«признак признака»**, предполагающего гедонистическое, нормативное и количественное оценивание.

Максимальная степень субъективности отмечается при гедонистическом оценивании запахов по шкале «хорошо – плохо», отражающей ориентацию субъекта восприятия на приятные и неприятные ощущения. В данном случае роль ориентира играют личные предпочтения индивида, а также воспоминания и пережитые ситуации. Многообразие лексических единиц, выражающих нейтральную и эмоциональную гедонистическую оценку, является показателем релевантности данного вида субъективного отношения человека к воспринимаемым объектам и отражает градуированность в оценивании и категоризации ольфакторного признака. К нейтральным показателям гедонистической шкалы относятся адъективы *gut, positiv – schlecht, schlimm; angenehm – unangenehm*, глаголы *lieben, mögen, schätzen – hassen, nerven*:

Аффективные синонимы к нейтральным средствам выражения гедонистической оценки выражают дополнительные смыслы. Так, например, субъективные ассоциации приятного запаха соотносятся с представлениями человека о роскоши и красоте (*schön, prächtig, köstlich*), нереальности (*wunderbar, fabelhaft, fantastisch*), превосходстве (*hervorragend, einzigartig*). Негативная экспрессивная оценка, ассоциируется, в свою очередь, с пережитым ранее чувством отвращения (*abstoßend, ekelhaft*) и даже страха (*schrecklich, fürchterlich, grauenvoll*).

Формирование нормативной оценки субъекта происходит на основе установления факта соответствия воспринимаемого запаха запаху объекта-стереотипа или уместности запаха в определённой типичной ситуации. Данный вид оценивания в большей степени, чем предыдущий, отражает субъективность, реализованную в формах влияния закреплённых в обществе норм и представлений на восприятие. Категоризация ольфакторного признака при нормативном оценивании предполагает бинарную оппозицию соответствия или несоответствия норме. Средствами выражения характерности и типичности являются лексические еди-

ницы *charakteristisch, typisch*; на уместность запаха в определённой ситуации согласно представлениям субъекта указывают прилагательные *richtig – falsch, atypisch, ungewöhnlich, seltsam, extrem*.

Количественная оценка также является распространённым способом выражения субъективности в рамках ситуации ольфакторной перцепции. Данный вид оценивания может относиться к количеству запахов (дискретное количество) или к интенсивности (недискретное количество).

Решающей субъективной предпосылкой восприятия является индивидуальный перцептивный опыт, категоризация которого предполагает множество вариантов выражения количественных различий при реализации узуальной градуальной, ситуативно-модальной и тотально-партитивной шкал.

Наибольшее распространение имеет узуальная градуальная шкала, отражающая количественные различия обонятельных ощущений относительно общепринятой или индивидуальной нормы:

*Ein Mensch kann unendlich viele Gerüche wahrnehmen. Man kann sich das wie ein Alphabet vorstellen. Den Tatort umgibt ein modriger, **strenger** Geruch.*

Ситуативно-модальная шкала отражает субъективные представления человека о дискретном или недискретном количестве запаха в определённых условиях:

*Das Wasser kriegt man mit Frotteetüchern zum größten Teil aufgesaugt, es riecht **nur etwas** modrig. In der Welt des Räucherwerks gibt es **zu wenige** Düfte, die mit den Premium-Räucherstäbchen von Shoyeido konkurrieren können.*

Тотально-партитивная шкала упорядочивает знания субъекта в соответствии с оппозицией «часть-целое»:

*Ein Problem der Forscher hierbei ist vor allem, dass in unterschiedlichen Kulturen nicht **alle** Gerüche als unangenehm wahrgenommen werden. Nur selten riecht es **etwas** streng.*

Анализ способов выражения субъективности при описании различных видов оценок показал обусловленность категоризации результатов восприятия ольфакторного признака апперцепцией. Проанализированные оценочные шкалы и их универсальность в вербализации перцептивных данных свидетельствует о наличии в сознании общественно значимых и индивидуальных норм и стереотипов.

Следующей значимой категориальной координатой ситуации ольфакторного восприятия является «**познавательное действие**». Наличие в немецком языке широкого спектра специальных глаголов свидетельствует о разнообразных, в том числе индивидуально применяемых человеком стратегиях обработки ольфакторной информации. Проанализированные с помощью этимологического анализа номинации, отражая логику категоризации познавательных действий человеком, образуют три группы.

В первую группу входят глаголы, номинирующие действия, в основе которых лежат стратегии

«инспирация» (*einatmen, einsaugen, aufsaugen, inhalieren*) и «восприятие» (*riechen, beriechen*).

Совмещение этих двух стратегий представлено в глаголах *schnüffeln, erschnüffeln, beschnüffeln, schnupfern, beschnupfern, erschnupfern*.

Названные стратегии являются составляющими обоняния как физиологического процесса и присущи поэтому человеку как познающему субъекту в целом.

Глаголы второй группы указывают на акт восприятия, предполагающий процесс осознания поступающих сенсорных импульсов. Стратегия «приобретение» представлена в словесных единицах *wahrnehmen*; стратегия «поиск» – в лексических единицах *spüren, verspüren, aufspüren, fühlen*.

Третью группу образуют глаголы, номинирующие различные ментальные операции, с помощью которых человек обрабатывает ольфакторную информацию. Личностные предпосылки обработки данных субъектом, связанные с порогом его чувствительности и способностью к распознаванию запахов, отражаются в наличии ряда стратегий: «отделение» (*merken, bemerken*), «упорядочивание» (*registrieren*), «фиксация» (*feststellen*), «установление схожести с эталоном» (*identifizieren, erkennen*).

Наибольшая степень субъективности реализуется при указании на стратегии «выявление ценности» (*bewerten, einschätzen*) и «суждение, мнение» (*beurteilen*).

Стратегии обработки перцептивной информации имеют отчасти врождённые, отчасти приобретённые характерные черты. Субъективность ольфакторного восприятия проявляется в «остроте нюха», способности распознать запах и идентифицировать его источник или причину, а также в определении его ценности на фоне имеющегося перцептивного и культурного опыта. На категоризацию описываемых в языке познавательных действий влияют используемые человеком когнитивные стратегии.

При вербализации категории «**субъект**» следует учесть позицию автора: как лица, осуществляющего познавательное действие, и как стороннего наблюдателя, обладающего собственным фондом знаний.

В первом случае субъективность реализуется путём называния единичного или множественного действующего лица с помощью личных местоимений: ***Ich** rieche an meinen Händen und staune*. Во втором случае речь идёт об описании субъекта восприятия с позиций говорящего. Языковые построения могут содержать как местоименные номинации субъекта, указывающие на распределение коммуникативных ролей в речи, так и языковые единицы, содержащие в себе информацию о значимых характеристиках субъекта восприятия (его возрасте, профессиональной деятельности и т.д.):

***Er** riecht den Braten. Der **Veterinär** beriecht das Schwein.*

Названные средства вербализации субъекта, отражая знания автора сообщения о действующем

щем лице и относясь к сфере социального опыта (к апперцепции), образуют значимый пласт субъективных описаний, нацеленных на создание реалистичных языковых построений.

Субъективность при вербализации категориальной координаты «**объект**» обусловлена как апперцепцией, так и категоризацией. Человек описывает переживаемые им ситуации или хранящиеся в памяти воспоминания с помощью указания на известные ему объекты-носители запахов. Наиболее часто в качестве эталонной сферы для объективации перцептивного опыта используются наименования доступных в том или ином регионе растений, традиционно употребляемых в пищу и знакомых человеку продуктов и напитков.

Следует отметить также случаи создания автором языкового сообщения своеобразных «перцептивных картин», в которых отражаются индивидуальные ассоциации человека, обусловленные социальными и культурными предпосылками его жизнедеятельности: *Heimat kann man sehen und fühlen. Und man kann sie riechen. Wenn die Erinnerung will. Dann duftet es plötzlich nach frischem gebackenem Brot, gemähem Heu oder Kaugummi, nach Omas Haus und Vaters Jacke.*

Проанализированные средства вербализации категориального узла «объект» преимущественно являются результатом упорядочивания коллективного опыта, отражающего распределение известных людям объектов на классы. Для описания собственных впечатлений и воспоминаний человек использует комбинации различных объектов, создавая типичные или лично значимые ольфакторные образы.

При вербализации категориального узла «**ольфакторный признак**» субъективность проявляется в выборе субстантивной или глагольной номинации запаха. В данном случае речь идёт о специфике грамматического оформления высказывания, продиктованной языковыми привычками говорящего и коммуникативной ситуацией.

Апперцепция реализуется при выражении субъективного отношения человека к запаху, содержащегося в семантике самой лексемы. Наряду с нейтральными номинациями *riechen, der Geruch* в немецком языке имеются оценочные слова с семантикой «приятно» (*duften, der Duft, das Aroma*) или «неприятно» (*stinken, der Gestank*).

Категориальная координата «**инструмент**» согласно проанализированному материалу может иметь две основные формы проявления и осознаваться как цельная система обработки запаха, так и непосредственно орган обоняния (человеческий нос). Использование в речи существительных *der Geruchsinn / das Geruchsystem* свидетельствует о научной или научно-популярной направленности текста; номинация *die Nase*, в свою очередь, встречается в текстах различных функциональных стилей.

Субъективность при объективации категориальной координаты «инструмент» проявляется в выборе номинации, который зависит от степени

образованности коммуникантов с одной стороны, и сферы общения, с другой. Кроме того, как видно из примеров, личное отношение субъекта речи может проявляться в развёрнутых описаниях, содержащих информацию о физических характеристиках органа обоняния (его форме, размере, чувствительности и т.д.).

При объективации знаний о категориальном узле «**пространство**» отмечаются категориальные и апперцептивные субъективные факторы.

Апперцепция связана с пространственной ориентацией человека: с одной стороны, ситуация в которую попадает выполняющий познавательное действие субъект, накладывает рамки на оценивание расстояния его местонахождения как близкого или далёкого; с другой стороны, значимым для описания ситуации ольфакторной перцепции является индивидуальный выбор пространственного ориентира.

Индивидуальные принципы категоризации, в свою очередь, проявляются при указании на объект-источник запаха, называемый автором с различной степенью обобщения.

Значимыми апперцептивными субъективными предпосылками при вербализации категориального узла «**время**» являются: момент речи, относительно которого может быть локализована ситуация ольфакторной перцепции, выбор темпорального ориентира, а также репрезентация длительности восприятия.

Субъективность ощущений, связанная с моментом речи, выражается с помощью форм глагола, а также специальных темпоральных показателей, дополняющих высказывание.

В качестве темпоральных ориентиров, как правило, выступают конвенциональные единицы измерения; субъективное видение человеком ситуации обуславливает установление в качестве ориентиров пережитых или гипотетически возможных ситуаций.

Репрезентация длительности, являясь субъективным темпоральным показателем, как правило, имеет неопредельные формы вербализации (*stundenlang, lange, kurz, ständig, immer*).

Данные языковые средства представляют собой результат индивидуального оценивания и сообщают скорее о субъективном отношении к описываемой ситуации, нежели о её реальной длительности.

Последней категориальной координатой, входящей в структуру отражённой в сознании ситуации ольфакторной перцепции, является «**результат**». При вербализации данного узла преобладают субъективные факторы, связанные с целями, мотивами, волеизъявлениями субъекта перцептивного действия. Результат целенаправленного восприятия, как правило, выражается с помощью инфинитивных конструкций, в которых содержится указание на преследуемую субъектом восприятия цель: *Wir schnuppern an Lebensmitteln, um sie zu bestimmen.*



Следует отметить, что апперцепция играет главную роль при выражении результатов познания ольфакторного признака средствами языка. Проанализированные фрагменты, по сути, являющиеся описаниями психологических и физиологических реакций субъекта на воспринимаемые запахи, показали значимость субъективных ощущений для вербализации знаний о рассматриваемом перцептивном канале.

## Заключение

Анализ теоретической литературы и собранного массива тематически схожих контекстов, описывающих ситуацию ольфакторного восприятия, позволяет сделать следующие выводы.

Субъективность, обусловленная прагматическими (апперцептивными) и когнитивными предпосылками жизнедеятельности человека, накладывает отпечаток на способ восприятия перцептивных характеристик объектов материального мира. Исходя с собственного социального и психологического опыта в опоре на закреплённые в языковом коллективе нормы, правила и способы категоризации, человек осмысливает реальность. Усвоенная человеком категориальная сетка выполняет роль своеобразной призмы, посредством которой в процессе унификации разнообразной информации структурируется опыт. Язык, являясь поверхностной структурой, особым образом отражает познавательные и процессы и факторы, которые на них влияют.

Вербализованная средствами языка ситуация ольфакторной перцепции содержит в себе значимые для структурирования сенсорных данных категориальные узлы (субъект, объект, познавательное действие, ольфакторный признак, инструмент, пространство, время, результат, признак признака). Способ объективации каждого из них в различной степени зависит от социальных, психологических и когнитивных предпосылок.

Наибольшая субъективность характерна для оценочной стороны процесса восприятия: при выражении знаний о запахе познаваемых объектов человек в соответствии с оценочными шкалами ориентируется как на принятые в обществе стереотипы, так и на индивидуальные нормы, обусловленные собственными знаниями и ощущениями. При осознании познавательных действий, осуществляемых субъектом, важна апперцепция, проявляющаяся в «остроте нюха», способности анализировать и идентифицировать запахи. Индивидуализированные знания человека о субъекте восприятия образуют знания о его социальной роли. При описании объекта познания человек исходит из знаний об окружающем мире: с помощью известных перцептивных образов он описывает как сам запах, так и идеальные объекты, часто характеризующиеся культурной или психологической значимостью. При выражении знаний об инструменте ольфакторного восприятия человек исходит из ситуации общения, вербализуя обыден-

ные или научные представления о системе или органе обоняния. Объективация представлений о пространстве и времени предполагает

установление места субъекта в пространственно-временном континууме. Исходя из своего положения относительно пространственных и темпоральных объектов, автор речи выбирает индивидуальные ориентиры, относительно которых описывает результаты перцепции. Значимость категоризации в значительной степени проявляется при описании соответствия запаха источающему его объекту-носителю, поскольку предполагает наличие предшествующего опыта взаимодействия с различными пахучими объектами. Субъективность при описании результата восприятия основывается на индивидуальных ощущениях и относится к сфере апперцепции: запах является мощным стимулом, способным воздействовать как на психическое, так и на физическое состояние человека.

Обобщая сказанное, следует отметить, что ситуация ольфакторного восприятия содержит в себе значительную долю субъективности, что проявляется в регулярных языковых формах отражения индивидуального перцептивного опыта, обусловленного апперцепцией и категоризацией. Анализ примеров показал, что часто эти аспекты сложно отделить друг от друга, поскольку способ осознания информации зависит от индивидуальных и коллективных принципов категоризации. Представленное решение заявленной проблемы отражает отдельные аспекты рассматриваемого явления субъективности, что открывает дальнейшие перспективы исследования.

## Литература

1. Балли Ш. Язык и жизнь. М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 232с.
2. Барабанщиков: 2002 – Барабанщиков В.А. Восприятие и событие. СПб.: Алетейя, 2002. 512 с.
3. Барабанщиков В.А. Субъект и объект восприятия // Эпистемология и философия науки. 2006. Т. 7. № 1. С. 57–72.
4. Брунер: 1977 – Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. М.: Прогресс, 1977. 413 с.
5. Дубровский: 2004 – Дубровский Д.И. Гносеология субъективной реальности: к постановке проблемы // Эпистемология и философия науки. 2004. Т. 2, № 2. С. 35–56.
6. Зелененко А. Гносеологическая сущность субъективного идеализма и его роль в истории философии // Христианское чтение. 1995. № 10. С. 73–80.
7. Колесников А.С., Ставцев С.Н. Формы субъективности в философской культуре XX века. Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. 112. с.
8. Краснова Т.И. Субъективность – Модальность (материалы активной грамматики). СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2002. – 189 с.

9. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону: «ФЕНИКС». Л.А. Карпенко, А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. 1998.
10. Лябина, Копельник, Волостных: 2009 – Лябина О.Г., Копельник В.И., Волостных И.А. Влияние факторов, составляющих субъективность, на выбор лексико-стилистических предпочтений в речи // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2009. № 1 (3). С. 132–133.
11. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
12. Рубинштейн: 2003 – Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб. 2003. 512 с.
13. Рыжова Л.П. Субъективность как ключевое понятие французской лингвистической прагматики // Когниция, коммуникация, дискурс. 2014. № 8. С. 103–119.
14. Тетенков Н.Б. Понятие «субъективность» в философии И. Канта // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. № 8. 2019. С. 87–91.
15. Философия: Энциклопедический словарь. – М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.
16. Шнякина: 2015 – Шнякина Н.Ю. О вербализации событийных концептов // Историческая и социально-образовательная мысль. 2015. Т. 7. № 5–2. С. 283–28
17. Rosch: 1978 – Rosch E. Principles of categorization // Cognition and categorization. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1978. P. 27–48.

#### WAYS OF EXPRESSING SUBJECTIVITY IN A STATEMENT: ON THE EXAMPLE OF A VERBALIZED SITUATION OF OLFACTORY PERCEPTION

Shnyakina N. Ju., Lopatina M.V., Zhiljakova S.A.  
Omsk State Pedagogical University

The article is devoted to the study of ways of expressing subjectivity in a statement. The declared topic is relevant, since it belongs to the field of research of cognitive linguistics in terms of studying the reflection of perceptual experience by means of language. The unit of analysis is a language fragment that describes the situation of olfactory (olfactory) perception. The paper describes the features of the linguistic embodiment of the “traces” of subjectivity in the verbalization of the main components of the perceptual situation. Apperception and categorization are considered as the main prerequisites of subjectivity. The theoretical significance of the study is to clarify

the understanding of the subjective and objective principles in the situation of perception. Of practical value are the methodological principles of the analysis, the results of which can be used in the disciplines of cognitive-semantic orientation. Based on the study of thematically similar statements of the German language about the situation of olfactory perception, a conclusion is made about the mutual influence of personal-pragmatic and cognitive prerequisites on the ways of understanding the categorical coordinates described in the article.

**Keywords:** cognitive, subjectivity, perception, apperception, categorization, olfactory perception.

#### References

1. Bally Sh. Language and life. M.: Editorial URSS, 2003. – 232p.
2. Drummers: 2002 – Drummers V.A. Perception and event. St. Petersburg: Aletyya, 2002. 512 p.
3. Drummers V.A. Subject and object of perception // Epistemology and Philosophy of Science. 2006. V. 7. No. 1. S. 57–72.
4. Bruner: 1977 – Bruner J. Psychology of knowledge. Beyond immediate information. M.: Progress, 1977. 413 p.
5. Dubrovsky: 2004 – Dubrovsky D.I. Epistemology of subjective reality: to the formulation of the problem // Epistemology and Philosophy of Science. 2004. V.2, No. 2. S. 35–56.
6. Zelenenko A. Epistemological essence of subjective idealism and its role in the history of philosophy // Christian reading. 1995. No. 10. S. 73–80.
7. Kolesnikov A.S., Stavtsev S.N. Forms of subjectivity in the philosophical culture of the XX century. St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, 2000. 112. p.
8. Krasnova T.I. Subjectivity – Modality (materials of active grammar). St. Petersburg: Publishing house of St. Petersburg State University of Economics, 2002. – 189 p.
9. Brief psychological dictionary. Rostov-on-Don: PHOENIX. L.A. Karpenko, A.V. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. 1998.
10. Lyabina, Kopelnik, Volostnykh: 2009 – Lyabina O.G., Kopelnik V.I., Volostnykh I.A. Influence of factors constituting subjectivity on the choice of lexical and stylistic preferences in speech // Philological Sciences. Questions of theory and practice. Tambov: Diploma, 2009. No. 1 (3). С. 132–133.
11. Petrenko V.F. Fundamentals of psychosemantics. SPb.: Piter, 2005. 480 p.
12. Rubinstein: 2003 – Rubinstein S.L. Being and consciousness. Man and the world. SPb. 2003. 512 p.
13. Ryzhova L.P. Subjectivity as a key concept of French linguistic pragmatics // Cognition, communication, discourse. 2014. No. 8. P. 103–119.
14. Tetenkov N.B. The concept of “subjectivity” in the philosophy of I. Kant // Modern Science: Actual Problems of Theory and Practice. No. 8. 2019. S. 87–91.
15. Philosophy: Encyclopedic Dictionary. – M.: Gardariki. Edited by A.A. Ivin. 2004.
16. Shnyakina: 2015 – Shnyakina N.Yu. On the verbalization of event concepts // Historical and socio-educational thought. 2015. V. 7. No. 5–2. pp. 283–28
17. Rosch: 1978 – Rosch E. Principles of categorization // Cognition and categorization. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1978. pp. 27–48.

# Традиционные праздники и обряды коренных малочисленных народов Республики Саха (Якутия) – как фактор сохранности языков

Лукина Маргарита Петровна,

канд. филол. наук, научный сотрудник, Отдел северной филологии, Институт гуманитарных исследований и проблем малочисленных народов СО РАН  
E-mail: margarita-lukina@yandex.ru

В статье анализируются состояние сохранности традиционных праздников и обычаев коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия) в современных условиях: эвенов, эвенков и юкагиров, находящихся под угрозой исчезновения. Сегодня у коренного этнического населения прослеживается повышение этнической самоидентификации и интерес к родной культуре, но вместе с тем снижение уровня владения родными языками. Исследование проведено в рамках Проекта НИР «Мониторинг функционирования языков коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)»: были составлены анкеты и опросники интервью для выявления реальной этнокультурной ситуации, в результате был собран фактический материал в местах проживания эвенов, эвенков и юкагиров – в Нерюнгринском, Эвено-Бытантайском и Верхнеколымском районах Республики Саха (Якутия). В результате анализа анкет сделан вывод об определенной сохранности традиционной культуры народов – проведение праздников, которое передается молодому поколению: помимо того, что традиционные праздники сохраняются, в ритуалах и обычаях их проведения присутствует языковой массив, т.е. национальные языки сохраняются именно в традиционной культуре.

**Ключевые слова:** малочисленные народы Севера; традиционные праздники; обычаи; этнокультурная ситуация; эвенки; эвены; юкагиры.

*Исследование проведено по Проекту «Мониторинг функционирования языков коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)» в рамках Государственной Программы РС (Я) «Сохранение и развитие государственных и официальных языков в РС (Я) на 2020–2024 гг.», Договор № 2022/15 от 25.08.2022 г.*

**Введение.** Актуальность исследования обусловлена необходимостью изучения состояния этнокультурной ситуации в многонациональном сообществе Республики Саха (Якутия) для получения объективной картины современного состояния этнокультурной ситуации эвенков, эвенов и юкагиров, в частности, состояние сохранности традиционных праздников. Сегодня у этнического населения прослеживается интерес к родной культуре и повышение этнической самоидентификации, но вместе с тем снижение уровня владения родными языками.

Для более точной оценки функционирования языков и состояния сохранности традиционных праздников эвенов, эвенков и юкагиров, в рамках Проекта НИР «Мониторинг функционирования языков коренных малочисленных народов Севера Республики Саха (Якутия)», был проведен мониторинг в местах проживания этих народов, позволяющий выявить реальные языковые и этнокультурные ситуации: были собраны анкеты и проведен интервью. Методами для обработки собранных материалов послужили программы IBM SPSS Statistics-22 и Microsoft Excel; для получения выводов использованы методы анализа, описания, сопоставления и сравнения.

Культура и искусство являются ведущими идентификаторами национального самосознания. Этнокультурная идентичность имеет основой язык, культуру, историческое прошлое – именно они выступают в качестве объединяющих признаков, создающих уникальный облик этноса [1, с. 107]

Этническая идентичность и принадлежность к коренным малочисленным народам должна определяться многими обстоятельствами, среди которых важнейшее значение имеют его «образ жизни и ведение традиционного хозяйствования в местах их традиционного проживания, а также приверженность к исторически сложившимся традициям и обычаям, многие из которых существенны не только для этих народов, не только для народов России, но и для всего человечества» [2, с. 18].

Наибольший потенциал устойчивости этнокультурного сознания сохраняется именно в сфере традиционной хозяйственной и культуротворческой видов деятельности и в целом зависит от масштабов взаимодействия в процессе социальных, территориальных, родственных, профессиональных и творческих контактов. Культуротворческая деятельность (в особенности фольклор, устное народное творчество) и сфера духовного общения (традиции, обычаи, обряды, ритуалы) на сегодня

няшный день являются теми сферами, в которых сохранились родные языки, традиционное использование которых обусловлено самой функциональной спецификой. На данный момент, развитость и устойчивость национальных обрядов оказывается основным институциональным барьером для культурной и языковой ассимиляции, особенно в условиях, когда другие социальные институты могут выступать ее проводниками [1, с. 106].

Исследование было проведено в сентябре-октябре 2022 г. Всего в исследовании приняли участие 240 респондентов. Из них в с. Иенгра Нерюнгринского района (место проживания эвенков) – 100 чел.; в с. Саккырыр Эвено-Бытантайского района (место проживания эвенков) – 100 чел.; в с. Нелемное Верхнеколымского района (место компактного проживания лесных юкагиров) – 40 чел.

Анкета состоит из 28 вопросов, 8 из них касаются социально-демографической характеристики респондентов. Из 20-ти основных вопросов – 11 (почти половина вопросов анкеты) касается традиционной культуры коренных малочисленных народов, т.к. воспитание на национальной культуре является одним из факторов, оказывающих влияние на сохранение языка и формирование национальной самоидентификации.

На вопрос 1: **Что прежде всего определяет Вашу национальность:**

- в с. Иенгра, большинство респондентов ответили – родной язык (56,0);
  - в с. Саккырыр большинство респондентов ответили – культура и традиции моего народа (61,0);
  - в с. Нелемное большинство респондентов ответили – культура и традиции моего народа (45,0).
- В целом, по 3-м селам – культура и традиции моего народа (51,0) [3].

Вывод: сегодня у малочисленных народов Севера РС(Я) прослеживается снижение уровня владения родными языками, но вместе с тем повышение этнической самоидентификации, а культура и традиции народа играют определяющую роль при самоидентификации народов (табл. 1).

Таблица 1. Что прежде всего определяет Вашу национальность (респонденты выбрали несколько вариантов ответа)

	ОБЩЕЕ	Иенгра	Саккырыр	Нелемное
	240 чел.	100 чел.	100 чел.	40 чел.
родной язык	35,4	56,0	18,0	27,5
культура и традиции моего народа	51,7	45,0	61,0	45,0
история, территория	20,0	12,0	20,0	40,0
другое	0,8	2,0	-	-
не указали/нет ответа	6,7	11,0	4,0	2,5

Другое: место проживания, при рождении

На вопрос 2: **Укажите традиционные праздники, обряды и обычаи своего народа, которые Вы знаете:**

- в с. Иенгра, большинство респондентов ответили (63 чел.): *обряд очищения – 15 чел.; кормление реки, воды – 14 чел.; Сулганы – 12 чел.; Имты – 10 чел.; окуривание – 9 чел.; обряды охоты и рыбалки, Байанай – 9 чел.; Икэнипкэ, Бакалдын, Встреча солнца – 8 чел.; традиционные обряды якутов, Ысыах – 7 чел.; Нимат – 4 чел.; умасливание Сэвэки – 4 чел.; Синкэвун – 4 чел.; Еллуква – 4 чел.; русские обряды (пасха, песни, хороводы) – 4 чел.; кормление духа природы, леса – 3 чел.; Гулик – 2 чел.; обряд бракосочетания, рождения ребенка – 2 чел.*
- в с. Саккырыр большинство респондентов ответили (95 чел.): *кормление, поклонение огню – 58 чел.; обряд очищения – 40 чел.; кормление реки, воды – 32 чел.; Нимат – 25 чел.; Встреча солнца – 25 чел.; кормление духа природы, леса – 19 чел.; обряды охоты и рыбалки, Байанай – 14 чел.; традиционные обряды якутов, Ысыах – 13 чел.; запреты, приметы, предания – 12 чел.; Эвенэк – 5 чел.; Слет оленеводов – 5 чел.; шаманизм – 2 чел.*
- в с. Нелемное большинство респондентов ответили (25 чел.): *кормление, поклонение огню – 23 чел.; кормление реки, воды – 15 чел.; обряд очищения – 6 чел.; встреча солнца – 4 чел.; кормление духа природы, леса – 2 чел.; обряды охоты и рыбалки, Байанай – 1 чел.; погребальные обряды – 1 чел.; свадебные обряды – 1 чел.*

Вывод: сегодня у коренных малочисленных народов Севера РС (Я): 1) сохраняется «традиционная культура». Прежде всего, это касается праздничной культуры: 1) проводятся такие праздники как *Сулганы, Имты, Икэнипкэ, Бакалдын, Шахадьибэ*; 2) возрождается «утраченная культура», такие праздники как *Встреча солнца, Слет оленеводов, Оленьи гонки, День рыбака, праздник Цветения тундры*. Все праздники проводятся с соблюдением традиционных обрядов и обычаев народов [3].

Таблица 2. Укажите традиционные обряды и обычаи своего народа, которые Вы знаете (респонденты могли написать несколько вариантов ответов)

<b>Иенгра дали ответ – 63 чел.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• кормление, поклонение огню – 34 чел.</li> <li>• обряд очищения – 15 чел.</li> <li>• кормление реки, воды – 14 чел.</li> <li>• Сулганы – 12 чел.</li> <li>• Имты – 10 чел.</li> <li>• окуривание – 9 чел.</li> <li>• обряды охоты и рыбалки, Байанай – 9 чел.</li> <li>• Икэнипкэ, Бакалдын, Встреча солнца – 8 чел.</li> <li>• традиционные обряды якутов, Ысыах – 7 чел.</li> <li>• Нимат – 4 чел.</li> <li>• умасливание Сэвэки – 4 чел.</li> <li>• Синкэвун – 4 чел.</li> <li>• Еллуква – 4 чел.</li> <li>• русские обряды (пасха, песни, хороводы) – 4 чел.</li> <li>• кормление духа природы, леса – 3 чел.</li> <li>• Гулик – 2 чел.</li> <li>• обряд бракосочетания, рождения ребенка – 2 чел.</li> </ul>
------------------------------------	---

<b>Саккырыр дали от-вет – 95 чел.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• кормление, поклонение огню – 58 чел.</li> <li>• обряд очищения – 40 чел.</li> <li>• кормление реки, воды – 32 чел.</li> <li>• Нимат – 25 чел.</li> <li>• Встреча солнца – 25 чел.</li> <li>• кормление духа природы, леса – 19 чел.</li> <li>• обряды охоты и рыбалки, Байанай – 14 чел.</li> <li>• традиционные обряды якутов, Ысыах – 13 чел.</li> <li>• запреты, приметы, предания – 12 чел.</li> <li>• Эвенэк – 5 чел.</li> <li>• Слет оленеводов – 5 чел.</li> <li>• шаманизм – 2 чел.</li> </ul>
<b>Нелемное дали от-вет – 25 чел.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• кормление, поклонение огню – 23 чел.</li> <li>• кормление реки, воды – 15 чел.</li> <li>• обряд очищения – 6 чел.</li> <li>• Встреча солнца – 4 чел.</li> <li>• кормление духа природы, леса – 2 чел.</li> <li>• обряды охоты и рыбалки, Байанай – 1 чел.</li> <li>• погребальные обряды – 1 чел.</li> <li>• свадебные обряды – 1 чел.</li> </ul>

Сохраняются также обряды и обычаи: *обряд кормления, поклонения огню, обряд очищения, кормление духа природы, леса, воды, обряд охоты и рыбалки, погребальные и свадебные обряды*, а также различные запреты: *Нимат*, связанные с традиционными верованиями народов севера (табл. 2).

На вопрос 3: **Придерживаетесь, соблюдаете ли Вы их в повседневной жизни:**

- в с. Иенгра, большинство респондентов ответили – скорее да, стараюсь следовать самым основным традициям (40,4);
- в с. Саккырыр большинство респондентов ответили – да, всегда придерживаюсь всех правил и канонов (59,0);
- в с. Нелемное большинство респондентов ответили – скорее да, стараюсь следовать самым основным традициям (40,4).

В целом, по 3-м селам ответили – да, всегда придерживаюсь всех правил и канонов (40,2); скорее да, стараюсь следовать самым основным традициям (38,9).

Вывод: сегодня у коренных малочисленных народов Севера РС (Я) сохраняется и возрождается «традиционная этническая культура». Все праздники проводятся с соблюдением традиционных обрядов и обычаев народов [3] (табл. 3).

Таблица 3. Придерживаетесь, соблюдаете ли Вы их в повседневной жизни

	ОБ-ЩЕЕ	Иен-гра	Саккы-рыр	Нелем-ное
	240 чел.	100 чел.	100 чел.	40 чел.
да, всегда придерживаюсь всех правил и канонов	40,2	33,3	59,0	10,0
скорее да, стараюсь следовать самым основным традициям	38,9	40,4	35,0	45,0
скорее нет, очень редко соблюдаю	12,1	13,1	5,0	27,5

Окончание

	ОБ-ЩЕЕ	Иен-гра	Саккы-рыр	Нелем-ное
	240 чел.	100 чел.	100 чел.	40 чел.
нет, практически не использую	6,7	11,1	1,0	10,0
не указали/нет ответа	2,1	2,0	-	7,5
<b>Всего:</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

На вопрос 4: **Из каких источников Вы узнали об этих обычаях, обрядах:**

- в с. Иенгра, большинство респондентов ответили – рассказы родственников (56,6);
- в с. Саккырыр большинство респондентов ответили – предания стариков (68,0); рассказы родственников (68,0);
- в с. Нелемное большинство респондентов ответили – рассказы родственников (60,0);

В целом, по 3-м селам большинство на 1-м месте стоит – рассказы родственников (63,2); на 2-м месте – предания стариков (57,7). В с. Нелемное немаловажную роль в передаче традиционной культуры играет школа (40,0) [3].

Вывод: сегодня у коренных малочисленных народов Севера РС (Я) у старшего поколения сохраняется знание «традиционной этнической культуры» и передается следующему поколению (табл. 4).

Таблица 4. Из каких источников Вы узнали об этих обычаях, обрядах (респонденты выбирали несколько вариантов ответа)

	ОБ-ЩЕЕ	Иен-гра	Саккы-рыр	Нелемное
	240 чел.	100 чел.	100 чел.	40 чел.
предания стариков	57,7	54,5	68,0	40,0
рассказы родственников	63,2	59,6	68,0	60,0
во время обучения в школе	23,8	23,2	18,0	40,0
литература, книги по истории и культуре	19,2	17,2	22,0	17,5
СМИ (радио, тв, интернет)	9,6	10,1	13,0	-
другие источники	0,8	2,0	-	-
не указали/нет ответа	4,6	5,1	1,0	12,5

Другие источники: семейные традиции, традиционные праздники

На вопрос 5: **На каком языке проводятся эти праздничные церемонии:**

- в с. Иенгра, большинство респондентов ответили – *эвенкийский+русский* (48,0), на 2-м месте – *эвенкийский* (40,0), на 3-м месте – *русский* (4,0);
- в с. Саккырыр большинство респондентов ответили – *эвенкийский+русский+якутский* (44,0),

на 2-м месте – эвенский+якутский (32,0), на 3-м месте – эвенский (2,0);  
– в с. Нелемное большинство респондентов ответили – юкагирский +русский (62,5), на 2-м месте – русский (22,5), на 3-м месте – юкагирский (10,0) [3].

Вывод: сегодня у коренных малочисленных народов Севера РС (Я) праздничные мероприятия проводятся в основном на 2–3-х языках, с использованием русского, а национальные языки в чистом виде при проведении праздников используются в меньшей степени (табл. 5).

Таблица 5. На каком языке проводятся эти праздничные церемонии

	Об-ЩЕЕ	Иен-гра	Саккы-рыр	Нелемное
	240 чел.	100 чел.	100 чел.	40 чел.
на ЭВЕНСКОМ	0,8		2,0	
эвенский+якутский	13,3		32,0	
эвенский+русский+якутский	18,3		44,0	
на ЭВЕНКИЙСКОМ	16,7	40,0		
эвенкийский+русский	20,0	48,0		
эвенкийский+якутский	0,8	2,0		
эвенкийский+русский+якутский	0,8	2,0		
на ЮКАГИРСКОМ	1,7			10,0
юкагирский+русский	10,4			62,5
юкагирский+русский+якутский	0,4			2,5
на ЯКУТСКОМ	9,2		22,0	
на РУССКОМ	5,4	4,0		22,5
на другом языке	0,8	1,0		2,5
не указали/нет ответа	1,3	3,0		
<b>Всего:</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>	<b>100,0</b>

Другой язык: алтайский и еще некоторые не указали

**Результаты.** В результате анализа собранных анкет сделан вывод о том, что сегодня у малочисленных народов Севера РС(Я):

1) прослеживается снижение уровня владения родными языками, но вместе с тем повышение этнической самоидентификации, а культура и традиции народа играют определяющую роль при самоидентификации народов;

2) сохраняется «традиционная культура». Прежде всего, это касается праздничной культуры: 1) проводятся такие праздники как *Сулгани, Имты, Икэнипкэ, Бакалдын, Шахадьбэ*; возрождается «утраченная культура», такие праздники как *Встреча солнца, Слет оленеводов, Оленьи гонки, День рыбака, праздник Цветения тундры*; сохраняются также обряды и обычаи: *обряд кормления, поклонения огню, обряд очищения, кормление ду-*

*ха природы, леса, воды, обряд охоты и рыбалки, погребальные и свадебные обряды, а также различные запреты: Нимат*, связанные с традиционными верованиями народов севера;

3) все праздники проводятся с соблюдением традиционных обрядов и обычаев народов;

6) сегодня у коренных малочисленных народов Севера РС (Я) у старшего поколения сохраняется знание «традиционной этнической культуры», в частности, сохраняются традиционные праздники и передаются следующему поколению;

7) праздничные мероприятия проводятся в основном на 2–3-х языках, с использованием русского, а национальные языки в чистом виде при проведении праздников используются в меньшей степени;

## Литература

1. Местникова А.Е. Традиционная культура как основной маркер этнической идентичности арктических народов (на примере Анабарского национального (долгано-эвенкийского) улуса Республики Саха(Якутия)) // Человек и культура. 2020. № 6. – С. 105–115. DOI: 10.25136/2409–8744.2020.6.34739 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=34739](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34739) (обращение 15. 11.2022 г.).
2. Харючи С.Н. Правовые проблемы сохранения и развития коренных малочисленных народов Севера России: (конституц.-правовое исслед.): автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра юрид. наук: 12.00.02 / С.Н. Харючи; [Тюмен. гос. ун-т]. – Тюмень, 2009. – 41 с.
3. Полевые материалы Лукиной М.П. в Верхнеколымский, Нерюнгринский, Эвено-Бытантайский районы Республики Саха (Якутия), 2022 г.

## TRADITIONAL HOLIDAYS AND CEREMONIES OF THE INDIGENOUS PEOPLES OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA) AS A FACTOR IN THE PRESERVATION OF LANGUAGES

Lukina M.P.

Institute for Humanitarian Research and Problems of Indigenous Peoples of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences

The article analyzes the state of preservation of traditional holidays and customs of the indigenous peoples of the North of the Republic of Sakha (Yakutia) in modern conditions: Evens, Evenks and Yukaghirs, which are under the threat of extinction. Today, among the indigenous ethnic population, there is an increase in ethnic self-identification and interest in their native culture, but at the same time, a decrease in the level of proficiency in native languages. The study was carried out as part of the Research Project “Monitoring the functioning of the languages of the indigenous peoples of the North of the Republic of Sakha (Yakutia)”: questionnaires and interview questionnaires were compiled to identify the real ethnocultural situation, as a result, factual material was collected in the places of residence of the Evenks, Evens and Yukaghirs – in Neryungri, Eveno-Bytantaysky and Verkhnekolymsky regions of the Republic of Sakha (Yakutia). As a result of the analysis of the questionnaires, a conclusion was made about the certain preservation of the traditional culture of peoples – the holding of holidays, which is passed on to the younger generation: in addition to the fact that traditional holidays are preserved, there is a language array in the rituals and

customs of their celebration, i.e. national languages are preserved in traditional culture.

**Keywords:** small peoples of the North; traditional holidays; customs; ethnocultural situation; Evenks; Evens; Yukagirs.

#### References

1. Mestnikova A.E. Traditional culture as the main marker of the ethnic identity of the Arctic peoples (on the example of the Anabar national (Dolgan-Evenk) ulus of the Republic of Sakha (Ya-

kutia)) // *Man and Culture*. 2020. No. 6. – P. 105–115. DOI: 10.25136/2409–8744.2020.6.34739 URL: [https://nbpublish.com/library\\_read\\_article.php?id=34739](https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=34739) (accessed 15.11.2022).

2. Kharyuchi S.N. Legal problems of preservation and development of the indigenous peoples of the North of Russia: (constitutional and legal research.): Abstract of the thesis. dis. for the competition scientist step. Dr. jurid. Sciences: 12.00.02 / S.N. Kharyuchi; [Tyumen. state un-t].-Tyumen, 2009. – 41 p.
3. Field materials of M.P. Lukina in the Verkhnekolymsky, Neryungrinsky, Eveno-Bytantaysky districts of the Republic of Sakha (Yakutia), 2022.

**Мамиева Изета Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент, отдел осетинской литературы и фольклора, Северо-Осетинский институт гуманитарных и социальных исследований им. В.И. Абаева – филиал Федерального государственного бюджетного учреждения науки Федерального научного центра «Владикавказский научный центр Российской академии наук»  
E-mail: dzirasga@mail.ru

Вопросы жанровой репрезентативности литературного таурага как национально-типологического феномена оживленно дискутировались в филологическом осетиноведении предыдущих десятилетий, не потеряли они своей актуальности и в изысканиях современности. В данной статье литературный таураг как жанровый вид впервые рассмотрен под углом зрения особенностей формирования в нем авторского начала. Цель исследования – выявление специфики фольклорно-литературного синтеза в аспекте проблемы авторской индивидуальности. Преимущественное внимание уделено изучению своеобразия повествовательной традиции в прозе Сека Гуцириевича Гадиева (1855–1915) как идентификатора уровня «авторского присутствия». Прослежены точки схождения писательского стиля с устно-поэтическими нормами (элементы «литературного этикета», близость к народно-сказительской манере рассказывания и пр.) и его отличия: психологизм в обрисовке характеров, разрушение эпической дистанции (между сюжетным и повествовательным временем), выход за пределы кругозора героя, раскрытие больших социальных явлений через конкретные человеческие судьбы. Аналитический инструментальный контекстно-ориентированный подход позволяет определить вектор движения осетинской прозы на ранней стадии ее развития: от народной, эпически обобщенной реакции на события (Н. Джиоев, К. Томаев и др.) к эмоционально заостренной субъективности их оценки, к скрытому корректированию коллективного взгляда авторским видением мира (С. Гадиев); от формульных обозначений пространственно-временного континуума к публицистическим вставкам, выводящим на философское осмысление глобальных исторических перемен в жизни горцев. Делается вывод о том, что контуры образа автора зримо проступают в творчестве С. Гадиева, в первую очередь благодаря выработанной им концепции исторической действительности, где в полной мере отразились как сильные, так и слабые стороны его мировоззрения.

**Ключевые слова:** осетинская проза, ранние формы литературности, Сека Гадиев, литературный таураг, авторская индивидуальность.

Первые прозаические опыты на родном языке в художественной словесности Осетии возникли на рубеже XIX–XX веков. В отличие от русскоязычных писателей-современников, чье творчество отражало концептосферу просветительского дискурса, авторы в этих ранних формах литературности осваивали возможность описания новых реалий действительности в духе народного мировосприятия и в русле синтеза сказительского слова с элементами новеллистического нарратива.

Результатом означенных поисков стал особый вид повествования – литературный таураг. Основным мотиватором его зарождения явился интерес к «седой древности», соотносимый в науке с развитием на волне революционного движения чувства национальной идентичности [1, 210].

Характер историзма в начальных образцах осетинской прозы определялся темпоральной спецификой общинного сознания. Так, Н. Джиоевым (псевдоним «Дзæбидыр») судьбоносный факт в жизни горцев – приход русских на Кавказ воспроизводится с позиций, нашедших воплощение в преданиях и легендах. Называя известные события прошлого, он не высказывает к ним своего отношения, эпически обобщенно подается и точка зрения народа. Фольклорный историзм обнаруживается и в отсутствии конкретных хронотопных ориентиров. Протяженность во времени, например, создается с помощью традиционных формул устной поэзии: «Времена менялись, и на голубом чеселтском небе с северной стороны появилась черная туча, она росла день ото дня... Этой тучей были русские» («Бега», 1907) [2]. (Здесь и далее подстрочный перевод наш – И.М.) Но в другом произведении – «Дзæгъæл мæсыг æмæ къæдзæхыл галуаны хæлддзæгтæ» («Заброшенная башня и развалины замка на скале», 1907) К. Томаева [3], напечатанном под псевдонимом «Хъ. Тыррыджы-фырт», уже заметны начатки формирования самостоятельного взгляда на события. Конкретным достижением в нем надо признать то, что важнейшие вехи истории осетин с конца XVII в. до 60-х годов XIX в. (присоединение к России, эпизоды противодействия гнету грузинских феодалов и царских властей, участие в движении Шамиля и в русско-турецкой войне) даны в проекции на судьбы представителей нескольких поколений семьи Талтагаевых. В русле фамильных таурагов прослеживается генезис рода и восславление мужества его достойных потомков – Афако, Темболата, Хатаната, Елтака, Тохтыко.

Исследователь истоков национальной словесности З.М. Салагаева, коей данный текст собственно и был введен в научный оборот, подчеркивала тесное переплетение в нем легендарного



и эпохального, реалий социального быта, то, как отражены «поэзия горской природы и искусство народного певца, героика и трагизм исторических песен и блестящие афористического творчества» [1, 210–211]. Обогащение трактовки характеров отважных мужей показом повседневных, частных сторон их жизни, несомненно, говорило об осмыслении эстетическим сознанием ценности индивида во всех его проявлениях.

Дальнейшее усиление авторского начала в прозе связано с именем Сека Гадиева, который вошел в анналы осетинской литературы как певец стойкости и героизма, свободолюбия и чести. Его типажи – смелые, гордые люди с развитым чувством собственного достоинства (Ахмат и Дауита в «Айссе», Азау в одноименном произведении, Туган и Марине в «Мать и сыне» и др.). Но если это даже персонажи, безропотно подчиняющиеся, подобно Кизьмиде и Берду («Арагвинский алдар Эристави»), деспотической воле сильных мира сего, – симпатии писателя всегда на стороне униженного и обездоленного.

В фокусе его внимания – обостренные социальные противоречия периода распада патриархального уклада и развития феодально-крепостнических отношений, укоренения администрации российского самодержавия. Однако факты прошлого интересуют художника не сами по себе, а лишь постольку, поскольку они затрагивают вопросы существования его героев. Личность в его творчестве прочно перемещается в центр повествования. Такого рода передислокация угла зрения есть весомое завоевание национальной литературы – как в плане психологизма, так и в сфере совершенствования авторского плана.

Структура нарратива у Сека Гадиева характеризуется сопряжением стиля фольклорных преданий с открыто публицистической трактовкой исторического материала. Анализ сущности указанной связи приводит к интересным наблюдениям. Как правило, публицистическая составляющая расположена во вводной части, после которой тезисно заявленная в ней тема находит конкретное – в живых рельефных картинах – сюжетное воплощение.

Вот как отражается, например, в экспозиции к «Айссе» в самых общих чертах авторская концепция социально-исторических перемен в горской действительности: «В ходе присоединения Грузии к России народ разделился на две части: одни не хотели пустить русских, другие стояли за них. По прошествии ряда лет все успокоилось. Во всех ущельях назначили приставов, единицы стали распоряжаться жизнью множества людей. Народное собрание распалось» [4, 329]. Далее следует динамичный рассказ о любви Ахмата и Айссы, их недолговечном счастье. Престарелый отец девушки не стерпел оскорбления стражника: «Дауита был из рода Тогузата, кои не прощают удара, выхватил нож, висевший на поясе, и по рукоять вонзил его в жирное брюхо Бибо. Тот опрокинулся навзничь. Остальные стражники набросились на старика, связали его и увезли» [4, 331].

Ахмат, пытаясь вызволить тестя из беды, влез в долги, был обманут ростовщиком. Когда пришли конфисковать его отару, он встал на защиту добра, нажитого потом и кровью, а прежде всего – на защиту чести и справедливости. Убив несколько стражников, он и сам пал в неравной схватке. Айсса не вынесла ударов судьбы и лишилась рассудка.

Аналогичная композиционная структура присутствует и в «Арагвинском алдаре...»: вначале – достоверная информация о поэтапном осуществлении коварной политики по закабалению жителей Гудского ущелья грузинским феодалом XVII века Нугзаром Эристави, затем – живописание череды его изощренных жестокостей – эпизоды злодеяний, «сменяют друг друга, разрастаясь в эпическое полотно» [1, 267]. В суровых эпических тонах выдержан и финальный аккорд в этой части повествования – свершившийся акт заслуженного возмездия.

Таким образом, мы можем говорить о наличии у писателя отработанной архитектоники произведений, позволяющей воспринимать сюжет как один из способов объективизации авторского сознания.

Специалист по осетинской классической филологии Н. Джусойты отмечает, что, в отличие от Коста Хетагурова, придерживающегося в аттестации воссоздаваемых явлений социально-исторического критерия, Гадиев рассматривает события прошлого в социально-этическом плане [5, 79]. Отсюда особенности их концептуального осмысления: причину трагической гибели большинства своих героев он видит в разрушении прежних патриархально-общинных отношений (надо заметить, не всегда им идеализируемых) и в возникновении новых, дающих право отдельным людям (приставу, стражникам, иным представителям царской администрации) творить беззаконие и насилие.

Так, в «Айссе» конфликт между народом и властями раскрывается как столкновение кодекса чести, на который веками был ориентирован горец, с воззрениями на жизнь, присущими лицам чиновничье-бюрократического аппарата, развращенным вседозволенностью и коррупцией. В «Азау» же центральным становится конфликт личности с вековыми предрассудками, гнетом адата. Интенции автора реализуются благодаря использованию элементов литературного психологизма (значение художественной детали в описании сильных страстей: любви, гнева, негодования; динамика портретных характеристик, соотношенных с изменениями в судьбах персонажей, активизация роли пейзажных картин и т.п.), которые наглядно отображают движение его чувств, оценочную рефлексию, вызывая ответный эмоциональный отклик у читателя.

Вместе с тем на переходное свойство стилевой манеры Сека Гадиева указывают присущие фольклорной поэтике канонизированные фразы, применяемые им в изображении чередуемости эпох

и для придания повествованию эпического размаха («Время шло, горцы жили во мраке, не вида просвета»; «Время шло, эпоха менялась» и т.п.). Функции своеобразного «литературного этикета» выполняют также афористические высказывания, оригинальные либо цитируемые. В этих, особого рода зачинах и заключениях, расставленных – в русле «устно-формульной теории» Пэрри-Лорда [6] – на стыках стержневых событийных моментов, предельно спрессованная авторская мысль предстает в качестве конечного вывода по отношению к какому-либо эпизоду, сюжетной части произведения.

Образцом подобного афористического сгустка может служить реплика, завершающая сцену, где Ахмат попадает в лапы чиновника-мздоимца Пирана («Айсса»). Писатель, пользуясь сатирическими приемами, создает броский тип мошенника и лицемера. Вначале тот долго «не замечает» просителя («листает туда-сюда какие-то заплесневелые бумаги»). Сделано это с одной целью: добиться для себя максимальной выгоды. Когда Ахмат коснулся темы денег, Пиран, дотоле сидевший с отсутствующим видом, «вскочил и заговорил с оживлением». Выясняется, что предлагаемая сумма невелика. «Пиран сел обратно и стал опять листать свои заплесневелые бумаги». Но вот деньги получены, а толмач даже не думает что-либо предпринять. Тем временем Дауита в тюрьме заболел и умер. Казалось бы, взятку надо вернуть, – да не тут-то было. «Бирæгъы дзыхæй ма фыды хай чи исы...» ('Разве можно вырвать из волчьей пасти кусок мяса!') [4, 333] – в этой горькой сентенции отражена острота ненависти и презрения к народным грабителям.

Большую смысловую нагрузку несут в прозе Гадиева пословицы и поговорки как неявные средства выражения авторской позиции. Много их, например, в «Арагвинском алдаре Эристави». «Кæддæриддæр æдых тыхджынæн – дондзау» ('Всегда слабый для сильного – водонос') [4, 149] – так емко, одной фразой, характеризуются отношения алдара и подвластных ему крестьян. Подвергая критике противоречия между этническими общинами (участие воинов Гудского ущелья в разбойном нападении алдара Нугзара на мохевцев), писатель оброняет: «куырис сыгъд, æмæ йыл бæттæн худти» ('Сноп горел, и повязка над ним смеялась') [4, 114]. Это изречение содержит прозрачный намек на ход дальнейших событий: когда «сноп догорел», жестокий деспот затоптал детей бывших «союзников» под копытами коней, превратив беззащитные ребячьи тельца в «алдарово гумно». Предательство клеймится столь же лаконично: «Мæсыг хи дурæй сæтты» ('Башня своим же камнем [под тяжестью своего же камня] рушится') [4, 111].

Одной из особенностей повествования у Гадиева является опора на коллективное мнение как выразителя нравственно-этических ценностей народа. Трагизм судьбы героев показан в условиях их беспощадной эксплуатации алдарами. Во многом положение усугубляется системой исторически

изживших себя патриархальных обычаев (калым, разорительные поминки, кровная месть и пр.). Нередко персонажи становятся жертвой алчности ближних («Азау», «Залда», «Садулла и Манидза» и пр.). В оценке вредных обычаев автор прибегает, как уже сказано, к общинному суду, а именно: суду схода старейшин. Так, в «Залде» аульчане сурово осуждают отца, насильно выдавшего дочь замуж за нелюбимого и тем самым способствовавшего совершению преступления.

Эта позиция, «приписанная» формально коллективу, по сути, – не что иное, как личная, глубоко продуманная точка зрения. Свидетельство тому – рукописные варианты финальной фразы. Сначала было: «Люди судили-рядили, расспрашивали друг друга и возложили вину на Залда». Затем слова «возложили вину на Залда» были вычеркнуты. В окончательную редакцию не вошло также решение о выдаче властям настоящего убийцы мужа Залда. Более того, к нему проявляют великодушие, признав истинным виновником несчастий корыстолюбца-отца, презревшего чувства дочери.

В «Азау» народный взгляд на незыблемость адатов передается посредством наложения проклятия-хъоды на их нарушителей. Но в данном случае общественное мнение существенно расходится с авторским. О поддержании молодых в их решимости бороться за свое счастье можно догадаться не только по идейно-эстетическому пафосу, с которым воссоздается история неизбывной, всевластной любви, а и по тональности обрисовки вдовы Дыса, из сострадания к Азау перешагнувшей через страшные запреты отвержения.

Сказанное убеждает в том, что наряду с образом «народа-судьи» в анализируемых текстах осязаемо присутствует образ автора, чей голос большей частью звучит в унисон с голосом масс, однако в какие-то моменты может «не вписаться» в общий хор, и тогда собственные интонации оказываются ведущими, доминирующими.

Индивидуально-творческое начало углубляется от одного произведения к другому. В основу сюжета «Цыппу из Гуда» легли предания о знаменитом абреке Цыппу Такаеве; художник стремится познать сложные события Кавказской войны под водительством Шамиля, прослеживая непростой путь горца от поддержки идеологии абречества до понимания необходимости союза с русскими. Персоналистический аспект интенсифицируется и через критический подход к явлениям, запечатленным в устной памяти осетин. В частности, не в пример литераторам его времени, которые зачастую достоверности фактов предпочитали откровенный вымысел фольклорного «документа», Сека Гадиев опускает один такой эпизод – в силу его несоответствия характеру и деяниям личности, послужившей прототипом персонажа. Имеется в виду правитель Хеви, Глаха Казбеги – тонкий политик, гуманист и человек чести, якобы потребовавший у гудских абреков долю от угнанного скота за посредничество в примирении их с представителями царской администрации.

Впервые в осетинской прозе предпринимается попытка преодоления однолинейного подхода и к обрисовке другого субъекта истории – овеянного легендами предводителя кавказских горцев. Имам Шамиль в отображении писателя предстает во всем блеске ума, искушенности в военном деле; он многоопытен и непрост, разбирается в людях и способен каждого оценить по достоинству. Важными элементами изобразительного ряда здесь выступают портретная характеристика и скупые, сдержанные жесты («едва заметно улыбнулся», «усмехнулся в усы», «обвел войска зорким взглядом, повернул коня и ускакал» и т.п.). Рельефен акцент на контрасте телесной и ментальной мощи («широкоплечий дюжий человек», «...державно опирался на рукоять кинжала») и внутреннего состояния героя («резкая морщина между бровями придавала ему печальный вид», «лицо его от многих дум преждевременно увяло» [4, 182]), подспудно указывающий на обреченность его движения.

По своей эмоциональной открытости образ автора-повествователя в творчестве Гадиева можно сопоставить разве что с образом автора, встающим со страниц произведений И. Ялгузидзе: выстрадавшая мудрость и пронзительная сила звучащего слова – вот что объединяет их [7, 15]. Самая суть созидательной деятельности мастера – это «естественное, органическое, стихийное выражение его личности, его душевного склада, его жизненной судьбы» [8, 570]. И если художественные завоевания И. Канукова, по причине слабого знания русского языка, остались за пределами восприятия осетинского классика, то традиции грузинской письменной, а также агиографической литературы, ввиду принадлежности к духовному сану, несомненно, имели на него влияние [1, 244–266]. Однако могучий источник вдохновения «писателя-самородка» (В.И. Абаев) заключался, конечно же, в богатейшем наследии родного фольклора.

Воздействие жанров устной поэзии на раскрытие таланта Сека Гадиева детально освещено в трудах отечественных ученых [1; 4; 9; 10; 11 и др.]. Потому подробно останавливаться на данном вопросе нет необходимости. Коснемся лишь споров о жанрово-стилевой природе его прозы.

Проведя сравнительный анализ структурных особенностей преданий и гадиевских текстов, Н. Джусойты приходит к выводу об их тесном сходстве и на основании этого сходства называет последние «литературными таурагами». Определение дефиниции строится им на критериях своеобразности нарратора, который якобы адресует свои истории не «условному читателю», а людям ближайшего окружения, «рассказывает по праву старшего, много видевшего и пережившего человека». Отсюда и теплые, доверительные отношения, издавна сложившиеся между ним и «признающим его авторитет» слушателем [5, 93].

Категоричное несогласие, как с точкой зрения Джусойты на фигуру повествователя, так и с предложенным в качестве жанрового наименования

термином, было высказано З.М. Салагаевой. В подобном случае, по ее мнению, «речь будет идти лишь о сказителе, о народном певце, не поднявшемся до уровня писателя-профессионала» [1, 236]. И далее приводятся аргументы в доказательство того, насколько рамки таурага малы для объемного содержания произведений Сека Гадиева: «...крупные исторические события, имевшие решающее значение в жизни народа..., частная жизнь героев – реальная, повседневная, проблема любви, большие страсти, сильные характеры – все это не могла вмещать уже фольклорная форма» [1, 237].

Прямо скажем, доводы вполне обоснованные, но в пылу полемики З.М. Салагаева забывает о том, что оппонент определяет литературный таураг как особый промежуточный жанровый вид. Надо заметить, теоретики филологического осетиноведения, в том числе и сама Зоя Мироновна, единодушны в характеристике Гадиева как художника-мыслителя переходной эпохи. Развитие авторского стиля – от устной словесности к искусству письменного слова – наиболее ощутимо при сравнении с пробой пера других представителей ранней прозы, словно бы остановившихся на границе фольклорного и беллетристического изображения реалий мира. Он, мастер, оный рубеж перешагнул, зримо продемонстрировав нам «то замечательное явление, как ... сказитель становится писателем» [12, 283]. Образно выражаясь, пуповина, соединяющая творческую индивидуальность с материнским чревом – с эстетикой устно-поэтического канона, как если бы еще до конца не обрезана, но ребенок появился на свет, и это теперь самобытный живой организм.

Обобщив научные наработки предшественников, теоретическую базу под понятие литературной версии таурага подвел И. Тибилев. В своей кандидатской диссертации исследователь мотивирует отсутствие «полной видовой идентичности» между народным преданием и прозаическими малыми формами Гадиева. Но делает некую оговорку о том, что последние, «при их оригинальной содержательной и идейной направленности, несущественно выходили за рамки структурного решения фольклорного таурага» [11, 155].

Конструктивным представляется все же разговор не о мере «фольклорности» автора, а об особенностях литературно-фольклорного взаимодействия в его произведениях [9, 21]. В свете такой постановки вопроса ярче проступают выделенные в данной статье черты созидательного потенциала осетинского классика (элементы художественного психологизма, историзм, осмысление больших социальных проблем в их проекции на конкретные человеческие судьбы и пр.) и одновременно – точки схождения с традицией. Они прежде всего видятся нам в близости повествователя к образу сказителя, писательского стиля к сказительской манере. Вместе с тем очевидны различия и в этой области:

1. Без сомнения, субъект повествования у Гадиева – наиболее авторитетная единица художественного целого, он наперед знает, какие грянут события, что станет с их участниками, как они выйдут из сложившейся ситуации. И если не всегда открыто о том говорит, опережая сюжетное действие, то как минимум намекает о незавидной доле героев с помощью спектра изобразительных средств. Это может быть и символика: змея, свернувшаяся на груди спящих детей («Азау»); и размышления о непостоянстве природы – намек на недолговечность счастья влюбленных («Залда») и т.д. Но он не только всеведущ и всезнающ, а выступает еще и в роли «мыслителя и судьи, социально-исторического, идейного и этико-эстетического комментатора» деяний и поступков протагонистов, их чувств, настроений и побуждений [5, 94].

2. В отличие от господствующего в устной традиции обобщенно эпического взгляда на мир, коллективное мнение у Гадиева отчасти – своего рода «прикрытие», прием, благодаря которому в сознание читателя проводятся собственная позиция, его этико-гуманистические идеалы.

3. «Законы» устного рассказывания нарушены и в случае с публицистическими вставками, выводящими действие за рамки движения персонажа, хромотопные границы с их помощью расширяются; философски понимаются и подвергаются личностной оценке глобальные исторические явления; разрушение эпической дистанции (между сюжетным и нарративным временем) намечается и через посредство афористических изречений, наделенных прогностическими свойствами.

Резюмируем сказанное. Ранняя осетинская проза, постигая наиболее важные моменты прошлого своего народа, делает первые шаги по направлению к объективизации авторской индивидуальности. Однако субъективно-модальный текстовый потенциал, скрепляющий все единицы в смысловое и структурное целое, на этом этапе определенно невысок, окрашен внеличными жанровыми тонами и тесно соотнесен с фольклорными нормами речевого поведения.

Литературные опыты собратьев по цеху в прозе Гадиева достигают результата, позволившего заложить основы художественного повествования на родном языке. Осознанное обращение к устному «документу», неординарный подход к воспроизведению противоречий времени, специфика сюжетно-композиционного построения, связь эпических событий с эволюцией характеров; функциональная значимость пейзажных и портретных штрихов, обрисовка ярких типажей, воплотивших гуманистическую мысль о свободе и достоинстве человеческой личности, – все это свидетельствовало о становлении в его произведениях образа автора, автора-творца.

Важная роль в раскрытии творческого самовыражения Сека Гадиева принадлежит в первую очередь выработанной им концепции исторической действительности, где в полной мере отразились

как сильные, так и слабые стороны его мировоззрения.

Самобытным явлением в его наследии стал литературный таураг – особое жанрово-стилевое образование, основанное на синтезе эстетики устной поэзии и повествовательных принципов рассказа. Традиции осетинского классика получили дальнейшее обогащение в художественных исканиях прозаиков 1920–30-х гг., на уровне субъективных отношений сформировавших новую модель литературно-фольклорного взаимодействия.

## Литература

1. Салагаева З.М. От Нузальской надписи к роману: Проблема генезиса и становления осетинской прозы. Орджоникидзе: Ир, 1984. 312 с.
2. Ног цард. 1907. № 2. (на осет. яз.)
3. Ног цард. 1907. №№ 3–5. (на осет. яз.)
4. Гæдиаты Секъа. Азау: Уацмыстæ. Орджоникидзе: Ир, 1988. 454 с. (на осет. яз.)
5. Джусойты Н.Г. История осетинской литературы. Кн. II. (1902–1917 гг.). Тбилиси: Мецниереба, 1985. 272 с.
6. Лорд А.Б. Сказитель / Пер. с англ. и коммент. Ю.А. Клейнера и Г.А. Левинтона. М.: Восточная литература, 1994. 368 с.
7. Мамиева И.В. Иван Ялгузидзе (Иуане Габараев) – предтеча горского просветительства // Вестник Владикавказского научного центра. 2018. Т. 18. № 3. С. 21–29.
8. Абаев В.И. Религия, фольклор, литература // Избранные труды. Владикавказ: Ир, 1990. Т. 1. С. 567–572.
9. Мамиева И.В. В поисках слова: автор и герой: динамика взаимоотношений. Владикавказ: Ир, 2008. 368 с.
10. Дзуццаты Хадзы-Мурат. Уынгæгбоны сагъæстæ: Литературон-критикон уацтæ. Владикавказ: Ир, 2010. 280 с. (на осет. яз.)
11. Тибилев И.С. Генезис и эволюция малой эпической формы в осетинской литературе конца XIX – начала XX вв.: Дис. ... канд. филол. наук. Майкоп, 2018. 108 с.
12. Хугаев И.С. Генезис и развитие русскоязычной литературы. Владикавказ: Ир, 2008. 557 с.

## LITERARY TAURAG AS A TYPE OF NARRATION IN OSSETIAN PROSE

Mamieva I.V.

V.I. Abaev North Ossetian Institute for Humanitarian and Social Studies

The questions of the genre representativeness of the literary taurage as a national-typological phenomenon were actively discussed in the philological studies of Ossetians of the previous decades (N.G. Dzhusoyty, Z.M. Salagaeva), they have not lost their relevance in modern studies (I.S. Tibilov and others). In this article, the literary taurage as a genre type is considered for the first time from the point of view of the peculiarities of the formation of the author's principle in it. The purpose of the study is to identify the specifics of folklore and literary synthesis in terms of the problem of the author's individuality. Primary attention is paid to the study of the originality of the narrative tradition in the prose of Seka Gutsiriyevich Gadiev (1855–1915) as an identifier of the level of "author's presence". The points of convergence of the writer's style with the oral-poetic tradition are traced (elements of "literary etiquette", proximity to the folk

storytelling style, etc.) and its differences: psychologism in the depiction of characters, the destruction of the epic distance (between the plot and narrative time), going beyond the horizons of the hero, the disclosure of major social phenomena through concrete human destinies. The analytical toolkit of the context-oriented approach make it possible to determine the vector of movement of Ossetian prose at an early stage of its development: from folk, epic generalized reactions to events (N. Dzhoiev, K. Tomaev, etc.) to the emotionally sharpened subjectivity of their assessment, to the hidden correction of the collective view by the author's vision of the world (S. Gadiev); from formulaic designations of the space-time continuum to publicistic inserts leading to a philosophical understanding of global historical changes in the life of the highlanders. It is concluded that the contours of the author's image visibly appear in the work of S. Gadiev, primarily due to the concept of historical reality he developed, which fully reflected both the strengths and weaknesses of the writer's worldview.

**Keywords:** Ossetian prose, early forms of literature, Seka Gadiev, literary taurage, author's individuality.

#### References

1. Salagaeva Z.M. From the Nuzal inscription to the novel: The problem of the genesis and formation of Ossetian prose. *Ordzhonikidze: Ir*, 1984. 312 p.
2. Leg zard. 1907. No. 2. (in Ossetian)
3. Leg zard. 1907. Nos. 3–5. (in Ossetian)
4. Gædiaty Sek'a. Azau: Uatsmystæ. *Ordzhonikidze: Ir*, 1988. 454 p. (in Ossetian)
5. Dzhusoyty N.G. History of Ossetian literature. Book. II. (1902–1917). Tbilisi: Metsniereba, 1985. 272 p.
6. Lord A.B. Narrator / Per. from English. and comment. Yu.A. Kleiner and G.A. Levinton. Moscow: Eastern Literature, 1994. 368 p.
7. Mamieva I.V. Ivan Yalguzidze (luane Gabaraev) – the forerunner of mountain enlightenment // *Bulletin of the Vladikavkaz Scientific Center*. 2018. V. 18. No. 3. S. 21–29.
8. Abaev V.I. Religion, folklore, literature // *Selected Works*. Vladikavkaz: Ir, 1990. T. 1. S. 567–572.
9. Mamieva I.V. In Search of the Word: Author and Hero: Relationship Dynamics. Vladikavkaz: Ir, 2008. 368 p.
10. Zuzzati Hadzy-Murat. Uyngægbony sagæstæ: Literary-criticon uatstæ. Vladikavkaz: Ir, 2010. 280 p. (in Ossetian)
11. Tibilov I.S. Genesis and evolution of the small epic form in Ossetian literature of the late 19th – early 20th centuries: Dis. ... cand. philol. Sciences. Maikop, 2018. 108 p.
12. Khugaev I.S. Genesis and development of Russian-language literature. Vladikavkaz: Ir, 2008. 557 p.

# Образы животных в колыбельных песнях (на материале русских и английских текстов)

**Бежиашвили Мария Леонидовна,**

старший преподаватель, кафедра № 63 иностранных языков, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»  
E-mail: enanapiter@gmail.com

**Павлова Мария Николаевна,**

старший преподаватель, кафедра № 63 иностранных языков, ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения»  
E-mail: koto4ek87@mail.ru

В данной статье проводится сравнительный анализ образов животных в русских и английских колыбельных песнях. Колыбельная песня, это особый жанр обрядовой лирики, который знаком каждому носителю языка. Колыбельные песни выполняют функцию успокаивания ребенка перед сном, соответственно они имеют определенные характерные особенности, которые обеспечивают данную функцию. В каждой колыбельной песне используются образы, знакомые и близкие ребенку, которые помогают ему перейти от бодрствования ко сну. Такими образами могут являться образы животных. Традиционно ребенок знакомится с животным миром с рождения, он познает мир в том числе через общение с животным миром. Именно поэтому представляется интересным проанализировать образы животных в песнях разных культур, чтобы выявить их различия и похожие черты. В статье описываются животные, которые были обнаружены в отобранном материале, дается краткое лингвокультурологическое описание, а также производится попытка определить значение каждого образа в жанре колыбельной песни. В конце статьи приводятся выводы, полученные после изучения материала.

**Ключевые слова:** колыбельная песня; фольклор; образы животных; мифология; обряд.

Фольклор сопровождает нас на протяжении всей жизни: от рождения и до смерти. Каждый обряд, через который проходит человек, поддерживается исполнением определенных ритуальных песен. К подобного рода народному творчеству можно отнести и колыбельные песни, которые родители или няньки поют детям, чтобы помочь им уснуть, успокоить после долгого дня. Колыбельные песни присутствуют во всех культурах, поскольку ритуал подготовки ко сну предполагает монотонное исполнение какой-либо мелодии, часто сопровождающейся словами. В рамках данного исследования проводится сравнительный анализ русских и английских народных колыбельных песен.

Прежде всего, необходимо дать определение колыбельной песни, как жанра устного народного творчества: «Колыбельная песня – один из древнейших жанров фольклора. Обычно это мелодия или песня, напеваемая людьми для успокаивания и засыпания. ... Отличительным признаком колыбельной песни является её цель – достичь засыпания человека. Неизменно, у всех народов колыбельная не требует каких-либо инструментов для её исполнения, достаточно только голоса» [1].

Колыбельные песни очень разнообразны как по своему содержанию, так и по форме своего исполнения. Основной характеристикой колыбельных песен является спокойный и ровный, монотонный напев, которым они исполняются. Слова в колыбельных песнях имеют второстепенное значение и часто в народных колыбельных используются образы животных, которые соединяются с человеческими образами [7].

Интересен факт, что часто колыбельные песни представляют собой импровизацию, то есть мать, исполняя перед сном колыбельную своему ребенку спонтанно придумывает сюжет и мотив произведения. Такие песни, как правило, не имеют логического завершения, поскольку песня заканчивается в тот момент, когда ребенок засыпает, что не может быть определено заранее.

Колыбельная песня имеет несложный ритм с многократно повторяющимися звуковыми рядами отдельных смысловых единиц, это обусловливается детскими познавательными возможностями. Для того, чтобы воспринять информацию, ребенку необходимо многократное ее повторение. Объем детской колыбельной песни как правило не велик, а ее сюжетные мотивы ограничены. «Через колыбельную песню ребенок усваивает первичный словарный запас, без которого невозможно познание окружающего мира, развитие мышления [6, с. 20].

Особое место в детских колыбельных песнях отводится образам животных. При этом они могут выполнять различные функции, например, успокаивать ребенка, исполняя песню мягким, нежным голосом, или же наоборот, выполняют запугивающую функцию, когда животное может укусить, забрать, съесть ребенка, если тот не будет спать [4]. В рамках данного исследования мы будем рассматривать образы животных, выполняющих различные функции.

Список животных, которые присутствуют в русских детских колыбельных песнях велик. Нами были обнаружены следующие представители животного мира: кот (кошка, котенок), корова (бык, теленок), петух (курица), собака, заяц, голубь, журавль, грач, горноста́й, волк, лягушка, кукушка, лиса, сверчок, жук, сом, окунь, гусь, индюк, утка.

Самым популярным образом в русских колыбельных является кот. Кот в славянском bestiarii неоднозначная фигура. Он обладает двойственной символикой и выполняет различные демонические функции. Отношение к коту как к мифологическому существу неоднозначное. Он может выступать как чистое животное, которое пришло к нам из рукавицы Божией Матери, так и поганое существо, которое произошло от дьявола. По народным поверьям считается, что если человек спит с котом, то у него может помутиться рассудок. Также считается, что смерть приходит к детям в облике черного кота, также в образе черной кошки часто представляется нечистая сила. С другой стороны, иметь кота в доме означало обеспечить благоприятную жизнь домашнему скоту и достаток в хозяйстве. Первым в новый дом пускали кота для того, чтобы он нашел то место, где обитает домовая и хозяин дома мог его задобрить. Также считалось, что кот забирает болезни и недуги. Например, больного ребенка купали вместе с котом, чтобы болезнь перешла на животное, и ребенок выздоровел. По народным представлениям кот способен благотворно влиять на сон, неслучайно его образ так часто используется в детских колыбельных песнях [8].

Известен образ Кота-Баюна, «громный кот-людоед, обладающий волшебным голосом. Он заговаривает и усыпляет своими сказками подошедших путников и тех из них, у кого недостаточно сил противостоять его волшебю и кто не подготовился к бою с ним, кот-колдун безжалостно убивает. Но тот, кто сможет добыть кота, найдет спасение от всех болезней и недугов – сказки Баюна целены» [1].

В исследованных нами колыбельных образ ко́та встречается неоднократно. В одной и песен описывается свадьба кота, на которой присутствует большое количество других животных, среди которых корова с быком, курица с петухом, индюшка с индюком, утка с утятами и собака. «Тра-тра-тра-та-та/ Вышла свадьба у кота:/ Марусенька-беляночка./ Из Москвы дворяночка./ Вася – кот усатый./ Серый, полосатый» [5]. В данном случае образ как гостеприимного хозяина кота выполня-

ет успокоительную функцию. Сюжет данной колыбельной незамысловатый: в ней перечисляются все те, кто пришел к коту на свадьбу. Однако, это монотонное перечисление известных ребенку животных воздействует успокаивающее и помогает погрузиться в сон.

В другой колыбельной перечисляются животные, которые давно спят и приглашают ко сну ребенка, который может взять с них пример: «И котёнок рядом с кошкой/ Спит под лавкою в лукошке» [5]. Здесь мы опять видим перечисление персонажей, которое помогает ребенку перейти от бодрствования ко сну.

Коты также выступают в роли посредника между сном и бодрствованием, они являются посыльными, которые доставляют ребенку сон: «А вы, котики-коты,/ Нанесите дремоты,/ Чтобы деточки мои/ Уснули поскорее./ Ой, баю-баю-баю» [5].

Также кот приглашает ко сну ребенка, показывая ему, что у малыша самая лучшая кровать и белье, лучше, чем у персонажа данной колыбельной: «У котика, у кота/ Колыбель хороша./ У моего Сашеньки/ Лучше его» [5]. Такой прием сравнения помогает осознать плюсы отхода ко сну и желание побыстрее оказаться в кровати, которая лучше, чем у кота.

Часто кот выступает в роли убаюкивателя. Возможно это связано с тем, что мурлыканье кота имеет успокаивающее воздействие, подразумевается, что у животного мягкий, успокаивающий голос, подходящий для исполнения колыбельных песен: «Баю-баюшки баю./ баю Оленьку мою./ Приди котик ночевать./ мою детоньку качать./ Прибаюкивать, примякивать» [5]. Здесь просматривается отсылка к народным традициям, когда в колыбель перед тем, как класть туда ребенка, клали на какое-то время кота, чтобы он напустил туда дрему [4].

Как мы можем видеть, кот в детских колыбельных выполняет функции успокаивания, помощи отойти ко сну, его мягкое и нежное мурлыканье способствует быстрому засыпанию и крепкому сну. Несмотря на то, что в традиционном фольклоре ко имеет двойственные характеристики, а страшный Кот-Баюн является людоедом, в колыбельных данный образ смягчился и используется для того, чтобы к ребенку пришел сон.

Интересны образы птиц в русских колыбельных. Нами были обнаружены такие персонажи как петух (курица), голубь, журавль, грач, гусь. При этом, птичьи образы условно можно разделить на две группы: к первой мы отнесем птиц-помощников, которые способствуют быстрому засыпанию ребенка, а ко второй – птиц, которые своими голосами мешают уснуть, и их приходится прогонять исполнителю колыбельной.

Рассмотрим первую группу птиц. В большинстве колыбельных однотипный сюжет: птицы прилетают к дому, где засыпает ребенок и садятся на ворота. При этом своими голосами либо успокаивают ребенка и помогают ему заснуть, либо мешают и скрипят воротами.

Образ голубя является образом птицы-помощника, которая своим воркованием усыпляет ребенка: «Люли-люли-люли./ Прилетели гули./ Сели на воротцах/ В красных чеботцах/ .../ Стали гули ворковать / Стала Маша засыпать» [5]. Также голуби выступают в роли сопровождающего определенные ритуалы перед сном, например, ребенка укладывают спать после того, как он поужинал: «Ой, гуленки-гуленки./ Слетались гуленьки/ На полову пашенку./ Поклевали кашенку» [5]. В народных представлениях голубь – это чистая, святая птица, вестник Бога на земле. Считалось, что душа умершего перевоплощается в голубя и улетает на небо. Если в доме водятся голуби, то они приносят в этот дом счастье, также считалось, что домашний скот будет хорошо размножаться, если во дворе живут голуби [2]. Все это доказывает то, что голубь как успокоитель не случайно выполняет свою функцию, ее корни уходят в традиционную мифологию.

Образ петуха можно отнести как к первой группе птиц, так и ко второй. К первой группе он относится в следующем примере: «Ночь пришла./ Темноту привела./ Задремал петушок, запел сверчок» [5]. Петух своим поведением показывает пример ребенку, что пора спать, нужно лечь в кровать и закрыть глаза. Петух является символом огня и солнца в славянской мифологии. Поскольку считалось, что пение петуха будит солнце, его иногда называли будимир. Считается, что нечистая сила исчезает после того, как прокричит петух [3]. Неудивительно, что как только засыпает петух, наступает ночь и ребенку необходимо отправляться в постель.

Вторая группа птиц мешает ребенку спать, соответственно, их приходится прогонять. Приведем несколько примеров: «Ай, люли-люли-люли./ Прилетели журавли./ Прилетели журавли / Сказку Маше принесли/ .../ Не будите у нас Машу./ У нас Маша спит-спит» [5]; «Ай, качи, качи, качи./ Прилетели к нам грачи./ Прилетели, поглядели./ На ворота наши сели./ Ворота-то скрип, скрип./ А Николка спит, спит» [5]; «Петушок, не кричи./ У нас Машу не буди!» [5].

Образы остальных птиц вместе с образами некоторых животных выступают в качестве тех, кого перечисляют исполнители колыбельных в сюжете песни. Например, перечисляются животные, которые уже уснули и просят ребенка последовать их примеру: «Спит корова, спит бычок./ В огороде спит жучок/ На лужайке спит трава./ На деревьях спит листва/ Спит осока у реки./ Спят сома и окуньки» [5]. Или же исполнитель колыбельной сообщает ребенку о пользе сна, и повествует ему о том, что здоровый сон полезен для роста и развития организма и если ребенок уснет, он быстро вырастет и сможет увидеть, например, разных животных в лесу: «И сказал горностаи:/ «Поскорее подрастай!/ Я к тебе тебя снесу./ Покажу тебе в лесу/ И волчонка, и зайчонка./ И в болоте лягушонка./ И на елке кукушонка./ И под елкою лису» [5].

Образ зайца выполняет функцию помощника отхода ко сну: «А у Машиных ворот/ Зайки водят хоровод./ Заиньки-заиньки./ Не пора ли баиньки?/ Вам под осинку./ Маше на перинку» [5].

Собака, также как и кошка, имеет двойственную символику и обладает различными функциями. По легенде собака создана Богом из грязи, которой дьявол обмазал сотворенного Богом человека, чтобы охранять человека от дьявола. Образ собаки может принимать водяной или леший. При этом, собака способна отпугивать нечистую силу. Собака в доме оберегает жильцов от грозы и воров [8].

В русских колыбельных собака выступает в роли вредителя, что является противоположностью образа кошки или кота. Собака лаем мешает ребенку спать, отгоняет от него сон: «О бай-бай-бай!/ Ты, собаченька, не лай./ Нашу Машу не пугай» [5]; «Баю-бай, баю-бай./ Ты, собачка, не лай./ Белоплапа, не скули./ Нашу Машу не буди» [5].

Образы животных в русских колыбельных песнях играют большую роль, как первостепенные персонажи, выполняющие функции убаюкивания или же наоборот, мешают ребенку уснуть. Животные поют колыбельные, рассказывают сказки, приносят дрему и показывают, как надо ложиться спать. Мы можем видеть, что образы животных в русских колыбельных уходят корнями в славянскую мифологию и многие черты происходят именно из древних поверий и легенд.

В английских колыбельных образы животных не играют такой важной роли, как в русских песнях. Их количество значительно меньше, чем в русском творчестве и они выполняют иные функции. В исследованных нами образцах нам удалось обнаружить образы следующих представителей животного мира: «пересмешник», «козел», «бык», «собака», «лошадь», «пчела», «бабочка».

Если в русских колыбельных животные выполняют охранительную функцию, успокаивают и баюкают ребенка, то в английских колыбельных эти функции выполняет родитель ребенка, или высшие силы в лице Бога и ангелов-хранителей: «Lullaby, and good night, you are mother's delight/ I'll protect you from harm, and you'll wake in my arms» [9] («Я баюкаю тебя, спокойной ночи, ты услада маминых глаз./ От любой беды защищу тебя, и проснешься в моих руках»); «Close you eyes, now and rest, may these hours be blessed/ Till the sky's bright with dawn, when you wake with a yawn» [9] («Закрой глаза и отдохни. Благослови, Господь, эти часы./ До того, как небо окрасит рассвет, и, зевая, проснешься ты»); «Sleepyhead, close your eyes, for I'm right beside you/ Guardian angels are near, so sleep without fear» [9] («Соня, закрывай глазки, я рядом с тобой./ Ангелы-хранители тоже здесь, потому спи без страха»).

В английских колыбельных главным действующим лицом выступает родитель ребенка, причем, это и мать, и отец. Животные выполняют второстепенные функции, которые не играют той значимой роли, которая присутствует в русском творчестве.



честве. Например, в колыбельных родители могут приглашать животных для увеселения ребенка, а если они не справляются с возложенной на них

Hush, little baby, don't say a word.  
Papa's gonna buy you a mockingbird  
And if that mockingbird won't sing,  
Papa's gonna buy you a diamond ring  
And if that diamond ring turns brass,  
Papa's gonna buy you a looking glass  
And if that looking glass gets broke,  
Papa's gonna buy you a billy goat  
And if that billy goat won't pull,  
Papa's gonna buy you a cart and bull  
And if that cart and bull turn over,  
Papa's gonna buy you a dog named Rover  
And if that dog named Rover won't bark  
Papa's gonna buy you a horse and cart  
And if that horse and cart fall down,  
You'll still be the sweetest little baby in town.

Здесь мы видим, что в качестве увеселителей отец покупает ребенку различных животных, однако, если они не смогут выполнить свою функцию, то отец сможет легко найти выход из ситуации, который не омрачит и не расстроит ребенка. Также в отличие от русских колыбельных, когда животные приглашаются на безвозмездной основе, в английском творчестве присутствуют товарно-денежные отношения: животных покупают. Выбор животных обусловлен тем, какие домашние животные знакомы ребенку, каких животных он видел и знает, как с ними обращаться.

Еще один случай привлечения животных в английских колыбельных представлен в следующем примере: «*Way down yonder in the meadow/ Poor little baby crying mama/ Birds and the butterflies flutter round his eyes/ Poor little baby crying mama*» [9] («Там, далеко на лужайке/ Плачет маленький малыш, зовет маму./ Пчелки и бабочки вьются вокруг него./ Бедный малыш все плачет, зовет маму»). Животные не могут успокоить ребенка, несмотря на то, что они пытаются это сделать. На помощь приходит родитель в лице мамы, только она способна уложить сына или дочь спать.

На основании исследованного материала мы можем сделать вывод, что образы животных в русских и английских колыбельных различаются друг от друга:

1. Степень участия животных в процессе засыпания. В русских колыбельных животные играют главную роль, они могут выполнять различные функции, от успокоивания до запугивания, могут мешать ребенку уснуть, однако они всегда выходят на первый план сюжета. В английских колыбельных главная роль отводится родителю, только он может укачать и убаюкать ребенка;
2. Символическое значение. В русских колыбельных животные имеют символические значения. Их образы уходят корнями в славянскую мифологию (кот) или библейские сюжеты (голубь). В английских колыбельных животные не несут

задачей, то эту функцию будет выполнять сам родитель. Приведем в пример колыбельную «Hush Little Baby» [9]:

Баю-бай, малыш, не говори ни слова.  
Папа купит тебе пересмешника.  
А если этот пересмешник не будет петь,  
Папа купит тебе бриллиантовое кольцо.  
А если кольцо окажется медным,  
Папа купит тебе зеркало.  
А если зеркало разобьется,  
Папа купит тебе козлика.  
А если тот козлик не будет тянуть,  
Папа купит тебе быка с тележкой.  
А если тележка перевернется,  
Папа купит тебе собаку по имени Ровер.  
И если эта собачка не будет лаять  
Папа купит тебе лошадку с тележкой  
А если лошадка упадет  
Ты по-прежнему будешь самым сладким малышом во всем городе.

никакого символического значения, они выполняют свои функции как домашние животные, используемые в быту.

3. В русских колыбельных животные очеловечиваются, исполнитель песни общается с ними как с разумными существами в отличие от английского творчества.

Культура страны оказывает сильное влияние на народное творчество. В картинах мира разных народов складываются разные традиционные представления и обычаи. Мы начинаем вбирать в себя культурную составляющую национальной картины мира с самого детства, например, с колыбельных песен.

## Литература

1. Академик. Словари и энциклопедии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://dic.academic.ru/> (Дата обращения: 16.11.2022).
2. Бурко И.В. Наименования дикого голубя в русских народных говорах // Ученые записки Орловского государственного университета. № 4, 2018. – С. 94–98.
3. ВикиЧтение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://history.wikireading.ru/> (Дата обращения: 16.11.2022).
4. Головин В.В. Русская колыбельная песня в фольклоре и литературе. – Турку, 2000. – 451 с.
5. Колыбельные для всей семьи [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://dream-song.ru/> (Дата обращения: 16.11.2022).
6. Мельников М.Н. Русский детский фольклор. – М.: Просвещение, 1987. – 240 с.
7. Пропп В.Я. Фольклор и действительность. – М.: Наука, 1976. – 325 с.
8. Толстая С.М. Славянская мифология. Этимологический словарь. – М.: Международные отношения, 2002. – 512 с.
9. My English Kid [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://myenglishkid.ru/> (Дата обращения: 16.11.2022).

## IMAGES OF ANIMALS IN LULLABIES (BY THE MATERIAL OF RUSSIAN AND ENGLISH TEXTS)

**Bezhiashvili M.L., Pavlova M.N.**

Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation

This article provides a comparative analysis of the images of animals in Russian and English lullabies. Lullaby is a special genre of ritual lyrics, which is familiar to every native speaker. Lullabies perform the function of soothing a child before sleep, so they have certain characteristic features that ensure this function. Each lullaby uses images that are familiar and close to the child, which help him or her transition from wakefulness to sleep. Such images can be images of animals. Traditionally, a child is familiar with the animal world from birth and learns the world also through communication with the animal world. That is why it is interesting to analyze the images of animals in the songs of different cultures in order to identify their differences and similarities. The article describes the animals that were found in the selected material, gives a brief linguocultural description, as well as an attempt to determine the meaning of each image in the lullaby genre. At the end of the article the conclusions obtained after the study of the material are given.

**Keywords:** lullaby; folklore; animal images; mythology; ritual.

### References

1. Academic. Dictionaries and Encyclopedias [Site] URL: <https://dic.academic.ru/> (Date of reference: 16.11.2022)
2. Burko I.V. Names of the wild pigeon in Russian colloquialisms // Scientific Notes of Oryol State University. Vol. 4, 2018, 94–98 pp. (in Russian)
3. Golovin V.V. The Russian Lullaby in Folklore and Literature. Turku, 2000, 451 pp. (in Russian)
4. Lullabies for Whole Family [Site] URL: <https://dreamsong.ru/> (Date of reference: 16.11.2022)
5. Melnikov M.N. Russian Children's Folklore. Moscow, Prosvetshenie Publ., 1987, 240 pp. (in Russian)
6. My English Kid [Site] URL: <https://myenglishkid.ru/> (Date of reference: 16.11.2022)
7. Propp V.Y. Folklore and Reality. Moscow, Nauka Publ., 1976, 325 pp. (in Russian)
8. Tolstaya S.M. Slavic Mythology. Etymological Dictionary. Moscow, International Relations Publ., 2002, 512 pp. (in Russian)
9. WikiReading [Site] URL: <https://history.wikireading.ru/> (Date of reference: 16.11.2022).

# Стратегии перевода акронимов в устной и письменной речи

**Кушнарёва Татьяна Валериановна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков № 2,  
Иркутский национальный исследовательский технический  
университет  
E-mail: 030470@list.ru

**Прибыткова Валерия Игоревна,**

студент Института авиационного строительства и транспорта,  
Иркутский национальный исследовательский технический  
университет  
E-mail: valerii-irk@yandex.ru

Язык – постоянно развивающаяся и динамическая система. Стремление людей к экономии времени способствует все большему употреблению в речи таких лексических единиц, как сокращения, акронимы и аббревиатуры. Легкая запоминаемость, удобство использования и информативность способствуют их распространению и использованию в различных областях. Таким образом, использование различных сокращений является своего рода ответом языка на эволюцию. В данной статье представлен сравнительный анализ отличий данных слов, рассмотрены основные виды акронимов, а также возможные способы перевода. Кроме того, описаны преимущества и недостатки употребления акронимов в устной и письменной речи.

**Ключевые слова:** акронимы, аббревиация, сокращения, перевод, экономия.

Язык – динамическая структура межкультурной коммуникации, подвластная постоянным изменениям и включениям в привычный состав новых форм. В современном мире люди привыкли экономить свое время, усилия, и теперь, вместо привычных писем, практически всегда в неформальном обращении используют различные неологизмы, сокращения, упускают знаки препинания. Кроме того, использование неологизмов в средствах массовой информации позволяет привлечь внимание слушателя или читателя, поскольку мир в данный момент переполнен визуальной и аудио информацией. Именно поэтому, новые лексические единицы встречаются не только в повседневных обращениях людей, но также и в экономических, политических, социальных сферах. И одними из неологизмов, отвечающих всем заявленным требованиям, являются акронимы.

Однако, для лучшего понимания темы, необходимо изучить истоки, а конкретно, аббревиатуры, из которых и возникли акронимы. Аббревиация – процесс словообразования, включающий создание новых сложносокращенных лексических единиц [1]. Основной задачей любой аббревиатуры является сокращение письменного текста, а также экономия времени и речи. В свою очередь, акроним – слово, образованное, зачастую, из начальных букв или слогов словосочетания. Отличительной особенностью акронимов, в сравнении с аббревиатурами, является подчинение правилам чтения и восприятия, как отдельной лексической единицы. Например, к акронимам относятся:

**ACSCC – Advisory Committee on Supply Chain Competitiveness (Консультативный комитет по конкурентоспособности цепей поставок)**

**Aids (СПИД) – Acquired immunodeficiency syndrome (Синдром приобретённого иммунодефицита)**

Таким образом, слова, читающиеся полностью, можно отнести к акронимам, при этом побуквенное чтение приемлемо только к аббревиатурам.

Первое употребление акронимов можно отнести еще в 15 веке. Император Фридрих III размещал акроним “AEIOU” на своих фамильных драгоценностях, гербах, на построенных им сооружениях. На сегодняшний день ученым-лингвистам известны более 300 интерпретаций данной аббревиатуры, например:

**Austriae est imperare orbi universo – Австрии суждено править миром**

**Augustus est iustitiae optimus vindex – Император является лучшим защитником справедливости [2]**

Именно с XV века началось активное заимствование сокращений из латинского языка; в то вре-

мя использовались, в основном, графические сокращения:

Сиглы (инициальные сокращения) – лексические единицы, состоящие из первой буквы слова или словосочетания.

**h – hours, w – words, b – books**  
**istm – it seems to me**  
**iow – in other words**  
**aka – also known as**

Шведский лингвист Карл Сунден в своей работе «Материалы к изучению эллиптических слов в современном английском языке», написанной в 1904 году, указал на два фактора, способствующих развитию различных аббревиаций.

В качестве первого фактора, служащего для различения, ученый выделил необходимость в передаче эмоциональной окраски. А в качестве второго – экономию речевых усилий.

Кроме того, большую роль на появление акронимов, а также их последующее распространение, повлияло ограниченное количество символов при написании сообщений в различных социальных сетях или SMS-сообщениях. Так, например, в 80–90х годах можно было использовать только около 70 символов, а до 2017 года на написание поста в Твиттер выделялось только 140. Ничего не оставалось, как сокращать слова, чтобы уместить все мысли в одно сообщения. Сейчас, конечно, проблемы ограничения символов нет, однако привычка уже была сформирована несколько лет назад.

Поскольку акронимы выполняют основную функцию языка – коммуникативную, то применение данных словообразований позволяют обеспечить не только экономию усилий, но и повышение ценности отдельных языковых лексем посредством накапливания информации. Другими словами, акронимы передают максимальное количество информации при минимальном использовании языка, его графической и звуковой формы, что в свою очередь обеспечивает усиление коммуникации.

Хотя большинство лингвистов придерживаются позиции, что акронимы входят в состав аббревиатур, существует мнение, что акронимы не имеют данных классификаций, поэтому ученые выделяют следующие типы акронимов:

1. Термины-сокращения, образованные из первых букв словосочетания

**Sonar – Sound navigation and ranging (Сонар – Звуковая навигация и ранжирование (досл. пер.))**

**Laser – Light Amplification by Stimulated Emission of Radiation (Лазер – Усиление света посредством вынужденного излучения (досл. пер.))**

2. Акронимы, читаемые побуквенно

**BBC – British Broadcasting Corporation (Би-Би-Си – Британская вещательная корпорация)**

**FBI – Federal Bureau of Investigation (ФБР – Федеральное бюро расследований)**

3. Акронимы, произносимые, как слова

**NASA – National Aeronautics and Space Administration (НАСА – Национальное управление по аэронавтике и исследованию космического пространства)**

**UNESCO – The United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (ЮНЕСКО – Организация Объединенных Наций по вопросам образования науки и культуры)**

Согласно сфере применения акронимов, существуют следующие разновидности:

1. Названия технических объектов

**THAAD – Terminal High Altitude Area Defense (ТЭД – Терминал обороны высокогорной зоны (досл. пер.))**

**ABDL – automatic binary data link (линия автоматической передачи двоичных данных)**

2. Названия организаций

**APEC – Asia-Pacific Economic Co-operation (АТЭС – Азиатско-Тихоокеанское экономическое сотрудничество)**

**CIS – The Commonwealth of Independent States (СНГ – Содружество независимых государств)**

3. Названия творческих коллективов

**ABBA (Agnetha, Bjorn, Benny, Anni-Frid)**

**ELP (Emerson, Lake & Palmer)**

4. Названия организаций, заботящихся об экологии и здоровье

**WWF – World Wildlife Fund (Всемирный фонд природы)**

**ASH – Action on Smoking and Health (Действия против курения и здоровья)**

5. Специальные названия

**TESOL – Teaching English for Speakers of Other Languages**

**TOEFL – Test of English as a Foreign language**

Более того, рассматривая акронимы, как способ экономии времени в рамках языка, используемого в Интернет-переписках и СМС, именуемого *SMS language* или *texting language*, можно выделить определенную группу. Данные сокращения по фонетической структуре совпадают с фонетической структурой общеупотребительных слов, образованных из букв и цифр, сокращающих слоги, слова или словосочетания.

В качестве примера выделим наиболее популярные акронимы среди жителей Америки в неформальном общении:

**CUL8R – See you later**

**IDK – I don't know**

**JK – Just kidding**

**UKWIM – You know what I mean**

**U2 – You too**

Однако акронимы зачастую используются и в деловых переписках, например, между коллегами на работе, с бизнес-партнерами, если такое общение приемлемо с обеих сторон:

**IMHO – In my humble opinion**

**B2W – Back to work**

**TBH – To be honest**

**ELI5 – Explain like I am 5**

**NB – Nota Bene**

**ASAP – As soon as possible**

Анализируя различную литературу, можно прийти к выводу, что существует разделение акронимов на две основные группы:

1. **Общепринятые** – те акронимы, которые используются в установленном порядке и отражены в официальных справочных данных;
2. **Авторские, или текстовые** – акронимы, используемые в одном конкретном тексте. Зачастую представлены отдельным пояснительным списком, либо же поясняются по тексту.

С одной стороны, перевод первой группы акронимов не составляет труда, поскольку сопоставляется нужная лексическая единица с определенным словарем. Однако, поскольку акронимы являются одной из самых динамических частей лексики, зачастую множество сокращений не отображаются в существующих справочниках.

Перевод второй группы акронимов является наиболее затруднительным, поскольку широкое употребление англоязычных аббревиатур способствует образованию большого количества омонимов. Таким образом, переводчику необходимо удостовериться в заложенном изначально смысле акронима и только после подобрать необходимую форму перевода, более детально проработав всю информацию. Более того, множество акронимов, которые часто используются в одном языке, попросту отсутствуют в другом, переводящем, что ставит перед необходимостью переводчика в большей степени углубиться в выборе подхода к переводу:

**AC – alternating current (переменный ток)**

Следует отметить, что альтернативный акроним в русском языке отсутствует, как и «DC – direct current» (постоянный ток).

**AC – aircraft carrier (авианосец)**

**AC – air-conditioning (кондиционирование воздуха)**

**AC – Adriamycin Cyclophosphamide (медицинский акроним, сочетающий применение доксорубина и циклофосфида)**

**AC – Assassin's Creed (сокращение названия компьютерной игры)**

**AC – 172 в шестнадцатеричной системе счисления**

**AC – analog computer (аналоговый компьютер, аналоговая вычислительная машина)**

**AC – access control (управление доступом)**

**AC – adaptive control (адаптивное управление)**

**AC – automatic computer (автоматический вычислитель)**

**AC – Appellate Court (апелляционный суд)**

**AC – absolute ceiling (теоретический потолок летательного аппарата)**

**AC – arc cutting (электродуговая резка)**

Данный пример наглядно демонстрирует, что омонимические акронимы могут означать термины как из абсолютно разных сфер деятельности, так и связанные с одной. Это представляет особую сложность при переводе и является трудной переводческой задачей.

К основным способам перевода акронимов можно отнести следующее:

1. **Поиск эквивалента**

Данный способ актуален только при наличии соответствующего акронима в переводящем и исходном языках. Такие общепринятые сокращения зачастую отражены в словарях.

**ZANU – Zimbabwe African National Union (ZANU – Африканский национальный союз Зимбабве)**

**USSR – Union of Soviet Socialist Republics (СССР – Союз Советских Социалистических Республик)**

2. **Транслитерация**

Принцип графического подобия, представляет собой метод, при котором происходит точная передача графических знаков одного языка знаками другого. Популярность данного способа обуславливается удобством ориентирования на определенную систему символов, подходящих для нескольких языков сразу. То есть, если в тексте, написанном на английском языке, встретилось имя собственное, основанное на латинице, оно останется в первоначальном виде [3].

**UNESCO – ЮНЕСКО;**

**INTERPOL – ИНТЕРПОЛ**

3. **Транскрипция**

Представляет собой графическую запись звучания слова, позволяющая предельно точно передать средствами языка перевода звучание исходного акронима. Такой метод применяется при переводе различных организаций при отсутствии аналогичного акронима в переводящем языке [4].

**Airbnb (Эйрбиэнби – Онлайн-площадка для размещения и поиска краткосрочной аренды частного жилья по всему миру)**

**BOAC – British Overseas Airways Company (Бритиш оверсиз эруэйз компани)**

4. **Описательный перевод**

Применим в тех случаях, когда в переводящем языке нет необходимого эквивалента [5].

**PhD – Doctor of Philosophy (доктор наук)**

**B&B – Bed and Breakfast (услуги гостиницы, включающие ночлег и завтрак)**

5. **Создание нового акронима**

Данный метод заключается в переводе исходного акронима и создании на базе имеющихся русских сокращений нового.

**CIA – Central Intelligence Agency (ЦРУ – Центральное разведывательное управление)**

**NSA – National Security Agency (АНБ – Агентство национальной безопасности)**

6. **Перевод не применяется**

Данный метод зачастую встречается в компьютерной области.

**Png, jpeg, DVD, CD, HTML**

Кроме неоспоримых плюсов использования в своей речи сокращений и акронимов, существуют весомые недостатки.

Как минимум, человек, использующий в своей письменной или устной речи малоизвестные акронимы может быть не понят собеседником. Неудоб-

ные для восприятия сокращения зачастую могут затруднять общение.

Если же акроним был использован не к месту, то возникает вероятность искажения информации. Например, как было изложено выше, для переводчика акронимы в той же степени облегчают перевод, сколько и усложняют. При допущении ошибки, осуществляя некорректный перевод может привести к полному изменению смысла, потери времени и возникновению недоверия со стороны читателей [6].

Существует версия, что при большом использовании акронимов и различных сокращений в своей речи, ухудшаются знания орфографии и грамматики.

Ученые лингвисты определили, что наличие акронимов и сленга в речи людей существовало всегда. Язык меняется вместе со всей цивилизацией, появляются новые слова, а также уходят старые тенденции, однако, ничто еще не смогло повлиять на становление русского языка. Перед каждым человеком стоит выбор и каждый сам выбирает способы коммуникации. На сегодняшний день молодежь все больше интересуется грамотностью, этикетом, ораторским искусством и таким образом, даже самые популярные акронимы будут выглядеть неуместно на фоне грамотно поставленной речи.

## Литература

1. Алексеев Д.И. Аббревиатуры как новый тип слов / Д.И. Алексеев / Развитие словообразования современного русского языка. 3 изд. М., 1977. – с. 107, 202–205, 302–307.
2. Эндрю Виткрофт Хабсбургс. Воплощение империи (1995), ISBN0–14–023634–1.
3. Кушнарёва Татьяна Валериановна, Прибыткова Валерия Игоревна, Полонская Олеся Юрьевна / К вопросу о переводе имен собственных в ономастике // Современное педагогическое образование. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-perevode-imen-sobstvennyh-v-onomastike> (дата обращения: 17.12.2022).
4. Миньяр-Белоручев Рюрик Константинович. Общая теория перевода и устный перевод /

Р.К. Миньяр-Белоручев. – М.: Воениздат, 1980. – 237с.

5. Кузнецов А. М. 2005. 03. 007. Шаповалова А.П. Аббревиация и акронимия в лингвистике / рост. Гос. Пед. Ун-т. – Ростов н/д, 2003. – 350 с. – библиогр.: С. 328–343 // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Сер. 6, Языкознание: Реферативный журнал. 2005. № 3.
6. Борисов В.В. Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках / Под ред. А.Д. Швейцера.: М.,– 2004 г. – с. 132–135.

## STRATEGIES FOR TRANSLATING ACRONYMS IN SPEECH AND WRITING

Kushnareva T.V., Pribytkova V.I.

Irkutsk National Research Technical University

Language is a constantly evolving and dynamic system. The desire of people to save time contributes to the increasing use of lexical units such as abbreviations and acronyms in speech. Easy memorability, ease of use and informational content contribute to their distribution and use in various fields. Thus, the use of various abbreviations is a kind of language response to evolution. This article presents a comparative analysis of the differences between these words, discusses the main types of acronyms, possible translation methods. In addition, the advantages and disadvantages of using acronyms in speech and writing are described.

**Keywords:** acronyms, abbreviation, reduction, translation, economy.

## References

1. Alekseev D.I. Abbreviations as a new type of words / D.I. Alekseev / The development of word formation in the modern Russian language. 3rd ed. M., 1977. – p.107, 202–205, 302–307.
2. Andrew Wheatcroft Habsburgs. Empire Incarnate (1995), ISBN0–14–023634–1.
3. Kushnaryova Tatyana Valerianovna, Pribytkova Valeria Igorevna, Polonskaya Olesya Yurievna / On the issue of translating proper names in onomastics // Modern Pedagogical Education. 2021. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-o-perevode-imen-sobstvennyh-v-onomastike> (Date of access: 12/17/2022).
4. Minyar-Beloruhev Rurik Konstantinovich. General theory of translation and interpretation / R.K. Minyar-Beloruhev. – М.: Military Publishing House, 1980. – 237с.
5. Kuznetsov A. M. 2005. 03. 007. Shapovalova A.P. Abbreviation and acronymy in linguistics / growth. State. Ped. Univ. – Rostov n / a, 2003. – 350 p. – bibliogr.: P. 328–343 // Social and humanitarian sciences. Domestic and foreign literature. Ser. 6, Linguistics: Abstract journal. 2005. No. 3.
6. Borisov V.V. Abbreviations and acronyms. Military and scientific and technical abbreviations in foreign languages / Ed. HELL. Schweitzer.: М.,– 2004. – with. 132–135.

# Глаголы речевого воздействия, обозначающие понятие «Укор» и их китайские аналоги

Фу Ямэй,

аспирант кафедры русского языка как иностранного и методики его преподавания Санкт-петербургского государственного университета  
E-mail: yamei.fu5@gmail.com

В статье рассматриваются глаголы речевого воздействия, служащие для описания укора в русской прозе XX–XXI вв. Дается анализ функционально-семантических особенностей данных глагольных единиц и раскрывается их лингвокультурологический потенциал в прозаических текстах, а также приводится сопоставление с китайскими аналогами. Более того, в статье также объясняются композиционные возможности членов синонимического ряда с доминантой «укорять». В результате исследования выявляются возможности сочетаемости глаголадоминанты «укорять», представляются универсальные и специфические черты, характеризующие понятие «укор» в двух лингвокультурах. Результаты наблюдений могут быть полезны при обучении китайских студентов русскому языку, лексический порядок от ядра к периферийным словам способствует оптимизации представления лексики иностранной аудитории, а также представляет справочную ценность для составления русско-китайских учебных словарей глаголов.

**Ключевые слова:** глаголы речевого воздействия, укорять, семантика, словарная статья, китайские аналоги.

Объектом данной работы являются глаголы речевого воздействия, выражающие упрек. Предметом исследования являются семантические особенности и культурные коннотации этих глагольных единиц и их китайско-русское сопоставление. Цель данного исследования – выявить семантические особенности членов синонимического ряда с глаголом *укорять* в качестве стержневого глагола, а также их лингвокультурологические характеристики. Для достижения поставленной цели в рамках данного исследования были разработаны следующие задачи: 1) из существующего списка глаголов речевого воздействия выбрать глагольные единицы, содержащие сему «укор», и выделить из них стержневое слово; 2) исходя из языковых привычек носителей русского языка и частоты употребления глаголов в Национальном корпусе русского языка, те глагольные единицы, отсутствующие в списке, но являющиеся синонимами основного слова и часто употребляемые, были добавлены к первоначально построенным рядам синонимов для формирования окончательного интересующего нас синонимического ряда; 3) проанализировать употребление членов-синонимов в конкретном тексте и сравнить его с китайским. Исследуемый материал представляет собой коллекцию прозаических текстов XX–XXI вв. (из Национальный корпуса русского языка).

Многие ученые исследовали глаголы речи в рамках лексикосемантической группы, в частотности, глаголы речевого воздействия, такие ученые как Л.М. Васильев, Е.В. Падучева, Д. Серль, Д. Остин, Ч. Филлмора, А. Вежбицкая, Л.Г. Бабенко, 赵惠惠 (Чжао Хуэйхуэй), 彭玉海 (Пэн Юхай) и т.д. Как отмечалось Л.Г. Бабенко, глаголы *укорять/укорить, упрекать/упрекнуть, стыдить, набрасываться/наброситься* принадлежат к группе глаголов речевого воздействия [2, с. 376–379]. Опираясь на классификацию автора, и, учитывая общее значение перечисленных выше глаголов, мы решили объединить их в одну подгруппу с глаголами с общим значением «укорять». Кроме этого, по денотативному принципу в эту подгруппу мы добавили глаголы *попрекать/попрекнуть* и *корить*, которые не включены у Л.Г. Бабенко в группу глаголов речевого воздействия.

Как подчеркивал Л.М. Васильев [3], на пути исследования языка нельзя игнорировать изучение семантики. Это обусловлено прежде всего тем, что без разработки семантики глаголов данной подгруппы трудно понимать их контекстуальное значение, их функционирование и намерение говорящего. Семантический анализ синонимов яв-

ляется сложной областью семантических исследований и трудной областью преподавания русского языка как иностранного (в данном случае китайской аудитории).

Семантический анализ синонимов всегда был сложной областью семантических исследований, особенно для иностранной аудитории (в данном случае китайской). Перейдём к рассмотрению стержневое слово *укорять*.

**Укорять/укорить.** Семантика глагола *укорять/укорить* различается оттенками. Так в МАС и в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: «упрекнуть, обвиняя в чем-нибудь или порицая за что-нибудь» [5, Т. 4: с. 481; 8, с. 920]; С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова: «то же, что упрекнуть» [7, с. 830]; С.А. Кузнецов: «упрекнуть, обвиняя в чём-л., порицая за что-л.» [6, с. 1381]. Было замечено, что глагол *укорять/укорить* в русском языке имеет значение «упрекнуть».

В русско-китайских словарях глагол *укорять/укорить* обозначает «沉痛的责备, 指责, 埋怨, 非议, 谴责, 耻辱» (горький укор, обвинять, жаловаться, слова против человека или клевета на человека, осуждать, позор) [13, с. 206]. Легко увидеть, что у глагола *укорять/укорить* в китайском языке появились признаки существительного: 非议 (слова против человека или клевета на человека) и 耻辱 (позор). Но первое значение совпадает со значением этого глагола в русском языке и обозначает в китайском языке следующее: «原意是要求人尽善尽美, 后指批评、指责过失» [10, с. 1637] (первоначальное значение заключалось в том, чтобы просить людей быть идеальными, а теперь обозначает критиковать и обвинять в чем-либо).

**Упрекать/упрекнуть.** Семантика глагола *упрекать/упрекнуть* различается в деталях. Так в толковом словаре В.И. Даля: «ставить что-то кому-то в упрек, в укор, в вину, в худо» [4, Т. 4: с. 518]; в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: 1) «делать кому-нибудь упреки, выражать кому-нибудь неодобрение, недовольство за что-нибудь»; 2) «обвинять, порицать за что-нибудь» [8, с. 970]; С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова: «сделать упрёк» [7, с. 836]; С.А. Кузнецов: «выражать кому-л. неодобрение, недовольство, делать упрёки» [6, с. 1394]; в МАС: «выражать кому-л. неодобрение, недовольство, делать упреки» [5, Т. 4: с. 507]. Проанализировав семантику глагола *упрекать/упрекнуть*, можно сказать, что в русском языке глагол *упрекать/упрекнуть* имеет значение «делать/сделать упрёки, ставить что-л. кому-л. в упрёк» в толковых словарях, упомянутых выше.

Глагол *упрекать/упрекнуть* переведен на китайский язык как «责备, 指责» (укорять, строго критиковать) [13, с. 207]. Например: 在这一点上, 任何人都不能够责怪他 (В этом его никто не может упрекнуть). По сравнению с глаголом *укорять/укорить* в китайском языке степень укора глагола *упрекать/упрекнуть* мягче, чем глагол *укорять/укорить*.

**Стыдить.** В словаре под ред. Д.Н. Ушакова: «заставлять чувствовать стыд, раскаяние за что-нибудь, укорять за что-нибудь» [8, с. 573];

С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова: «укорять, чтобы вызвать в ком-н. чувство стыда, раскаяния» [7, с. 776]; С.А. Кузнецов: 1) «укорять за что-л., заставляя почувствовать стыд, раскаяние»; 2) порочить, позорить [6, с. 1284]; в МАС: «укорять за что-л., заставляя почувствовать стыд, раскаяние» [5, Т. 4: с. 296]. Можно сказать, что данный глагол имеет значение «укорять за что-нибудь, кого-нибудь» в русском языке [6, 7, 8]. Это также доказывает правомерность дополнения нашей классификации.

В русско-китайском словаре глагол *стыдить* имеет три значения. Только третье значение выражает смысл «укорять»: «指责使其感到羞愧» (укорять кого-то, чтобы заставить его испытать стыд) [13, с. 192]. Например, 老师批评他懒惰使他感到羞愧 (Учитель стыдил его за лень). Судя по всему, глагол *стыдить* может входить в подгруппу глаголов, обозначающих укор, но находится на периферии данной подгруппы.

**Набрасываться/наброситься.** Так, в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: «вдруг или с жаром начать бранить, упрекать, преследовать кого-нибудь» [8, с. 306–307]; С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова: «вдруг обратиться к кому-н. с упрёками, с бранью, с взволнованной речью» [7, с. 375]; в толковом словаре С.А. Кузнецова и в МАС: «резко, вдруг начать упрекать, бранить и т.п.; накинуться, обрушиться» [6, с. 570; 5, Т. 2: с. 328]. В общем, при выражении укора этот глагол можно интерпретировать как «вдруг начать упрекать, бранить кого-нибудь» [5, 6, 8].

В китайском переводе с русского языка глагол *набрасываться/наброситься* дается в нескольких значениях. Но только третье значение «突然斥责起来» (вдруг начать укорять) [13, с. 90] глагола *наброситься* обозначает укор и употребляется в разговорной речи. Например, 他突然责备起我来 (он набросился на меня с обвинениями).

**Попрекать/попрекнуть.** Так в толковом словаре В.И. Даля: «корить, укорять, поминать укорно, выговаривать за старое, прошлое» [4, Т. 3: с. 312]; в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: «укорять, упрекать кого-нибудь за что-нибудь, напоминая о чем-нибудь, ставить кому-нибудь в укор что-нибудь (провинность, недостаток, оказанное одолжение)» [8, с. 593]; С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова: «делать кому-н. попреки за что-н., ставить что-н. кому-н. в укор» [7, с. 563]; С.А. Кузнецов: «делать попреки, укорять, упрекать» [6, с. 922]; в МАС: «делать упреки, попреки, ставить что-л. в укор кому-л.; упрекать.» [5, Т. 3: с. 297]. Можно сказать, что в русском языке глагол *попрекать/попрекнуть* обладает значением «укорять, делать попреки».

В китайском переводе глагол *попрекать/попрекнуть* переведен как «数落 (перечислить вину и укорять), 埋怨 (ворчать)» [13]. Например, 用羹匙喂饭, 用匙柄扎眼. [用法] 论及数落得过自己一块面包的人时说 (Мужик взял к себе какого-нибудь нищего, а потом за своё добро его попрекать стал, т.е. «ложкой кормит, стеблем глаз колет»). Уровень



укора, выражаемый этим глаголом в китайском языке, относительно невелик.

**Корить.** В толковом словаре В.И. Даля: «укорять, по(у)прекать; бранить, поносить; насмеяться, журить, шунять» [4, Т. 2: с. 166]; в словаре под ред. Д.Н. Ушакова: 1) «упрекать, порицать, укорять» 2) «попрекать, ставить кому-нибудь что-нибудь в вину» [8, с. 1467]; С.И. Ожегов и Н.Ю. Шведова: «упрекать, попрекать» [7, с. 296]; С.А. Кузнецов: «упрекать, обвиняя в чём-л., порицая за что-л.; укорять» и «ставить кому-л. что-л. в вину; попрекать» [6, с. 457]; в МАС: «упрекать, обвиняя в чем-л., порицая за что-л.; укорять» [5, Т. 2: с. 103–104]. После сравнения семантики глагола *корить* в толковых словарях, упомянутых выше, можно заметить, что общими значениями данного глагола в русском языке являются «укорять, попрекать, упрекать».

В русскокитайских словарях глагол *корить* обозначает «非难 (указать и обозначить ошибку, с упреком спросить), 谴责 (сделать строгий выговор), 斥责 (использовать резкие слова, чтобы указать на ошибки или преступления других), 责备 (укорять)» [13], например, 我整夜都在责备自己, 不该放你走. (*Я себя всю ночь корил, что отпустил тебя.*)

По нашему наблюдению, указание в словарях грамматических моделей (например, *укорить кого-л. в чем-л., за что-л., чем-л., укорять кого-то за что-то*); спряжения глаголов, например, (*укорить* (–рю, –ришь), *укорённый* (–рён, –рена, –рено); ударения и вида глаголов (*укорить*, св.) необходимо и полезно для иностранных учащихся. Стоит отметить, что в толковом словаре В.И. Даля указывается только управление рассмотренных глаголов, а спряжение глаголов и вид не обозначены.

И так, на основе словарного анализа глаголов данной подгруппы их идентифицирующее значение различают на ядерные и периферийные семантические компоненты в контекстах. По результатам поиска в Национальном Корпусе Русского Языка в русской прозе XX–XXI вв. глаголы данной подгруппы широко употребляются. Переведенные варианты данных глаголов также широко используется в китайской прозе того же периода.

В этой статье в качестве примера используется базовый глагол *укорять*, чтобы проиллюстрировать функциональную семантику данного глагола в прозе XX–XXI вв. и лингвокультурологический потенциал, который он содержит.

Употребление глагола *укорять/укорить* в прозе XX–XXI вв. можно разделить на следующие модели:

а. Наречие+ *укорять/укорить*

В следующих примерах значение глагола *укорять/укорил* выражает не только его словарное значение, но и функциональное значение «приветливо, благожелательно» [6, с. 487] *укоряет* собеседника (повествователь первого лица: автор) в первом примере и «очень строго, беспощадно, жестоко» [7, с. 780] *укорил* собеседника (Панов) во втором примере:

Пример 1: *Такая красивая, умненькая девочка – и такое говоришь! – ласково укоряет он меня. – Это не я говорю, а Эдика бабушка такое орёт.* [Татьяна Соломатина. Мой одесский язык (2011)] [15] (здесь и далее примеры из НКРЯ).

Пример 2: – *Вам не стыдно? – сурово укорил его Андрей Николаевич, взял в руку портфель, намереваясь уходить, и пошёл к двери.* [Анатолий Азольский. Лопушок // «Новый Мир», 1998]

б. С + творительный падеж существительного + *укорять/укорить*

Пример 3: *Грозным надо было заниматься, – с горечью укорял себя Мокей, – а не ваять из подручного мусора диссертацию о роли партии в деле становления в стране пожарной охраны.* [Николай Дежнев. Принцип неопределенности (2009)]

Пример 4: *Я все с большей язвительностью укорял его полнейшим профанством в самых элементарных знаниях военного дела.* [Виктор Конечный. Начало конца комедии (1978)]

Рассмотрев вышеприведённые примеры, можно увидеть, что глагол *укорять* в третьем примере обозначает, что с «тягостным, гнетущим чувством от неудачи, обиды» [5], с «разочарованием» [5] Мокей упрекнул себя. В четвертом примере наречие *всё* и предлог *с + большей язвительностью* усиливают значение глагола *укорять*. В русском тексте наречие *всё* обозначает «всегда, постоянно» [7, с. 104]. В китайском языке *я всё с большей язвительностью укорял его* обозначает *我一直很刻薄地责备他* (я постоянно очень язвительно укорял его). В китайской культуре китайцы обычно используют такие сильные модификаторы, только тогда, когда они размышляют о собственных ошибках и извиняют других. Существует такая фраза в книге «Лунь Юй»: 曾子曰：“吾日三省吾身：为人谋而不忠乎？与朋友交而不信乎？传不习乎？” [12], переведена на современный китайский язык: 曾子说：“我每天多次反省自己：替别人做事有没有尽心竭力？和朋友交往有没有诚信？传给别人的知识有没有亲身实践过？” (Философ Цзэн Цзы сказал: Я размышляю о себе много раз в день: усердно ли я работал для других? Был ли я честен со своими друзьями? Практиковал ли я когда-нибудь знания, передаваемые другим?). Поскольку данный принцип принят большинством китайцев, укорять себя, а не других, в китайской культуре это считается добродетелью.

в. Точно/будто/словно/как бы + *укорять/укорить*

Сравнительные союзы *точно, будто, словно, как бы* со значениями «условнопредположительного сравнения», «выражает сомнение, неуверенность» [5] в примерах русского языка. В китайском языке тоже есть такие же союзы, как 好像, 仿佛, 似乎, 宛若, 宛如, 犹如 и др. Однако в китайском толковом словаре они рассматриваются как глаголы и наречия, а не как союзы. Из них союзы *宛若, 宛如, 犹如* больше употребляются в китайской книжной речи. Например,

Пример 5: *Пожилая женщина смотрела на Штрума, точно укоряя его за молчание.* [Василий Гроссман. Жизнь и судьба, часть 3 (1960)]

Пример 6: *Дождь постукивает меня в голову, словно **укоряет**: дурак, что ли?* [Алексей Иванов. Географ глобус пропил (2002)]

Пример 7: *Она спросила это, глядя Евдокии в глаза, будто **укоряя** ее за то, что она не привела Сашу.* [В.Ф. Панова. Евдокия (1944–1959)]

Пример 8: – *спросил я с простенькой интонацией, спросил, не усердствуя голосом, а только как бы легко, житейски **укоряя** его.* [Владимир Маканин. Андеграунд, или герой нашего времени (1996–1997)]

Проанализировав приведенные выше примеры, можно увидеть, что, когда глагол *укорять* употребляется с *точно, словно, будто, как бы*, неизвестно, действительно ли говорящий (например, в пятом примере: пожилая женщина) укоряет адресата (в пятом примере: Штрум). В шестом примере очевидно, что *дождь* не может быть отправителем укоряющего действия, здесь, собственно, автор винит самого себя, винит себя за то, что спал, обнимая Машу, и не должен иметь, так называемой, любви к Маше. В седьмом примере адресант *она* (судья-седая женщина) спросила *густым добрым голосом*, из контекста можно сделать вывод, что говорящий на самом деле не обвиняет «реципиента» (Евдокия) [9]. В восьмом примере наречия *легко* и *житейски* дают глаголу *укорять* модифицированную семантику «плавно, не напряженно» [7, с. 325] и «обыденно» [7, с. 195], по контексту автор ударил ножом признанного кавказца, хорошо владеющего ножом, и победил. Здесь действия *укорять* направлено на собеседника кавказца, так как он не отреагировал на это действие.

г. Косвенный падеж существительного + *укорять/укорить*, например:

Пример 9: *Он жалел его и при редких встречах ни словом не **укорял** его намеками на вредоносность постоянного держания спирта в организме, ослабленном тремя ранениями; расспрашивал Казарку о сестре его, о матери, горюя над судьбой семьи, предчувствуя, какая тяжесть падет на женщин, когда выгнанный с флота сын и брат свалится на их голову: полагавшаяся пенсия – тридцать процентов оклада, а тот весьма невелик.* [Анатолий Азольский. ВМБ // «Новый Мир», 2001]

Пример 10: *Окосевший Электрон бесстрашно насканивал на капитана, **укоряя** того религиозным прошлым.* [Виктор Конечский. Начало конца комедии (1978)]

В девятом примере адресант Маркин *ни словом не укорял его (Валентин Ильич Казарка) намеками (...)* в организме. Здесь семантической валентностью глагола *укорять* является укорять кого, чемто. В китайском языке в море примеров с глаголом *责备* (укорять), семантической валентностью является *因什么而责备谁* (укорять за что-то кого), порядок слов нельзя изменить. Например: *其中特别是《琦善与鸦片战争》一文, 用官方资料证明, 琦善到广东后并未撤防, 在军事方面虽无可称赞亦无可责备, 在外交方面则审察中外强弱形势和权衡利害轻重, “实在是超越时人”林则徐被罢黜, 是林的终身大幸事而中国国运的大不幸* [14]. (В частности, в статье

“Цишань и опиумная война” на основе официальных данных доказывається, что Цишань не разоружался после прибытия в Гуандун, хотя в военном деле он не был ни за что похвален и ничем не укорен. С точки зрения дипломатии он исследовал сильные стороны и слабости Китая и зарубежных стран, и взвешенные интересы. Строгость, «действительно превосходящая людей того времени», увольнение Линь Цзэсюя было большим благословением для жизни Линя и большим несчастьем для национального состояния Китая). В этом примере *无可责备* = ничем не укорен.

В десятом примере адресант Электрон Пескарев укоряет адресата капитана *религиозным прошлым*, здесь чётко проявляется семантическая валентность укорять кого-то/что-то чемл.

д. всё же/все ещё/всё/ну/же/ух + *укорять/укорить*. После поиска НКРЯ были найдены следующие примеры:

Пример 11: ... *Никто: не брат, не сын, не муж, не друг – и все же **укоряю**: Ты, стол накрывший на шесть душ, Меня не посадивший – с краю.* [С.И. Ваксман. Я стол накрыл на шестерых (главы из романа) // «Уральская новь», 2002]

Пример 12: *Пока они пробирались между танцующими парами и затем уже одевались в вестибюле, Тоня все ещё **укоряла** аспиранта за то, что он бестактно себя вел: помешал людям, которые пришли в ресторан.* [И. Меттер. Возвращение (1979)]

Пример 13: *О защитниках Брестской крепости, сражавшихся только потому, что не могли поверить в бегство своей армии и не понимали, в каком они глубоком немецком тылу, об этой крепости, за которую фюрер все **укорял** его, потому что, видите ли, обещал Муссолини дать обед в ее стенах, он, Гудериан, говорил: Значение этой крепости, неизмеримо вырастает, коль скоро мы ею интересуемся, и падает до нуля, когда перестаем интересоваться.* [Г.Н. Владимов. Генерал и его армия (1994)]

Пример 14: *Я ну его **укорять**: Леша, сынок, куда ж ты ношу такую, помеху-то?* [Евгений Носов. Шопен, соната номер два (1973)]

Пример 15: *Она же нежно **укоряла** его в грубости, духовной и физической.* [А.И. Алдан-Семенов. Красные и белые (1966–1973)]

Пример 16: *Ух, я бы его, черта, **укоряла**, проклинала...* [Федор Кнорре. Каменный венок (1973)]

Из приведенных выше примеров (примеры 11–16) можно увидеть, что лексические компоненты, используемые с глаголом *укорять/укорить*, есть и такие, как: *всё же*, наречие *всё ещё*, *всё*, *ну*, *же*, *ух*. В одиннадцатом, двенадцатом и тринадцатом примерах модель: *всё же/всё ещё/всё* + *укорять* выражает «всё-таки» [8], «до сих пор» [5] и «беспрерывно, постоянно о чём-либо повторяющемся» [5] упрекать собеседника. В четырнадцатом примере междометие *ну* + *укорять*, выражает, что мать «нетерпимо» упрекает сына [7, с. 423]. В пятнадцатом примере *же* + *нежно* + *укоряла* значит «ласково» [1] упрекать его, здесь частица *же* «уси-

ливаает значение в смысловом отношении наиболее важного слова» *нежно* [8]. С точки зрения авторов словаря под ред. Д.Н. Ушакова частица *же* употребляется в разговорной речи [8]. В шестнадцатом примере под междометием *ух + укоряла* понимается, что адресант с «облегчением, успокоением» упрекала адресата [5]. На китайский язык *всё же, всё ещё, всё, ну, же, ух* переведены как «还, 仍然, 老是, (加强与其连用词的表现力; 用于加强前面实词的语气; 真是 (用在某词前边, 加强表达力)» [13]. Например, *一晚上, 年轻的妻子还在因一点儿小事责备自己的丈夫* (Молодая жена всё ещё укоряла своего мужа в какой-то мелочи всю ночь), здесь *还* (всё ещё) описывает продолжительность укора жены. Из-за диспропорции в соотношении полов мужчин и женщин в Китае, а также из-за самопобуждения китайских мужчин и «финансовой независимости китайских женщин», статус женщин в основном выше, чем у мужчин в молодом поколении [11, с. 39].

е. без + родительный падеж + *укорять/укорить*, например:

Пример 18: *И не без оснований укорял его тогда Гальдер, этот сухарь, штафирка, профессор, в жизни не командовавший даже полком, к тому же ухитрившийся не присутствовать на совещании: [Г.Н. Владимов. Генерал и его армия (1994)]*

В шестнадцатом примере говорящий (Гальдер) укорял реципиента (профессор) *не без оснований*, что значит адресант по каким-нибудь «причинам, достаточным поводам» [7, с. 463] направляет собеседнику укор. В китайском языке тоже существует такая семантическая валентность, например, *过了好多年, 她终于明白当初老师对自己的责备并不是毫无理由*. (Спустя много лет, она, наконец, поняла, что учитель её укорил не без причины). В этом примере *不是毫无理由* = не без причины. И в китайском, и в русском языках двойное отрицание (не + без) означает утверждение.

Таким образом, семантика и употребление в функциональном стиле глаголов подгруппы с общим значением «укорять» претерпевают изменения со времени создания толковых словарей. В тексте прозы XX–XXI вв. глагол *укорять/укорить* больше выражает значение «упрекнуть». Сопоставление показало, что отличия от китайского языка проявляются: в разнице в порядке слов в предложениях и в лингвокультурологическом потенциале. В рассмотренных примерах русского языка отношение между адресантами действия укора и адресатами этого действия не является подчиненным, а в примерах китайского языка больше проявляется упрек от начальника подчиненному или самообвинение.

## Литература

1. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка: Практический справочник: Ок. 11 000 синоним. рядов. М.: Рус. Яз., 2010. 568 с.
2. Бабенко Л.Г. Толковый словарь русских глаголов: Идеографическое описание. Англий-

ские эквиваленты. Синонимы. Антонимы / Под ред. проф. Л.Г. Бабенко. М.: АСТПРЕСС, 1999. С. 374–376.

3. Васильев Л.М. Семантика русского глагола: Учеб. пособие для слушателей фак. повышения квалификации. М.: Высш. Школа, 1981. 184 с.
4. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Типографа М.О. Вольфа, 1880.
5. Евгеньева А.П. Словарь русского языка: в 4-х т. / под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1999.
6. Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб.: «Норинт», 1998. 1536 с.
7. Ожегов С. И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений/Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
8. Ушаков Д.Н. Толковый словарь русского языка. Том III. Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ООО Издво Астрель, ООО Издво АСТ, 2000. 720 с.
9. Шелестюк Е.В. Речевое воздействие: онтология и методология исследования: монография / Е.В. Шелестюк. М.: ФИЛИНТА: Наука, 2014. 344 с.
10. Современный словарь китайского языка. Том VII. Пекин: Шаньу иньшугуань, 2016. 1897 с.
11. Ли Руянь. Анализ развития и причин семейного положения современных китайских женщин // Журнал Аньянского технологического института сентябрь. 2016. № 5, С. 38–39.
12. Мао Цзышуй, Ван Юнь. Лунь Ю Джинь Чжу Джинь И. Тайбэй. 1968. 325 с.
13. У Кели, Чжу Имин. Избранный русско-китайский–китайско-русский словарь. Пекин: Шаньу иньшугуань, 1994. 358 с.
14. CCL: [сайт] – URL: [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/) (дата обращения: 12.01.2022)
15. Национальный корпус русского языка. – URL: <http://ruscorpora.ru/new/search-main.html> (дата обращения: 25.10.2020)

## VERBS OF SPEECH IMPACT DESIGNATING THE CONCEPT OF «REPROACH» AND THEIR CHINESE ANALOGUES

Fu Yamei

St. Petersburg State University

The article deals with the verbs of speech influence, which are used to describe reproach in Russian prose of the XX–XXI centuries. The analysis of functional and semantic features of these verbal units is given and their linguistic and literary potential in prose texts is revealed, as well as a comparison with Chinese analogues is given. Moreover, the paper also explains the compositional possibilities of the members of the synonymic series with the dominant “to reproach”. As a result of the study, the possibilities of combinability of the verb dominant “reproach” are revealed, and the universal and specific features characterizing the concept of “reproach” in two linguistic cultures are presented. The results of the observation can be useful in teaching the Russian language to Chinese students, the lexical order from the core to the peripheral words contributes to the

optimization of vocabulary presentation to a foreign audience, and also represents reference value for compiling Russian Chinese educational dictionaries of verbs.

**Keywords:** verbs of speech influence, reproach, semantics, dictionary entry, Chinese analogies.

#### References

1. Aleksandrova Z.E. Dictionary of synonyms of the Russian language: A practical guide: Ok. 11,000 is a synonym. Rows. 11th ed., revised. and additional. Moscow, 2001. 568 p.
2. Babenko L.G. Explanatory dictionary of Russian verbs: Ideographic description. English equivalents. Synonyms. Antonyms / Ed. prof. L.G. Babenko. Moscow, ASTPRESS, 1999. pp. 374–376.
3. Vasiliev L.M. Semantics of the Russian verb: Proc. A guide for students of the faculty. Advanced training. Moscow, Higher School, 1981. 184 p.
4. Dal V.I. Explanatory Dictionary of the Living Great Russian Language. Moscow, Typographer M.O. Wolf, 1880.
5. Evgenyeva A.P. Dictionary of the Russian language: in 4 volumes / ed. A.P. Evgenieva. Moscow, Russian language, 1985.
6. Kuznetsov S.A. Big explanatory dictionary of the Russian language. ed. S.A. Kuznetsov. St. Petersburg: "Norint", 1998. 1536 p.
7. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Explanatory dictionary of the Russian language: 80,000 words and phraseological expressions / Russian Academy of Sciences. Institute of the Russian Language. V.V. Vinogradova. Moscow, Azbukovnik, 1999. 944 p.
8. Ushakov D.N. Explanatory dictionary of the Russian language. Volume III. Ed. D.N. Ushakova. Moscow, LLC Izd in Astrel, LLC Izd in AST, 2000. 720 p.
9. Shelestyuk E.V. Speech influence: ontology and research methodology: monograph / E.V. Shelestyuk. Moscow, FILINTA: Nauka, 2014. 344 p.
10. Dictionary Editorial Room, Language Research Institute of the Chinese Academy of Social Sciences, Modern Chinese Dictionary. Volume VII. Beijing: Shang wu yin shu, 2016. 1897 p.)
11. Li Ruiyan, development analysis and causes of the family position of modern Chinese women // Annian magazine Institute of Technology, 2016. No. 5. pp. 38–39.
12. Mao Zishui, Wang Yunwu. On the Analects of Confucius: Present Commentary and Present Translation. Taipei. 1968. 325 p.
13. Wu, Keli, Zhu, Yiming. Selected Russian Chinese and Chinese Russian Dictionaries. Beijing: The Commercial Press & Russian Language Publishing House, 1994. 358 p.
14. CCL: [website] – URL: [http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl\\_corpus/](http://ccl.pku.edu.cn:8080/ccl_corpus/) (Accessed: 01/12/2022)
15. National corpus of the Russian language. – URL: <http://ruscorpora.ru/new/search-main.html> (date of access: 10/25/2020)

# Практическое использование высокой ровной шкалы в эмфатической речи современного британского варианта английского языка (на материале художественных фильмов)

**Фунтова Ирина Леонидовна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры английской филологии, Московский государственный областной педагогический университет  
E-mail: office-in-pozharky2010@mail.ru

В статье рассматриваются случаи употребления высокой ровной шкалы в сочетании с различными интонационными завершениями в эмфатической речи современного британского варианта английского языка на материале художественных фильмов. Целью исследования является выявление наиболее распространенных интонационных конструкций с высокой ровной шкалой и определение их эмоциональных значений. В ходе исследования нами использовалась комплексная методика, включающая теоретический анализ исследуемого вопроса, сравнительно-сопоставительный анализ, метод наблюдения и метод экспериментально-фонетического исследования звучащей речи. Результаты проведенного нами исследования были сопоставлены с данными конца XX века, что позволило впервые выявить изменения в интонации современного английского языка. Как показало проведенный анализ, высокая ровная шкала наиболее часто встречается в сочетании с высоким нисходящим завершением широкого диапазона. Полученные результаты открывают новые направления развития исследований в области суперсегментной фонетики.

**Ключевые слова:** эмфатическая речь, высокая ровная шкала, интонационное завершение, интонационная конструкция, синтагма.

## Введение

Интонация является активным фактором эмоционально-эстетического воздействия на слушателя. Она позволяет нам выразить конкретные эмоции, распознавать эмоциональное состояние собеседника и подтекст высказывания. Л.Ю. Губочкина отмечает, что наличие вариативных интонационных моделей является доминирующей характеристикой не только звучащей речи, но и письменной художественной речи, отраженной в художественном тексте и художественном переводе [2, с.276–277]. Языковая картина мира представлена в сознании носителей той или иной культуры в виде кодов и знаков и экспрессивно-эмотивных средств языка, включающих интонационные детерминирующие группы [3, с. 39]. Следовательно, владение интонационными нормами чрезвычайно важно и актуально при изучении любого языка.

Помимо вышесказанного, Василевич А.П., Фунтова И.Л., Губочкина Л.Ю. в исследовании на тему противоречивости правил орфографии и правил произношения подчеркивают важную роль и связь интонации со звуковым оформлением слова в виде звуко-буквенной формы [1, с.47–49].

Единицей интонации является интонома, или интонационная конструкция, представляющая собой совокупность интонационных признаков (параметров), достаточных для дифференциации значения высказывания или его части и передающих коммуникативный тип высказывания, смысловую важность синтагм, членение на тему и рему. Интономы образуют систему лингвистических единиц супрасегментного уровня языка [4, с. 197–198]. Как отмечает S.F. Leontyeva [8, с. 333], интонома является фонологической единицей, образованной при помощи двух или более компонентов интонации, или посредством сочетания различных типов тоном или акцентом.

В этой статье мы собираемся рассмотреть случаи употребления интонационных конструкций, включающих высокую ровную шкалу в сочетании с различными интонационными завершениями в современном британском варианте английского языка. Целью нашего исследования является выявление наиболее распространенных интонационных конструкций с высокой ровной шкалой и определение их эмоциональных значений. Полученные результаты будут полезны при обучении русскоязычных студентов интонации эмфатической речи английского языка.

## Материал и методы исследования

Нами было проведено исследование интонации разговорной речи английского языка на материале современных британских художественных фильмов: “Cranford” [6], “Mansfield Park” [9], “North and South” [10], “Northanger Abbey” [11], “Persuasion” [13], “Sense and Sensibility” [14], “Wuthering Heights” [15]. Общая продолжительность проанализированных фильмов составляет 16 часов. В ходе исследования были выявлены интонационные модели, содержащие высокую ровную шкалу, и определены их эмоциональные значения.

Кроме того, проведенное исследование интонационных моделей, используемых в разговорной речи британского варианта английского языка в начале XXI века, дало возможность сравнить результаты нашего исследования с данными, представленными в работе J.D. O'Connor [12, с. 47–90] во второй половине прошлого века, что позволило впервые выявить изменения в интонации современного английского языка.

В работе использовалась комплексная методика исследования, сочетающая в себе метод теоретического анализа исследуемого вопроса, сравнительно-сопоставительный анализ, метод наблюдения и метод экспериментально-фонетического исследования звучащей речи.

## Описание и анализ исследуемого вопроса

В высокой ровной шкале все слоги (и ударные и безударные) произносятся на одном и том же достаточно высоком уровне голосового тона [Там же: с. 19–20]. J.D. O'Connor ставит знак [ˈ] перед первым ударным слогом шкалы; остальные ударные слоги обозначаются знаком [ˌ]. Также возможно поставить знак [ˈ] перед каждым ударным слогом в шкале [5, с. 65].

Примеры:

ˈAre ˈEnglish ˈpeople ˈfond of ˌgardening?  
You ˈsurely ˈdon't exˌpect me to be ˈlieve ˌthat.  
ˈHow do you ˈthink I ˈought to ˌstart?

Высокая ровная шкала используется, когда говорящий хочет выделить (подчеркнуть) конечное ударное слово синтагмы, на котором, как правило, стоит высокое падение широкого диапазона (“high-wide fall”), либо низкое падение (“low fall”). Эта шкала используется в высоко-эмоциональной речи. V.A. Vassilyev [7, с. 161] замечает, что ее часто можно услышать в коротких высказываниях, например:

I'll ˈwrite ˈthat ˌdown.  
ˈHow ˈhard ˌworking ˌHenry is!

Как отмечает J.D. O'Connor [12, с. 47–57], основные значения интонационной модели “high level scale + low fall” – это отрешенность, отсутствие соучастия в ситуации, категоричность, настойчивость, в то время как интонационная модель “high level scale + high-wide fall” передает заинтересованность, вовлеченность в ситуацию, беззаботность, дружелюбность.

Используя интонационную модель “high level scale + low rise”, говорящий выражает дружелюбность, стремится установить контакт с собеседником, заинтересовать его, а также успокоить; при этом подразумевается огромная самоуверенность со стороны говорящего [Там же: с. 62–66].

Кроме того, J.D. O'Connor [Там же: с. 75–78] обращает внимание, что высокая ровная шкала часто встречается в сочетании с высоким восходящим завершением узкого диапазона (“high-narrow rise”). Интонационная модель “high level scale + high-narrow rise” часто употребляется при пере-спросах, а также в неконечных синтагмах, чтобы показать, что далее последует продолжение. Однако такие высказывания звучат несколько небрежно и неуверенно.

## Полученные результаты

На основании проведенного нами исследования интонации на материале современных британских художественных фильмов – “Cranford” [6], “Mansfield Park” [9], “North and South” [10], “Northanger Abbey” [11], “Persuasion” [13], “Sense and Sensibility” [14], “Wuthering Heights” [15] – можно выделить наиболее распространенные в настоящее время интонационные модели, содержащие высокую ровную шкалу.

В зависимости от ситуации, эти интонационные модели могут передавать различные эмоции и отношения. Рассмотрим эмоциональные значения каждой из выявленных нами моделей, содержащих высокую ровную шкалу:

1. Высокая ровная шкала в сочетании с высоким нисходящим завершением широкого диапазона (“high level scale + high-wide fall”). Данная интонационная модель является наиболее употребительной. Она встречается в повествовательных, вопросительных, восклицательных и побудительных предложениях и используется для выражения следующих эмоций (отношений, оценок):

1) беспокойство: “ˈThat would ˈkill ˈMother for ˈsure.”;

2) благодарность: “ˈThank you for your ˈkind ˌmessages.”;

3) вежливость, забота: “ˈWouldn't you ˈrather ˈsit ˌhere?”;

4) заинтересованность: “ˈHave you ˈtalked to my ˈfather about ar ˌrangements?”;

5) замешательство: “ˈI ˈtruly ˈdon't ˈknow ˌwhat to ˌthink.”;

6) любопытство: “ˈMay I ˌask ˈif your en ˌgage-ment is a ˈlong ˌstanding?”;

7) мольба: “ˈWill you ˈnot ˈstay for ˌmy ˌsake?”;

8) недоумение: “ˈWhy should I ˌhide my ˌfeel-ings?”;

9) неприязнь: “I would as ˈsoon as ˈput a ca ˌnary into ˈpark on a ˈwinter's ˈday than ˈrecom ˌmend she be ˈstow her ˈheart on ˌyou!”;

10) неуверенность: “I ˈdon't ˈknow when I'll ˈsee you a ˌgain.”;

11) одобрение: “She's de ˌcided to ˈuse ˈsome of her ˈmoney to ˈtry to ˈhelp ˌFrederick.”;

12) отчаяние: "But -doesn't he -realize ° how \wrong it is ° of him I and -what -pain it must -give to my \brother?"; "-Think of -what you're \doing!";

13) радость: "And -do you -think -that's the \cot-tage?";

14) раздражение: "-Go and -see to the \horses!";

15) согласие: "-That is -just ° what \I \think!";

16) убеждение: "Meg, I he -doesn't -mean ° any \harm.";

17) уверенность: "It -must be -said he would -make a \capital \match - for Lou \isa.";

18) удивление: "-Did you -notice -nothing at the \-time?";

19) участие: "He -seemed -very dis\traced \this \morning.".

2. Высокая ровная шкала в сочетании с низким нисходящим завершением ("high level scale + low fall") так же довольно часто встречается в разговорной речи и может использоваться в повествовательных, вопросительных, восклицательных и побудительных предложениях в тех случаях, когда говорящий хочет выразить:

1) возражение: "-Maybe his -hands -weren't ° so \idle.";

2) ирония: "-How about a \strike for a \more \pleas-ant \topic?";

3) испуг: "-Did he -say ° what he \wanted?";

4) категоричность: "But Mari\anne -can ° not -p-ossibly ac\cept \such a \gift.";

5) любопытство: "I -wonder -why he -keeps -\looking at us.";

6) настойчивость: "Father, I you've -not -told us the -\outcome of your -\stay in An \tigua.";

7) недоумение: "There's -one ° thing I \can't under-\stand.";

8) неприязнь: "-Don't ° just -stand ° there \gawping, \Heathcliff!";

9) оправдание: "I did -not -know we were ex-\pect-ing \guests!";

10) предложение: "→Well, I -would you per\mit me to -drive you -up -Lans \down \Hill \one \day \this \week?";

11) приказание: "-Let her -run in the \field.";

12) раздражение: "-How can you be ° so \calm a \bout it?";

13) сомнение: "-Do you -think -this is a -\good \plan?";

14) убеждение: "-Things are -not as they \seem.";

15) уверенность: "And -I can -never -get ° Mr. -\Al-len to -tell -\one of my -\gowns from a \nother.";

16) удивление: "-Why -doesn't Edward \come?";

3. Высокая ровная шкала в сочетании с контрастным нисходяще-восходящим завершением ("high level scale + fall-rise") может встречаться в повествовательных, вопросительных, восклицательных и побудительных предложениях и служит для передачи следующих эмоций (отношений, оценок):

1) возмущение: "-Have you for\gotten \how \many \pleasant \days we've en\joyed in \Barton?";

2) восхищение: "Sir -John is the \friendli-est \host!";

3) заинтересованность: "And -did you -say ° Mr. \Edward is \coming to\day?";

4) любопытство: "-Have you -news from \London, \Mr. \Crawford?";

5) недоумение: "I -don't ° know -why you're -blam-ing \me.";

6) предложение: "I -thought I might -show you \Woodston to\morrow, I if you'd like \to.";

7) приказание: "-Leave the \room, \Nelly!";

8) сочувствие: "I -know -what it ° is to \disap\point \one's \family.";

9) убеждение, уговор: "You -mustn't be ° \cross with \John, \dearest \one.";

10) упрек: "-Do you -not -have a -\greeting for your \Aunt, \darling?";

4. Высокая ровная шкала в сочетании со средним ровным завершением ("high level scale + mid level ending") используется в повествовательных, восклицательных и побудительных предложениях для того, чтобы выразить:

1) воспоминание, ностальгия: "And \that -wind -rattling against the →\lattice.";

2) испуг: "Do -not -tread u ° pon the →\tiger!";

3) мольба: "-Don't →leave me! I'll -not →stay ° here! I -can't →stay ° here! -Don't →leave me, ° Uncle ° Edgar!";

4) недосказанность: "-You a →lone, I who -brought me to →Bath, I for -you a →lone, I I -think and \plan.";

5) нежность: "And you are a -very -pretty →girl!";

6) объявление: "-All →change! -All -change for -stations →north!";

7) призыв к действию: "-Come →on, I -get -that -\uggage →off!";

8) просьба: "Now, now I -don't -get on your -high →horse, ° man!";

9) размышление: "It is ° not ° so ° buried in →trees, I and it is ° not ° quite ° so ° large.";

10) растерянность: "I -can ° not →answer you.".

5. Высокая ровная шкала в сочетании с высоким восходящим завершением узкого диапазона ("high level scale + high-narrow rise") встречается в повествовательных, вопросительных и побудительных предложениях. Данная интонационная модель может передавать следующие значения:

1) заинтересованность: "You've -seen the -\new -\figures?";

2) испуг: "-Is -this ° all?";

3) любопытство: "-Is there to ° be an -\alte-\ration of dis\play?";

4) недосказанность: "I'm -sure we -have -more -reason to ° hope I than to ° fear.";

5) нежное обращение к ребенку: "-Say ° good -\bye to your ma ° ma.";

6) неуверенность: "-Do you -think I ° should?";

7) подбадривание: "But -don't -worry, they -won't harm you.";

8) просьба: "-Be ° so ° good as to ° take -this to the ° post ° for me.";

9) прощание: "I shall -be in my ° room.".

6. Высокая ровная шкала в сочетании с контрастным восходяще-нисходящим завершением ("high level scale + rise-fall") используется в пове-

ствовательных, вопросительных и восклицательных предложениях. Данная интонационная модель способна передавать следующие эмоциональные оттенки (отношения, оценки):

1) возражение: *"You 'don't 'know 'anything about the 'South."*;

2) восторг: *"'How de-'lightful to 'gallop ° over the 'downs ° on her!"*;

3) намек: *"Per 'haps 'next 'time we are 'having a 'wedding 'breakfast it will be 'yours..."*;

4) недоумение: *"-'What would they 'spend it ° on?"*;

5) отчаяние: *"There's 'nothing to 'wear! 'Why we are ° so ° poor?"*;

6) раздражение: *"And 'what 'more 'proof do you 'need, that she should ° act in such a ° shameless ° way?"*;

7) решительность: *"We shall 'have to 'get you 'home di°rectly."*;

8) уверенность: *"-'Everything's 'more 'free and 'easy in °Bath."*

7. Высокая ровная шкала в сочетании с высоким нисходящим завершением узкого диапазона ("high level scale + high-narrow fall") встречается в повествовательных и побудительных предложениях в тех случаях, когда говорящий хочет выразить следующее:

1) издевка: *"I shall be 'very ° kind to him, I you 'n-eedn't ° fear."*;

2) одобрение: *"She'll ° bear him some 'fine ° big ° sons."*;

3) оправдание: *"Well, I she was a 'grand ° mother after all, I and she 'did 'die 'one 'hundred 'miles ° off."*;

4) печаль (при прощании): *"I-'hope there are ° tucks in ° those ° fine ° new ° clothes, I ° so they may be ad-'justed as you ° grow."*;

5) приказание: *"I ° say, 'let her 'run in the ° field."*

8. Высокая ровная шкала в сочетании с низким восходящим завершением ("high level scale + low rise") используется в повествовательных и восклицательных предложениях и имеет следующие значения:

1) вежливость, сдержанность: *"-'I should pre-'fer to 'stay in Devonshire, Mam ° ma."*;

2) одобрение: *"-'Giving 'Thornton 'back as 'good as he gave."*;

3) радость: *"-'I was 'hoping we could 'have ad-'joining rooms, ° Sister!"*

Таким образом, проведенное исследование показало, что в современном британском варианте английского языка высокая ровная шкала может употребляться в сочетании с высоким нисходящим завершением широкого и узкого диапазона, высоким восходящим завершением узкого диапазона, низкими нисходящим и восходящим тонами, контрастными восходяще-нисходящим и нисходяще-восходящим тонами, а также средним ровным завершением.

## Заключение

Результаты проведенного нами исследования случаев употребления высокой ровной шкалы пока-

зали, что в английском языке наиболее часто данная интонационная шкала встречается в сочетании с высоким нисходящим завершением широкого диапазона. На втором месте по частоте употребления оказалась интонационная модель "high level scale + low fall", основные значения которой – это категоричность, убеждение, недоумение, раздражение, неприязнь, а также любопытство. Наименее употребительной интонационной моделью в эмпатической речи современного британского варианта английского языка оказалась модель "high level scale + low rise".

Кроме того, проведенное нами исследование интонационных моделей разговорной речи британского варианта английского языка начала XXI века позволило сопоставить результаты нашего исследования с результатами, полученными J.D. O'Connor [12, с. 47–90], и выявить изменения в интонации британского варианта английского языка примерно за последние 50 лет.

Таким образом, можно отметить, что две из интонационных моделей с высокой ровной шкалой, описанных у J.D. O'Connor [Там же] как наиболее употребительные, остаются в числе самых распространенных моделей и в начале XXI века: "high-level scale + high-wide fall" и "high-level scale + low fall". Ещё четыре модели с данной шкалой, которые выделял J.D. O'Connor, в настоящее время стали менее употребительными. Это следующие интонационные модели: "high-level scale + mid-level ending", "high-level scale + high-narrow rise", "high-level scale + rise-fall" и особенно модель "high-level scale + low rise", которая в проанализированной нами 16-часовой звучащей речи встретилась лишь три раза.

Следовательно, проведенное нами исследование показало, что на протяжении конца XX – начала XXI века в интонации разговорной речи современного британского варианта английского языка произошли значительные изменения. Полученные результаты открывают новые направления развития исследований в области суперсегментной фонетики и могут использоваться преподавателями английского языка при обучении русскоязычных студентов английской интонации.

## Литература

1. Василевич А.П., Фунтова И.Л., Губочкина Л.Ю. Проблема противоречивости между английской орфографией и произношением // Язык и культура. Томск: изд-во ТГУ, 2021. № 56. с. 44–61
2. Губочкина Л.Ю. Сравнительно-сопоставительный анализ способов перевода антропоморфных понятий (на материале англоязычных художественных текстов) // Современное педагогическое образование. № 4. М.: изд-во КноРус, 2021. с. 275–278
3. Губочкина Л.Ю. Лингвистический антропоморфизм в языковой картине мира (на материале перевода художественной литературы) // Современное среднее профессиональное об-



- разование. М.: изд-во «Русайнс», 2022. № 2. с. 38–40
4. Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Сов. Энциклопедия, 1990. [Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / chief editor V.N. Yartseva. M.: Sov. Entsiklopediya, 1990.]
  5. Троцинская А.Е., Автор. The Phonetic Analysis of the Text (учебно-методическое пособие по английскому языку). – М.: Изд-во МГОУ, 2007. [Trotsynskaya A.E., Автор. The Phonetic Analysis of the Text (uchebno-metodicheskoye posobiye po angliyskomu yazyku). – M.: Izd-vo MGOU, 2007.]
  6. Cranford / from the novels of Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / created by Sue Birtwistle and Susie Conklin; screenplay by Heidi Thomas; producer Sue Birtwistle; director by Simon Curtis; executive producer Kate Harwood. UK, Boston: “BBC MMIX”, 2009. 2 video disks (DVD-ROM). 88 min., 88 min.
  7. English Phonetics: A Practical Course. New Edition: A Textbook / V.A. Vassilyev, A.R. Katanskaya, N.D. Lukina [& others] / edited by Zh.B. Vereninova. M.: “The Higher School”, 2009.
  8. Leontyeva S.F. A Theoretical Course of English Phonetics: A Textbook for the students of pedagogical institutes and universities. 4-th ed., revised and supplemented. M.: “Manager”, 2011.
  9. Mansfield Park / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Maggie Wadey; producer Suzan Harrison; director Lain B. MacDonald; executive producers George Faber, Charles Pattinson. UK, Boston: “Company Pictures MMVII”, 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 82 min.
  10. North and South / by Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / screenplay by Sandy Welch; producer Kate Bartlett; director Brian Percival; executive producers Philippa Giles, Laura Mackie. UK: “BBC MMIV”, 2004. 4 video disks (DVD-ROM). 57 min., 57 min., 57 min., 58 min.
  11. Northanger Abbey / based on the novel by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Keith Thompson; director Jon Jones; executive producer Charles Elton. UK, Boston: “Granada Television”, 2006. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
  12. O'Connor J.D., Arnold G.F. Intonation of Colloquial English. 2-nd ed. London: Longman, 1973.
  13. Persuasion / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Simon Burke; producer David Snodin; director Adrian Shergold; executive producer Murray Ferguson. UK, London: “Clerkenwell Films”, 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
  14. Sense and Sensibility / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Anne Pivcevic; director John Alexander; executive producer Jessica Pope. UK, Boston: “BBC”, 2007. 3 video disks (DVD-ROM). 57 min., 58 min., 58 min.

15. Wuthering Heights / from the novel by Emily Bronte [Electronic source]: feature film / screenplay by Peter Bowker; producer Radford Neville; director Coky Giedroyc; executive producers Peter Bowker, Michele Buck, Damien Timmer. UK, Boston: “Mammoth Screen”, 2008. 2 video disks (DVD-ROM). 69 min., 68 min.

#### THE PRACTICAL USE OF THE HIGH LEVEL SCALE IN EMPHATIC SPEECH OF MODERN BRITISH ENGLISH (BASED ON FEATURE FILMS)

Funtova I.L.

Moscow Region State Pedagogical University

The article deals with the occurrence of the high level scale followed by various intonation endings in the emphatic speech of modern British English based on feature films. The aim of the research is to identify the most common intonation patterns containing the high level scale and to determine their emotional meanings. In the course of our study we used complex research methodology including theoretical analysis of the issue under consideration, comparative analysis, observation method and the method of experimental phonetic research of sounding speech. The results were compared with the data from the end of the XX century which made it possible for the first time to identify changes in the intonation of modern English. As was discovered in the course of the research, the high level scale is most frequently used in the combination with the high-wide fall. The results obtained open up new directions for the development of research in the field of supersegmental phonetics.

**Keywords:** emphatic speech, high level scale, intonation ending, intonation pattern, sense-group.

#### References

1. Vasilevich A.P., Funtova I.L., Gubochkina L. Yu. The problem of contradiction between the English orthography and pronunciation // Language and culture. Tomsk: Tomsk State University, 2021. No.56. p.44–61
2. Gubochkina L. Yu. Comparative analysis of translation techniques of anthropomorphic characters (based on the material of the English language literary texts) // Contemporary pedagogical education. Moscow: «KnoRus», 2021. No. 4. p. 275–278
3. Gubochkina L. Yu. Linguistic anthropomorphism in the language model of the world (based on literary translation) // Contemporary secondary vocational education. Moscow: «Ru-science», 2022. No.2. p. 38–40
4. Linguistic Encyclopaedia / chief editor V.N. Yartseva. M.: Sov. Encyclopaedia, 1990.
5. Trotsynskaya A.E., Автор. The Phonetic Analysis of the Text (an educational and methodical manual on the English language). – М.: MSRU, 2007.
6. Cranford / from the novels of Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / created by Sue Birtwistle and Susie Conklin; screenplay by Heidi Thomas; producer Sue Birtwistle; director by Simon Curtis; executive producer Kate Harwood. UK, Boston: “BBC MMIX”, 2009. 2 video disks (DVD-ROM). 88 min., 88 min.
7. English Phonetics: A Practical Course. New Edition: A Textbook / V.A. Vassilyev, A.R. Katanskaya, N.D. Lukina [& others] / edited by Zh.B. Vereninova. M.: “The Higher School”, 2009.
8. Leontyeva S.F. A Theoretical Course of English Phonetics: A Textbook for the students of pedagogical institutes and universities. 4-th ed., revised and supplemented. M.: “Manager”, 2011.
9. Mansfield Park / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Maggie Wadey; producer Suzan Harrison; director Lain B. MacDonald; executive producers George Faber, Charles Pattinson. UK, Boston: “Company Pictures MMVII”, 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 82 min.
10. North and South / by Elizabeth Gaskell [Electronic source]: feature film / screenplay by Sandy Welch; producer Kate Bartlett; director Brian Percival; executive producers Philippa Giles, Laura Mackie. UK: “BBC MMIV”, 2004. 4 video disks (DVD-ROM). 57 min., 57 min., 57 min., 58 min.

11. *Northanger Abbey* / based on the novel by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Keith Thompson; director Jon Jones; executive producer Charles Elton. UK, Boston: "Granada Television", 2006. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
12. O'Connor J.D., Arnold G.F. *Intonation of Colloquial English*. 2-nd ed. London: Longman, 1973.
13. *Persuasion* / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Simon Burke; producer David Snodin; director Adrian Shergold; executive producer Murray Ferguson. UK, London: "Clerkenwell Films", 2007. 1 video disk (DVD-ROM). 92 min.
14. *Sense and Sensibility* / by Jane Austen [Electronic source]: feature film / screenplay by Andrew Davies; producer Anne Pivcevic; director John Alexander; executive producer Jessica Pope. UK, Boston: "BBC", 2007. 3 video disks (DVD-ROM). 57 min., 58 min., 58 min.
15. *Wuthering Heights* / from the novel by Emily Bronte [Electronic source]: feature film / screenplay by Peter Bowker; producer Radford Neville; director Coky Giedroyc; executive producers Peter Bowker, Michele Buck, Damien Timmer. UK, Boston: "Mammoth Screen", 2008. 2 video disks (DVD-ROM). 69 min., 68 min.

# Анализ образа «безумца» в фильме «Человек дождя» в контексте теории языковых игр Витгенштейна

Цзи Луяо,

канд. филолог. наук, Столичный педагогический университет, Китай

E-mail: 574760461@qq.com.

В статье автор предпринял попытку осмыслить образ саванта, человека-«безумца», представленный в фильме «Человек дождя» режиссёра Б. Левинсона, отталкиваясь от принципов логико-философской концепции языка Людвиг Витгенштейна. Для Витгенштейна язык и действия тесно переплетены и представляют собой систему коммуникации, в рамках которой бесконечное многообразие жизненных практик порождает бесчисленное количество языковых игр. Языковые игры выстраиваются внутри каждого языкового пространства и существуют в перекрестной зоне языка и реальности. Разнообразие и вариативность языковых игр порождает в вербальном общении недоразумения и споры из-за разницы в понимании и восприятии даже одних и тех же явлений. Кино, представляя собой «особый язык», конструирующий форму человеческой жизни, по-своему проигрывает эти ситуации споров и недоразумений. В знаменитом голливудском фильме «Человек дождя» общение двух братьев иллюстрирует сентенции Витгенштейна о том, что языковые игры спасают людей от солипсизма, развивают гибкость мышления и способность к компромиссу, а также учат использовать различные способы общения для достижения примирения с другими.

**Ключевые слова:** кинематографическое сознание (кинематографическое мышление), Людвиг Витгенштейн, языковая игра, фильм Б. Левинсона «Человек дождя», безумец.

## Вступление. Кинематографическое сознание и Л. Витгенштейн

Кинематографическое сознание, с одной стороны, представляет собой инструмент создания кинореальности и проявляется в мыслительной деятельности, предшествующей созданию и воплощению будущего экранного образа [1]. С другой стороны, философский прагматизм кинематографического сознания выводит его за рамки кинематографической эстетики, обосновывая его присутствие и в других видах искусства – живописи, драматическом искусстве, музыке. Французский философ Анри Бергсон в своём философском трактате «Творческая эволюция», опубликованном в 1907 году, впервые употребляет термин «кинематографическое мышление» как философский [2]. Для Бергсона природа механизма обычного познания – кинематографическая. Бергсон объединяет концепцию фильма и временного «скольжения», видя в фильме воспроизведение исполнительского движения актёров, сконструированного режиссёром. Кино упорядочивает, объединяет и реорганизует движения, происходящие в изменяющейся в соответствии с линейным временем реальности [2]. Вслед за Бергсоном учёные стали ассоциировать философию с «киномыслием», называя это кинофилософским мышлением. В истории философии не так много философов, которые изучали кинофилософское мышление; наиболее известные среди них – Анри Бергсон, Моррис Мело-Понти и Жиль Делёз. [3] Особенное внимание привлекают идеи Ж. Делёза, предложившего свой, после Бергсона и Мерло-Понти, подход к осмыслению кинофилософского пространства. Вселенная для Делёза – это фильм без начала и конца, повседневные «фильмы» эмпирически представляют собой части «вселенского фильма», создаваемого по особым правилам «киномонтажа»; философия же в этой концепции выглядит как спекулятивное откровение «вселенского фильма», подчиняющегося воле и правилам «философского монтажа» [4]. Киноизображения – это живая материя, обладающая способностью воспринимать, мыслить, испытывать импульсы и эмоции, интуитивно выражать текучесть времени и эмпирически представлять движение и изменения, а мозг представляет собой экран.

В отличие от предыдущих философских позиций, Людвиг Витгенштейн воспринимает кинематографическое мышление как часть философского сознания, как область «невыразимого», которая озабочена поисками связи между замыслом-интенцией и её реализацией-воплощением.

Язык и речь являются неотъемлемой частью человеческой жизни. Язык – это мера мира, форма человеческой жизни. Кино (фильм), как сменяющиеся друг друга визуальные образы, – это тоже форма языка. Кинематографическое мышление занято осмыслением реальности и её кинопроизведением, поисками связей между временем и фильмом. Кинематографическое сознание, тесно связанное с жизненной практикой, представляет собой когнитивное поведение, отражающееся в особой форме языка (речи) [5]. Идея Витгенштейна рассмотрения кино и языка в единстве получит впоследствии признание, в той или иной степени, у европейских режиссёров и теоретиков кино – Жана Эпштейна, Жан-Люка Годара, Дерика Джармена, Петера Форгача. Ж. Эпштейн в 20-е гг. XX в., вероятно, ещё не познав кинофилософских трудов Витгенштейна, произнесёт сакраментальное: «Не надо живописи... не надо текстов. Настоящему фильму они не нужны... Сверхъестественное – вот что нам нужно. Кино сверхъестественно по своей сути... С другой стороны, кино – это язык» [6]. А уже в 60–70-х годы концепция Витгенштейна вливается в философские поиски трансцендентных границ познающего субъекта, занимающие постмодернистов. Границы субъективного мира, выстраиваемого в пределах обыденного языка на самом деле раздвигаются – раздвигаются они тем, что не может быть высказано явным образом, а только с помощью этики. То, что выразимо – оно, по Витгенштейну, случайно, но истинный смысл и ценность происходящего могут выражаться лишь косвенным образом, через ту самую, философскую этику. В самосознании кинематографа значительное место, доказывает Витгенштейн, занимает недискурсивное мышление – когда мысль не через проговаривание, а в форме образа проникает и в сознание зрителя, и в саму структуру мира, выстраиваемую и наукой, и философией, и кино. Поэтому и истинные эмоции персонажей Витгенштейн предлагает показывать без комментариев. Эта идея была реализована в технике съёмки, используемой основателем французского кино новой волны, режиссёром Жан-Люком Годаром – одна кинокамера снимается другой работающей кинокамерой. По мнению Годара, традиционный монтаж уже не порождает точного смыслообразования, поскольку оно регулируется логикой и испытывает давление мыслительных клише, предрассудков, языковых наборов. [7] Всё это мешает «околдовыванию» и порождению смыслов, ограничивая трансцендирование пределами языка: «Философия, как мы употребляем это слово, есть борьба против очарования выражениями, оказывающими давление на нас» [8, 50]. Открываемый истинной философией смысл мира находится за границами науки и языка. Следуя за «манифестом» Витгенштейна: то, что не сказано, может быть показано, соотечественник Годара – режиссёр Франсуа Трюффо на примере фильмов англо-американского режиссера Альфреда Хичкока формулирует похожими словами

«основной закон кинематографа»: в восприятие зрителя входит только то, что не только говорится, но и обязательно показывается. [7]

### Теория языковых игр Л. Витгенштейна

Витгенштейн вводит понятия «языковых игр», обозначая им «формы языка, при помощи которых ребенок начинает осваивать употребление определенных слов», то есть «примитивные формы речевой деятельности» [8, 32–33]. Каждый человек «смотрит» на мир «возможностями» своего языка, а того, что человек не может назвать каким-либо словом, просто не существует для него. Языковые формулы Витгенштейн ставит в зависимость от поведения в конкретных обстоятельствах: одно и то же слово в разных контекстах получает разное значение [5]. Китайский ученый Чэнь Цзяин выделяет в понятии «языковые игры» узкое и более широкое значение. В узком смысле слова языковые игры, как уже было отмечено, – это способ речевой деятельности и первоначальная форма языка, когда дети впервые начинают использовать слова или, как пишет Чэнь Цзяин, это языковая деятельность, в которой обе составляющих – язык и деятельность/реальность – переплетены воедино. [10] Далее обыденное употребление языка, которое описывает формы мышления в чистом виде, усложняется, опыт обобщается и наращиваются новые, более сложные формы – так, в широком смысле, через языковую практику (языковые игры) раскрывается логика философии.

Важно отметить, что взгляды Витгенштейна на взаимодействие языка и реальности, а также на связанную с этим суть философского мышления изменялись. [11] «Логико-философский трактат» содержит утверждения о том, что истинно философские высказывания – это только научные, логические, правильные высказывания (логический синтаксис), к которым не может относиться ничего из области метафизики. То есть, логическая форма высказывания воспроизводит логическую структуру мира. А в «Философских исследованиях» Витгенштейн уже настаивает на том, что логика не просто заложена в основу языка, она раскрывается через речевую деятельность в конкретный момент и в конкретных обстоятельствах. То есть, нельзя определить истинность или ложность толкования какого-либо высказывания, и наша уверенность в том, что всё в мире возможно познать, если начать правильно мыслить и использовать для этого логически правильный, без двусмысленностей, язык – является заблуждением. Жизнь, безусловно, для Витгенштейна больше, чем языковая деятельность, её осмысливающая и создающая. Но и реальность, и язык составляют неразрывное единство: просто язык – это варианты реальности или «формы жизни», по Витгенштейну. Поэтому Витгенштейна нельзя назвать ни идеалистом, ни реалистом в чистом виде. Но как вписывается в это единство человек – как он, оперируя возможностями языка, контактирует с реальностью?

Витгенштейн считает, что между языком и реальностью не существует фиксированного логического соответствия. Значение языка как употребление знаков разнообразно, динамично и неопределенно. Существует столько же языковых игр, сколько языков, используемых в жизни. Языковые игры происходят из разных форм жизни. Люди играют разные роли в языковых играх, следуют грамматическим правилам и используют многозначные слова для выражения различных значений в разных контекстах. Между языковыми играми нет общей сути, и смысл языка заключается в его использовании. Значение языка не является фиксированным и неизменным, оно постоянно меняется и обновляется с изменением контекста и употребления.

Всякий раз, когда мы используем язык, мы привносим в значение слова новый контекст и открываем новые способы его использования, создавая таким образом каждый раз новую языковую игру. На многочисленных примерах Витгенштейн показывал, как язык трансформируется с изменением привычек и повседневной деятельности, стремясь доказать, что такое языковая игра, и побудить людей задуматься о характеристиках, содержащихся в повседневном языке. При этом, обязательно надо учитывать, что создание языковой игры – это двойственный процесс: он является и результатом активности каждого субъекта, и в то же время в восприятии и трактовании чужих высказываний субъект опирается на некую объективную (понимаемую всеми одинаково) основу. Главным в этой ситуации является то, что здесь не работает организация и интерпретация информации в рамках оппозиции «истина – ложь».

### **Анализ образа «безумца» в фильме Б. Левинсона «Человек дождя» в контексте теории «языковых игр» Л. Витгенштейна**

«Языковые игры» – это не просто способ исследования значений языка, это возможность трансцендирования, выхода за пределы, субъективного мира. По мнению Витгенштейна, каждый человек стоит на границе между мышлением и реальностью. У всех есть свой собственный личный мир, уникальное личное мышление и уникальные личные слова [5]. И человек начинает осмысливать значения символов, их использование, а также взаимосвязи между ними. Язык позволяет людям более четко определять границу между жизнью и её восприятием. Создание языковых игр призвано проиллюстрировать персонализированную речь и когнитивное поведение, создаваемые людьми по мере изменения их жизненных привычек и повседневной деятельности. Люди используют разные слова в языковых играх, приспособляются к разным контекстам и следуют разным правилам, чтобы освоить разное использование языка и создать разные языковые значения. Тем не менее, как уже было отмечено, есть некие общие маркеры, понимаемые и принимаемые большинством людей в качестве основа-

ния для выстраивания соотношений образов или элементов этих образов. То есть, человеку «очень трудно мыслить по-другому», потому что образы, в отличие от фактов, не обладают природой реальности, однако, по Витгенштейну, конструируемые модели, как и факты, имеют схожие логические формы и могут меняться местами. [11] Образ, через логическую форму, хоть и служит изображением факта, но он не содержит информации об отношении, связывающем его с самим фактом, с реальностью. Также важным видится и такое наблюдение: смысл образов у Витгенштейна до конца не понятен никому и словно существует сам по себе... до тех пор, пока не будет воспринят и отождествлён с реальностью кем-либо. Это очень значимые послылы, с помощью которых мы попытаемся объяснить, как два различных языковых пространства найдут точки соприкосновения и как сформируется новое отношение здорового брата к другому – «безумцу».

Неадекватное поведение и речь людей с ограниченными интеллектуальными возможностями особым образом привлекали Витгенштейна при обсуждении темы языковых игр. По мнению философа, безумие – это, по сути, производный от нашей формы жизни способ поведения, «измеряемый» разумом и могущий существовать в каждом из нас [5]. Известный американский режиссёр Б. Левинсон в своём фильме «Человек дождя» демонстрирует зрителю образ такого «безумца» – саванта, чьё поведение интересно проанализировать с точки зрения теории языковых игр.

Фильм «Человек дождя» представляет уникальную операторскую, режиссёрскую и сценарную работы, наполненные глубоким смыслом [13]. В фильме два главных героя – хитроватый и предприимчивый младший брат Чарли и старший брат Рэймонд – савант, страдающий серьёзными нарушениями в общении. Личности двух главных героев во многом контрастируют.

На первый взгляд, младший брат воспринимается как интриган, эгоист, озабоченный, прежде всего, удовлетворением собственных интересов. Сам себе и окружающим он объясняет своё поведение тем, что не получил достаточно тепла и любви в детстве от родителей, особенно, от отца. [14] Непонимание и предательство со стороны отца порождает в Чарли стремление встать на ноги, стать самостоятельным и получить материальную независимость любыми способами. Старший брат с самого начала выглядит простым, искренним и наивным – в силу своей болезни. Но по мере развёртывания сюжета характеры героев всё более раскрываются и образы дополняются новыми чертами и красками. Зритель становится свидетелем бесчисленных вариантов языковых игр, которые сначала кажутся почти бессмысленными, затем приобретают всё более глубокое содержание и логическую форму.

Сюжетная линия фильма разворачивается с момента смерти отца двух братьев. Но в этот момент младший брат Чарли даже не догадывается о существовании старшего брата. От юриста Чар-

ли узнаёт о том, что немалые деньги отца наследует другой человек – его старший брат Рэймонд, страдающий когнитивными и коммуникативными нарушениями. Чарли возмущен и озадачен решением своего отца – в его «системе координат» отец, «провинившийся» своей нелюбовью, должен автоматически «извиниться» перед сыном. И Чарли даже не обращает внимания на фразу из завещания отца: «Ты лишил меня сына». В языковой картине Чарли это высказывание пока не имеет никакого значения. Разгневанный и полный сомнений он приезжает в пансионат для инвалидов. Чарли решает оспорить завещание отца и получить наследство, для чего берёт своего брата в заложники и хочет получить над ним опеку. Знакомство с Рэймондом шокирует Чарли, поскольку он видит перед собой «безумца», страдающего аутизмом. Но режиссёру хотелось усложнить ситуацию и наполнить её ещё большим драматизмом. Рэймонд – не просто аутист и не безумец «в чистом виде», он – савант. В силу определённых когнитивных и коммуникативных нарушений, Рэймонду тяжело взаимодействовать с людьми, он никого не пускает в своё пространство и не имеет, например, понятия о деньгах (которые первоначально очень волновали его брата), но при этом, он обладает базовым самосознанием и первичными навыками общения. Выживать ему помогает строгая регламентированность действий в повседневной жизни, которой он постоянно придерживается. Создаётся даже впечатление, что он контролирует какие-то ситуации и свои действия. Однако это не так и всё гораздо сложнее. Как только кто-то нарушает привычный для Рэймонда алгоритм действий или заставляет это сделать его, поведение Рэймонда становится по-настоящему безумным, что проявляется в первую очередь в речевом поведении – монотонно повторяемых фразах. Получается, что Рэймонд, не владеющий строгим логическим языком, с одной стороны, свободен от внешнего контроля и манипуляций, коррелирующих порождение смыслов. Но одновременно с этим, он создаёт свои варианты языковых игр – под влиянием собственного контроля и зависимости от субъективных «представлений», а также уникальных вычислительных способностей и суперпамяти. Тип мышления Рэймонда «странен», непонятен, как и его речь, и в совокупности они делают странным поведение «безумца».

Человеку трудно думать так, как думает другой... Для Витгенштейна речевая деятельность – это форма жизни, и она у каждого индивидуальна. Языковая игра возможна при наличии совместных действий, подчиняющихся общим правилам, а также веры каждого человека в реальность и деятельность. Поэтому первое время в путешествии двух братьев много напряжения, непонимания, конфликтности: безумное поведение брата часто раздражает Чарли, даже приводит в бешенство и вызывает отвращение. Но оправданные жизнью «нормального» человека желания получить деньги и решить свои материальные проблемы застав-

ляют Чарли сначала идти на компромиссы с ситуацией и с братом, а затем уже и искренне заботиться о нём.

Спустя некоторое время совместного пребывания Чарли случайно узнаёт со слов своего брата, что он и есть тот самый «человеком дождя», который сопровождал его в снах, когда он был ребёнком. Причём, режиссёр использует очередной кинематографический приём: имя Рэймонд (Raymond) при произношении созвучно словосочетанию Rain Man («человек дождя»). Это открытие кардинально изменяет отношение Чарли к брату – в сторону терпимости, понимания и любви. В конце фильма на событийном уровне зритель видит, что в каждом из братьев просыпается искреннее желание принимать другого, защищать его, делиться любовью и считать своей семьёй, несмотря ни на какие различия и особенности. С точки зрения философского подтекста и выбранного нами контекста «языковых игр» Л. Витгенштейна, мы можем сделать следующие выводы. Волею судьбы и по причине кровных связей два человека – не просто различающихся взглядами на мир, но и относящихся к кардинально разным человеческим сообществам («нормальный»/«безумец») – вынужденно оказываются вместе на какое-то время. У них совершенно разная логика мышления, миропредставления, логика языка и тип действий. У каждого из них свои правила игры для языковой и социальной практики, определяющие границы их мышления и действий. И тот, кто «нормален», желая получить деньги, надеется, что заданная им «комбинация», заставит другого поменять его правила. Но на самом деле происходит обратное: «безумец» невольно и неосознанно формирует новую, более сложную, жизненную практику для себя и брата, заставляя «нормального» приспособиться к другим правилам деятельности, языковой игры и «форме жизни», в целом. В конце концов, после многих дней общения они постепенно создают способ общения, подходящий для них двоих.

Детали в фильме, по законам кинематографического мышления, создают особый контекст, который всё время «путает» зрителя в поиске ответа на вопрос: кто же из героев «нормальный», а кто «безумец»? Такой приём раздвигает границы размышлений каждого, кто сталкивается с этой историей. То один, то другой герой вызывают разные эмоции у зрителя, потому что каждый зритель «руководствуется» собственным опытом в осмыслении реальности, в социальной и языковой практике. Для большинства людей традиционное понимание «безумия» сводится к позиции Чарли в начале фильма: человек разумен, значит, он «нормален», а если он «ненормален», значит, он «безумец». Но для Витгенштейна безумие – это не какие-то необычные, фантастические идеи, а присущие всем людям стремления вырваться за рамки общепринятого, и «нормальные» люди могут их сдерживать и контролировать тем или иным способом [5]. Определение разума, полученное путём сравнения с феноменом безу-

мия, для большинства людей выглядит гораздо яснее, чем даже квалификационная дефиниция ученых. Однако отклонение от нормы – многовариантно, а граница «нормальности»/«безумия» – очень зыбкая. Безумие может проявиться у каждого нормального человека, поэтому мы можем сказать, что «безумие» – это не сущность, а способ поведения, это субъективный опыт, реализуемый, в том числе, в индивидуальной речевой деятельности. Безумие существует не только у людей с ограниченными возможностями, которые рождаются с физическими дефектами, но и, как способ поведения, у каждого из нас – будь то наше упрямство и чрезмерная настойчивость в отстаивании собственного мнения или какое-то иррациональное поведение, вызванное внешними стимулами. Суть этого вида безумия заключается в радикально персонализированном поведении, которое распознаётся и по изменениям в речи, спровоцированным изменениями в привычках или потребностях – такая своеобразная радикально персонализированная «языковая игра».

«Подключение» к кинематографическому мышлению подводит к окончательному выводу о том, что в фильме больше ситуаций, когда младший брат «теряет рассудок» чаще, чем старший брат. Чарли – внешне «нормальный» человек, но его индивидуальный опыт больше применим для проживания различных чрезвычайных жизненных моментов. В глубине души Чарли уже давно забыл или даже не знал, что такое привязанность, и это, в конце концов, сделало его внутренний мир «психологически ущербным», «ненормальным».

## Заключение

Фильм «Человек дождя» иллюстрирует языковую игру «радикализации «безумия»», которое, по сути, является способом поведения, производным от общепринятой формы жизни, измеряемой разумом, и может существовать в каждом из нас. Образ героя Чарли демонстрирует зрителю с самого начала приоритетное отношение к материальному, к деньгам, равнодушие к близким, но к концу фильма этот человек через преодоление стереотипных наслоений и преобразование собственной логики мышления и языковой деятельности возвращает себе или формирует заново «истинно человеческое» – с любовью и заботой – отношение к реальности (к родному, но не похожему на всех, человеку) [李静, 2015]. Эта ситуация, представленная в фильме Б. Левинсона, на наш взгляд, не просто иллюстрирует, но и подтверждает значимость выводов Л. Витгенштейна в рамках его теории «языковых игр»: уникальность, разнообразие и вариативность индивидуальной социальной и речевой деятельности всегда будут порождать между людьми недоразумения, противоречия и конфликты. Это неизбежно. «Языковые игры» спасают людей от солипсизма, развивают гибкость мышления людей и способность к компромиссу, а также помогают людям воспринимать реальность с иных позиций.

## Литература

1. Лю Цзяньмин, Ван Тайсюань. Словарь пропаганды и общественного мнения [Z]. Пекин: Экономическая ежедневная пресса, 1993–03.
2. Бергсон А. Творческая эволюция / Пер. с фр. В. Флеровой; Вступ. ст. И. Блауберг. М.: ТЕРРА-Книжный клуб; КАНОН-пресс-Ц, 2001. 384 с.
3. Бергсон А. перевод Цзян Чжихуй. Эволюция творения. М. Пекин: Коммерческая пресса, 2004. 253 с.
4. Сюй Хуэй. Кинофилософия Жюль Делёза. Литературные исследования. 2012. № 6.
5. Марков Б.В. Л. Витгенштейн: язык – это «форма жизни» // Серия «Мыслители». История философии, культура и мировоззрение. Вып. 3. / К 60-летию профессора А.С. Колесникова Санкт-Петербург: Санкт-Петербургское философское общество, 2000. С. 85–102.
6. Грязнов А.Ф. Эволюция философских взглядов Л. Витгенштейна: Критич. анализ / А.Ф. Грязнов. М.: Изд-во МГУ, 1985. 172 с.
7. Цыркун Н.А. Эстетические аспекты философии Л. Витгенштейна // Вопросы философии. 1981. № 10. С. 83–94.
8. Витгенштейн Л. Голубая книга / Пер. с англ. Руднева В.П. М.: Дом интеллект. книги, 1999. 128 с.
9. Витгенштейн Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. Сер. «Памятники философской мысли». М: Канон + РООИ «Реабилитация», 2017. 288 с.
10. Чэнь Цзяин. Философия языка. М. Пекин: Издательство Пекинского университета, 2003. 184 с.
11. Тим Лэброн. Витгенштейн: философия, отменяющая философию // История философии. 2019. Т. 24. № 2. С. 114–125. DOI: 10.21146/2074–5869–2019–24–2–114–125
12. Сокулер З.А. Людвиг Витгенштейн и его место в философии XX в. Курс лекций. Долгопрудный: Аллегро-Пресс, 1994. 173 с.
13. Чжэн Вэй. Разговор об американском индивидуальном героизме из американских блокбастеров. Литература о кино. 2013. № 8.
14. Ли Цзин. Темы и эстетика фильма «Человек дождя». Литература о кино. 2015. № 11.

### ANALYSIS OF THE IMAGE OF THE “MADMAN” IN THE FILM “RAIN MAN” IN THE CONTEXT OF WITGENSTEIN’S THEORY OF LANGUAGE GAMES

Ji Luyao  
Capital Normal University, China

In the article, the author made an attempt to comprehend the image of savant, a “madman” man, presented in the film “Rain Man” directed by B. Levinson, starting from the principles of the logical and philosophical concept of Ludwig Wittgenstein’s language. For Wittgenstein, language and actions are closely intertwined and represent a system of communication within which an infinite variety of life practices generates countless language games. Language games are built within each language space and exist in the cross zone of language and reality. The variety and variability of language games generates misunderstandings and disputes in verbal communica-

tion due to differences in understanding and perception of even the same phenomena. Cinema, representing a “special language” that constructs the form of human life, plays these situations of disputes and misunderstandings in its own way. In the famous Hollywood film “Rain Man”, the communication of two brothers illustrates Wittgenstein’s maxims that language games save people from solipsism, develop flexibility of thinking and the ability to compromise, and also teach them to use various ways of communication to achieve reconciliation with others.

**Keywords:** cinematic consciousness (cinematic thinking), Ludwig Wittgenstein, language game, B. Levinson’s film “Rain Man”, madman.

#### References

1. Liu Jianming, Wang Taixuan. Dictionary of Propaganda and Public Opinion [Z]. Beijing: Economic Daily Press, 1993–03.
2. Bergson A. Creative evolution / Per. from fr. V. Flerova; Intro. Art. I. Blauberg. Moscow: TERRA-Book Club; KANON-press-C, 2001. 384 p.
3. Bergson A. Translated by Jiang Zhizhi. The evolution of creation. M. Beijing: Commercial Press, 2004. 253 p.
4. Xu Hui. Film philosophy of Gilles Deleuze. Literary research. 2012. No. 6.
5. Markov B.V. L. Wittgenstein: language is a “form of life” // Thinkers series. History of philosophy, culture and worldview. Issue. 3. / To the 60th anniversary of Professor A.S. Kolesnikova St. Petersburg: St. Petersburg Philosophical Society, 2000. C. 85–102.
6. Gryaznov A.F. Evolution of the philosophical views of L. Wittgenstein: Critical. analysis / A.F. Gryaznov. M.: Publishing House of Moscow State University, 1985. 172 p.
7. Tsytkun N.A. Aesthetic aspects of the philosophy of L. Wittgenstein // Questions of Philosophy. 1981. No. 10. S. 83–94.
8. Wittgenstein L. Blue Book / Per. from English. Rudneva V.P. M.: House of intelligence. Books, 1999. 128 p.
9. Wittgenstein L. Logico-philosophical treatise / L. Wittgenstein. Ser. “Monuments of Philosophical Thought”. M: Kanon + ROOI “Rehabilitation”, 2017. 288 p.
10. Chen Jiaying. Philosophy of language. M. Beijing: Peking University Press, 2003. 184 p.
11. Tim LaBron. Wittgenstein: Philosophy that Cancels Philosophy // History of Philosophy. 2019. V. 24. No. 2. S. 114–125. DOI: 10.21146/2074–5869–2019–24–2–114–125
12. Sokuler Z.A. Ludwig Wittgenstein and his place in the philosophy of the XX century. Lecture course. Dolgoprudny: Allegro-Press, 1994. 173 p.
13. Zheng Wei. Talk about American individual heroism from American blockbusters. Film Literature. 2013. No. 8.
14. Li Ching. The themes and aesthetics of Rain Man. Film Literature. 2015. No. 11.



# Роль уроков русского языка как иностранного в процессе социокультурной адаптации иностранных военнослужащих

**Шестакова Екатерина Владимировна,**

кандидат филологических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске  
E-mail: katja81-07@mail.ru

**Исаева Лилия Расиховна,**

кандидат филологических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков филиала Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» Министерства обороны Российской Федерации в г. Челябинске  
E-mail: fatt86@rambler.ru

Статья посвящена исследованию возможностей уроков русского языка в процессе социокультурной адаптации иностранных военнослужащих. Особое место отводится описанию различных типов уроков русского языка как иностранного, а также отдельных заданий, направленных на формирование коммуникативной компетенции и интеграцию иностранных слушателей в учебную и профессиональную среду российского военного вуза. Авторы отмечают важную роль аудиторных и внеаудиторных занятий с курсантами, способствующих эффективной адаптации к российским культурным и социальным реалиям. Рассмотрена специфика обучения русскому языку как иностранному на подготовительном курсе военного вуза. В статье отражен практический опыт работы с курсантами.

**Ключевые слова:** адаптация, коммуникативная компетенция, русский язык как иностранный, иностранные военнослужащие.

Интерес к проблемам социокультурной адаптации иностранных слушателей возникал в научном сообществе со времени активизации внимания к обучению в российских, в том числе военных, вузах. Уже на рубеже XIX–XX вв. появляются работы, посвященные анализу процесса вхождения студентов в социальную и культурную среду другой страны, начинает закладываться научный фундамент для будущих исследований, формируется понятийный аппарат нового направления.

Данное явление изучалось и изучается в русле различных научных направлений. Активный интерес к социокультурной адаптации обучающихся проявляется в работах психологов, социологов, философов, педагогов как зарубежного (У. Томас, Ф. Знанецкий, Дао Тхи Минь Хьюнг, Р. Мертон и др.), так и отечественного научного сообщества (П.А. Сорокина, В.Б. Антонова, Э.А. Орлова, П.С. Кузнецов и др.).

Стоит отметить, что социокультурная адаптация как многоаспектное направление рассматривалась учёными не только с теоретической (анализ, протекание процесса адаптации, её особенности в ситуативном контексте и т.д.), но и с прикладной точки зрения. Мировое научное сообщество разрабатывает методологические основы адаптации к обучению, ведению профессиональной деятельности в условиях иной культуры, религии, экономики.

Принимая во внимание научные результаты учёных, авторы настоящего исследования рассматривают социокультурную адаптацию в учебной среде российских высших учебных заведений иностранных военнослужащих, в частности, роль уроков русского языка как иностранного в процессе интеграции зарубежных слушателей.

В ходе работы были использованы как общенаучные (анализ литературы, понятийно-терминологической системы, синтез, абстракция и т.д.), так и конкретно-научные теоретические и эмпирические (прогнозирование, педагогический эксперимент, наблюдение, изучение и обобщение педагогического опыта и др.) методы исследования.

В процессе социокультурной адаптации существует множество различных сложностей, не только профессионального и учебного характера. Так, важным для слушателей является решения повседневных проблем. В ряду таких проблем выделяются материальные (вопросы проживания, питания, медицинского обслуживания и т.д.), коммуникативные (обмен и получение информации с окружением) и другие сложности. Трудно не со-

гласится с авторами статьи о раннем этапе адаптации студентов: «Самые первые дни, недели пребывания иностранных учащихся в стране изучаемого языка ожидаемо оказываются наиболее напряженным адаптационным этапом, объединяющим все виды адаптации» [3, 109].

Эти и другие аспекты слушатели начинают постигать на уроках русского языка уже на ранних этапах обучения. В ходе языковой подготовки рассматриваются темы повседневного быта и общения, вводится необходимая лексика и отрабатываются актуальные речевые образцы, что уже с первых занятий позволяет иностранным военнослужащим выстраивать свои взаимоотношения со средой.

В программе дисциплины «Русский язык» на подготовительном курсе неизменно присутствуют темы «Знакомство», «На уроке», «Город и транспорт», «У врача» и другие, где на различных типах упражнений отрабатываются соответствующие речевые образцы.

Например,

Прочитайте диалог:

– Привет!

– Привет!

– Меня зовут Чханпатай. Как тебя зовут?

– Меня зовут Жанг. Очень приятно!

– Приятно познакомиться, Жанг!

Разыграйте аналогичный диалог в парах.

Помимо общепринятых речевых образцов, на уроках русского языка в военном вузе отрабатываются речевые модели общения военнослужащих (приветствие, рапорт, доклад и др.).

*Товарищ преподаватель, отделение № ... к занятию по русскому языку готово. ... курсанта (курсантов) присутствует. ... курсант (курсанта, курсантов) отсутствует. Он болен/ в наряде. Дежурный курсант ...*

*Или: Встать! Смирно! Товарищ генерал, в аудитории № ... проводится занятие по русскому языку в количестве ... человек (человека), дежурный курсант ...*

Отработка данных моделей на занятии с преподавателем дает возможность чувствовать себя уверенно и спокойно в ситуациях повседневного профессионального общения. Умение студента выстраивать общение профессионального и бытового характера, владения интенциями знакомства, обращения, приветствия/прощания и т.д. позволяет сместить психологический фокус внимания с вхождения в социокультурную среду непосредственно на изучение профессиональных дисциплин, что способствует более качественному образованию в дальнейшем.

Кроме диалоговых форм работы в образовательный процесс входят работа с текстами, аудирование и различные коммуникативные тематические задания, позволяющие сформировать вторичную языковую личность в кратчайшие сроки и ускорить процесс адаптации курсантов.

Как уже было отмечено [6], на уроках русского языка как иностранного осуществляется не толь-

ко собственно языковая подготовка слушателей, прибывших из других стран, но и знакомство с культурными особенностями нашей страны, нормами этикета и традициями. Последнее является необходимым условием для облегчения процесса социокультурной адаптации иностранцев, обучающихся в российском военном вузе.

Способствует процессу социокультурной адаптации также и выбор нетрадиционных форм урока, например, урока-экскурсии. Такие уроки позволяют сформировать или усилить положительное эстетическое восприятие окружающего пространства, а также позитивное отношение к стране обучения.

Уроки-экскурсии рекомендуется организовывать, исходя из целевой установки и уровня учебной группы. Например, на начальном этапе обучения русскому языку как иностранному целесообразнее проводить урок-знакомство с городской средой, инфраструктурой, транспортными особенностями. Это может быть пешая экскурсия по центральному проспекту или прогулка от места жительства слушателей до основных городских объектов – торговых центров, парков и зон отдыха, кафе и столовых.

В качестве обратной связи преподаватель может разработать опросник: «Как называются магазины одежды?», «Где можно купить тетради и ручки?», «Какой автобус/троллейбус/маршрутное такси едет в центр/ в магазин / в парк? А из центра в общежитие?», «Сколько стоит билет в автобусе/троллейбусе/трамвае/маршрутном такси?» и т.п. В дальнейшем полученную информацию можно использовать на аудиторных занятиях, разыгрывая диалоги «На остановке», «В магазине», «В кафе» на конкретных, реальных, а не абстрактных примерах.

Следующий урок-экскурсию можно условно назвать «Город, в котором я учусь». Данный урок предполагает знакомство с историей города, необычными фактами, интересными достопримечательностями, а также известными личностями, писателями, поэтами, жившими или посещавшими этот город.

Например, при организации урока-экскурсии для иностранных курсантов Военно-воздушной академии в г. Челябинске использовались такие факты: в Челябинске находится кинотеатр «Знамя», это старейший кинотеатр не только на Урале, но и во всей России. В этом кинотеатре с середины XX века и до сих пор используется пианино: во время фестиваля немого кино игра на инструменте сопровождает показ; в Челябинске есть улица-призрак, на ней нет ни одного дома, её длина 157 метров, раньше на ней стояли строительные сооружения.

Подготовку к уроку в такой форме необходимо начать в аудитории, либо накануне, либо в этот же день при условии не менее 4 академических часов, отведенных на занятие. В качестве обратной связи после экскурсии преподаватель может предоставить старинные фото города, чтобы слуша-

тели угадали, какое это место сейчас, организовать викторину по прослушанной информации, дать задание составить аналогичный рассказ о своем городе.

Следующий вид урока-экскурсии – посещение конкретного историко-культурного пространства, например, краеведческого музея. В ходе посещения «Государственного исторического музея Южного Урала» иностранные курсанты Военно-воздушной академии г. Челябинска знакомятся с особенностями культуры народов Урала на примере башкирской юрты и русской избы, узнают принципиально отличающиеся особенности быта земледельцев и кочевников-скотоводов.

Перед экскурсией иностранцы знакомятся с новой лексикой, например, названием некоторых предметов одежды народов Урала, а также сельскохозяйственных орудий, посуды, бытовых примет (*сарафан, кокошник, кафтан, кувшин, прятка, плуг, печь*). В зависимости от уровня учебной группы организуются задания после посещения экспозиции: назвать по карточкам предметы одежды, рассказать о своем национальном жилище, есть ли похожие традиции при организации быта.

Подводя итог, можно сделать следующие **ВЫВОДЫ**:

- в ходе обучения русскому языку как иностранному одна из задач преподавателя – снять психологический дискомфорт слушателей от пребывания в иноязычной и инокультурной среде;
- одним из важнейших средств снятия психологического дискомфорта является социокультурная деятельность, поскольку качество обучения и эффективное усвоение учебного материала зависит не только от методически грамотно составленного занятия, но и от готовности обучающихся принимать и усваивать информацию, от микроклимата в учебной группе;
- приобщение иностранцев к русским национально-культурным традициям, к самобытной культуре российского народа как учебными, так и внеучебными средствами позволит облегчить период адаптации, более качественно осуществить интеграцию в учебный процесс, которая предполагает «активное освоение иной национальной культуры при сохранении собственной национальной идентичности» [10].

Представленная работа рассматривает лишь некоторые типы урока русского языка как иностранного, поэтому в качестве **перспективы исследования** считаем возможным исследовать иные формы и методы учебной и внеучебной деятельности, влияющие на процесс социокультурной адаптации иностранных обучающихся.

## Литература

1. Авдони́на Д.С., Бочкаре́ва Ю.В., Булганина С.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в российских ВУЗах [Электронный ресурс] // Современные научные исследования

и инновации. – 2016. – № 11. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033> (дата обращения: 08.12.2022).

2. Анисимова И.Н. Трудности освоения русского языка узбекскими студентами (из опыта работы на подготовительном отделении Чувашского государственного университета) / И.Н. Анисимова, Е.А. Игнатъева // Вестник Марийского государственного университета. – 2017. – Т. 11. – № 4 (28). – С. 13–19.
3. Бусурина Е.В., Куралева И.Р. Ранний этап адаптации иностранных студентов: задачи и их решение // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки. – 2018. – Т. 9. – № 3. – С. 107–115.
4. Гладуш А.Д. Социально-культурная адаптация иностранных граждан к условиям обучения и проживания в России: учеб. пособие / А.Д. Гладуш, Г.Н. Трофимова, В.М. Филиппов. – М.: РУДН, 2008.
5. Еремеева Е.Л., Боброва О.Е. Адаптация и интеграция иностранных студентов к жизни в России (на примере астраханского государственного университета) // International Journal of Professional Science. – 2019. – № 5. – С. 21–29.
6. Исаева Л.Р., Шестакова Е.В. Практика решения проблем языковой адаптации иностранных обучающихся в российском военном вузе / Л.Р. Исаева, Е.В. Шестакова // Сборник материалов VIII Всероссийской научно-методической конференции. Ред. Т.В. Рябова, О.А. Кунникова. – 2022. – Санкт-Петербург, Петергоф. – С. 157–160.
7. Ключникова Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России / Е.В. Ключникова // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». – 2018. – Выпуск 1. – С. 133–140.
8. Копытко В.Н. Роль лингвострановедческих знаний в формировании социокультурной компетенции [Электронный ресурс] // Филологические науки. Тамбов: Грамота. – 2016. – № 12(66): в 4-х ч. – Ч. 3. – С. 118–121. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rollingvostranovedcheskihznaniy-v-formirovanii-sotsiokulturnoy-kompetentsii> (дата обращения: 06.12.2022).
9. Поздняков И.А. Проблемы адаптации иностранных студентов в России в контексте педагогического сопровождения / И.А. Поздняков // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2010. – № 121. – С. 161–166. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossii-v-kontekste-pedagogicheskogo-soprovozhdeniya> (дата обращения: 06.12.2022).
10. Социокультурные аспекты адаптации иностранных студентов [Электронный ресурс] // Alma Mater. – URL: <https://almavest.ru/node/1245>.

## LESSONS OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE AND THEIR ROLE IN SOCIAL AND CULTURAL ACCOMODATION OF INTERNATIONAL SERVICEMEN

Shestakhova E.V., Isaeva L.R.

Air Force Academy named after professor N.E. Zhukovsky and Y.A. Gagarin» (branch, Chelyabinsk)

The article studies the possibilities of Russian language lessons in the process of social and cultural adaptation of international servicemen. A special emphasis is laid on the description of various types of lessons of Russian as a second language, as well as individual tasks aimed at the formation of communicative competence and the integration of international students into the educational and professional environment of the Russian military university. The authors highlight the important role of classroom and extracurricular classes with cadets, which contribute to the effective adaptation to Russian cultural and social realities. The article outlines teaching Russian as a foreign language at the preparatory course of a military university. It describes the practical experience of working with cadets.

**Keywords:** adaptation, communicative competence, Russian as a second language, foreign military personnel.

### References

1. Avdonina D.S.1, Bochkareva Y.V.2, Bulganina S.V. Problems of adaotation of foreign students in Russian universities // Modern scientific research and innovation. – 2016. – No 11. – URL: <https://web.snauka.ru/issues/2016/11/74033>.
2. Anisimova I.N., Ignatyeva Elena A. The difficulties of development of russian by the uzbek students (from experience at the preparatory department of chuvash state university) // Bulletin of the Mari State University. – 2017. – Vol. 11. – No 4 (28). – PP. 13–19.
3. Busurina E.V., Kuraleva I.R. Early adaptation stage for foreign students: objectives and approaches // Scientific and technical statements Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University. Humanities and social sciences. – 2018. – Vol. 9. – No 3. – PP 107–115.
4. Gladush A. D., Trofimova G.N., Filippov V.M. Sociocultural adaptation of foreign citizens to living and studying in Russia: tutorial. – Moscow: RUDN. 2008.
5. Ereemeva E.L. Bobrova O.E. Adaptation and integration of foreign students to life in Russia (on the example of Astrakhan state university) // International Journal of Professional Science. – 2019. – No 5. – PP 21–29.
6. Isaeva L.R., Shestakhova E.V. Practice of solving the difficulties with language adaptation of foreign students in a russian military university // Collection of materials of the VIII All-Russian Scientific and Methodological Conference. – 2022. – Saint–Petersburg. Peterhof. – PP 157–160.
7. Kljushnikova E.V. Problems of adaptation of Foreign students in Russia // Bulletin of the Tver University. – 2018. – Vol 1. – PP 133–140.
8. Kopytko V. The role of linguistic-cross-cultural knowledge in the formation of sociocultural competence // Philology. Tambov Gramota – 2016. – No 12 (66). – Vol 3. – PP 118–121.
9. Pozdnyakov I.A. Proceedings of Herzen State Pedagogical University of Russia. – 2010. – No. 121. – PP. 161–166. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/problemy-adaptatsii-inostrannyh-studentov-v-rossii-v-kontekste-pedagogicheskogo-sop-rovozhdeniya>.
10. Sociocultural aspects of adaptation of Foreign students // Alma Mater. – URL: <https://almavest.ru/ru/node/1245>.

## Включение имитационной практики в систему профессиональной подготовки по обеспечению раннего вмешательства для детей с ограниченными возможностями и их семей

### Рощина Галина Овсеповна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»  
E-mail: g.roschina2020@mail.ru

### Русанова Лилия Сергеевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры медико-биологических основ дефектологии и теории логопедии ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»  
E-mail: lirusanova@yandex.ru

### Ермолина Анна Александровна,

учитель-дефектолог, МДОУ «Детский сад 145»  
E-mail: Anna.ermolina2016@yandex.ru

### Быковская Анастасия Александровна,

педагог-психолог, МДОУ «Детский сад 145»  
E-mail: Bykovskaya90@yandex.ru

В статье рассматривается проблема включения имитационной практики в систему профессиональной подготовки по обеспечению раннего вмешательства для детей с ограниченными возможностями и их семей как одно из актуальных направлений развития современного профессионального образования и подготовки специалистов в области специальной педагогики в частности. Представлены результаты применения технологии практической подготовки студентов дефектологического профиля с использованием методов симуляционного обучения. Инновационным является вывод о том, что симуляционное обучение как инновационный метод для педагогического образования, отличающийся от профессиональных проб, ролевых и деловых игр направлен на отработку практических навыков использования определенных методик и технологий и основан на методе «зеркального обучения». В данной статье проведен анализ возможностей методов симуляционного обучения по отработке у студентов дефектологического профиля навыков проведения оценки психоречевого развития детей раннего возраста на основе психолого-педагогической диагностики «Маленькие ладошки». Показана уникальность и преимущества симуляционного обучения в практической подготовке студентов дефектологического профиля. Описаны принципы и алгоритм проведения практического занятия-тренинга в профессиональном педагогическом образовании с использованием методов симуляционного обучения.

**Ключевые слова:** симуляционное обучение, симуляция, симуляционная технология, психоречевое развитие, диагностика, ранний возраст, профессиональная подготовка, тренинг, ситуация.

### Введение

В условиях современного глобального переустройства всех систем, включая систему образования, особую актуальность приобретает практико-ориентированный подход в профессиональном образовании, новым инструментом в котором играет симуляционное обучение, в основе которого лежит модель клинической ситуации в которой, методом зеркального обучения воспроизводятся педагогические ситуации. Данный метод позволяет сделать процесс обучения интерактивным, отработать диагностические и коррекционно-развивающие приемы с помощью «механических и электронных виртуальных моделей» [7]. Помощь детям младенческого и раннего возраста с нарушениями в развитии – дефицитная область дефектологического образования, которая становится заметной на государственном уровне, принимаются и реализуются Федеральные Программы и Проекты. Например, отражением Федерального проекта «Современная школа» в Ярославской области является региональный проект «Поддержка семей, имеющих детей», который реализуется с 2019 года. В государственном общеобразовательном учреждении Ярославской области «Центр помощи детям» создана сетевая «Служба помощи родителям», включающая 144 образовательные организации, работающая на создание условий для повышения компетентности родителей (законных представителей) детей в вопросах образования и воспитания, в том числе в возрасте до трех лет [10]. Анализ работы «Службы помощи родителям» показал, что ее деятельность востребована и имеет множество затруднений. Так, в 2021 году в Службу обратилось 1725 родителей, более 2000 детей раннего возраста прошли комплексное обследование в психолого-медико-педагогических комиссиях и нуждаются в обучении и воспитании по адаптированным образовательным программам, создании специальных условий.

В то же время, по данным мониторинга оказания ранней помощи в 144 базовых организациях Ярославской области, проведенном в 2021 году, 75% специалистов испытывают трудности в оказании помощи детям раннего возраста различных нозологических групп. Особенно трудной является работа с детьми с сенсорными, интеллектуальными и тяжелыми множественными нарушениями

развития. Помощь в основном оказывается детям от 1 года 6 месяцев до 3 лет, младенческий возраст практически не охвачен на консультационных пунктах. Многие специалисты отмечают, что при оказании помощи семье с ребенком раннего возраста ограничиваются лишь консультацией без дальнейшей организации и планировании коррекционно-развивающей, реабилитационной и абилитационной работы в виду недостатка необходимых практических навыков как в проведении феноменологической дифференциальной диагностики, так и в психолого-медико-педагогическом сопровождении. В процессе диагностики развития детей раннего возраста имеются трудности: недостаточно сформированные навыки определения особенностей психо-физического состояния, речи и средств коммуникации у малышей, существует недостаток современного диагностического инструментария для проведения диагностики. Основными причинами трудностей являются: быстрая истощаемость психики детей, что требует четких, выверенных действий от диагноста; практически отсутствие речи и несформированность других понятных средств общения; несоответствие возрастным нормам психоречевого развития детей раннего возраста и адекватности окружающих предметов в жизни ребенка того стимульного материала, который имеется в арсенале специалистов; отсутствие у начинающих педагогов практических навыков, как в проведении процедуры диагностики, так и в правильной количественно-качественной оценке ее результатов. Важна проблема дифференциации собственно речевого и общеинтеллектуального развития ребенка, выявление первичности и вторичности речевых нарушений в процессе диагностики при определении специальных условий и программы обучения и воспитания детей раннего возраста в дошкольных образовательных организациях. В виду вышесказанного возникает необходимость использования педагогами новых диагностических методик для оценки психоречевого развития детей раннего возраста и отработка практических навыков по их использованию в работе с детьми раннего возраста [4]. В комплексном сопровождении детей младенческого и ясельного возраста и их семей, важным является качественная педагогическая помощь и подготовка будущих педагогов, владеющих современными методами и технологиями раннего вмешательства, домашнего визитирования, диагностической и коррекционно-развивающей работы, взаимодействия с ребенком в естественных жизненных ситуациях, и обладающих инициативностью, навыками критического мышления, гибкостью, умением решать нестандартные задачи в сложных педагогических ситуациях [2].

Тенденции, выявленные на основе мониторинга, соответствуют задачам национальной системы учительского роста, которая предполагает овладением профессиональными компетенциями. Компетенция, как интегральная характеристика включает сумму не только знаний, но и практиче-

ских навыков, отношений, способностей педагога, а также уровень его мотивации. Градация уровней компетенций требует новых подходов к подготовке профессиональных педагогических кадров, специалиста «со знаком качества». Поэтому неотъемлемой задачей современного профессионального образования является: развитие у студентов навыков взаимодействия с ребенком младенческого и ясельного возраста; освоение разнообразных стилей педагогического общения с родителями, и включенными в процесс диагностики и коррекции участниками коррекционно-развивающего процесса. В связи с этим актуализируется проблема внедрения симуляционного обучения в систему профессионального педагогического образования и практику оказания ранней помощи младенцам, детям ясельного возраста и их семьям.

## Методология исследования

Основу исследования составили практико-ориентированный, антропологический и системно-кибернетический подходы. Комплексное использование данных подходов было обусловлено единством целей, задач и позволили разработать технологию практической подготовки студентов дефектологического профиля с использованием методов симуляционного обучения. В отечественной и зарубежной науке исследования применения симуляционного обучения в системе профессионального образования и послевузовской подготовки выполнены в предметном поле медицины, инженерии, а также при обучении военных, летчиков и космонавтов. Особенности применения симуляционных методов обучения в подготовке студентов дефектологического профиля изучено недостаточно. В настоящее время под симуляцией понимается моделирование рабочего процесса. Некоторые ученые описывают симуляционное обучение как интерактивную технологию обучения и оценки практических навыков, умений и знаний будущего специалиста [1;6]. В нашем исследовании мы также опирались на положение о том, что симуляция – это техника, которая позволяет заместить или обогатить практический опыт обучаемого с помощью искусственно созданной ситуации, которая отражает и воспроизводит проблемы, имеющие место в реальном мире в полностью интерактивной манере (Д. Габа, 2004).

Симуляционное обучение распространяется как профессиональном обучении, так и в общем. В образовательную практику школы начинают внедряться системы ClassVR, которые представляют собой комплект оборудования, позволяющий через погружение в виртуальную реальность получить практический опыт, не выходя их класса. Работа предполагает два режима: с учителем и самостоятельно. Симуляционное обучение представляет собой активный процесс, в ходе которого обучающийся связывает теоретические знания и практические навыки. Использование симуляционных технологий в процессе обучения позволяет создать условия, максимально приближен-

ные к реальной профессиональной деятельности, обеспечить объективный контроль правильности выполнения обучающимися конкретного профессионального действия и его корректировку в процессе обучения. Поэтому основополагающей задачей действующей системы профессионального образования является создание условий, способствующих развитию у студентов и начинающих педагогов прочных практических навыков и необходимых профессиональных компетенций. Одним из эффективных способов отработки практических навыков и умений являются виртуальные инновационные технологии, среди которых первоначально важным является применение симуляционных технологий, которые полностью имитируют реальные ситуации взаимодействия с ребенком раннего возраста и интеграция симуляционного обучения в действующую систему профессионального образования и педагогическую практику оказания ранней помощи детям и их семьям [2].

## Результаты исследования

Исследование заключается в разработке и апробации технологии практической подготовки студентов дефектологического профиля с использованием методов симуляционного обучения. Проведен анализ возможностей симуляционного обучения в отработке у студентов дефектологического профиля навыков проведения оценки психоречевого

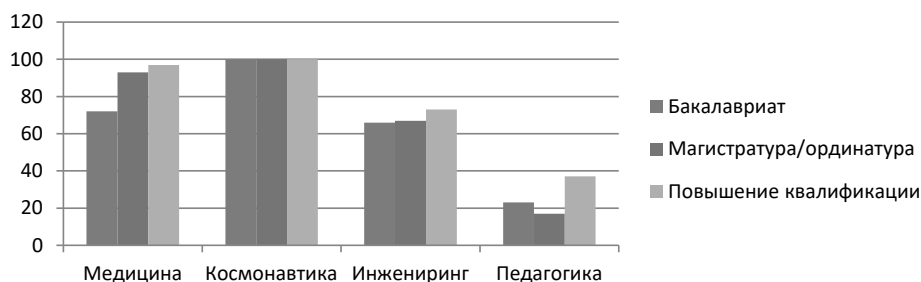


Рис. 1

В Ярославском государственном педагогическом университете им. К.Д. Ушинского создана научно-практическая лаборатория «Симуляционный центр как инновационная площадка по отработке практических навыков по обучению и развитию детей с особыми образовательными потребностями» с целью изучения взаимосвязи симуляционного обучения студентов, педагогов с эффективностью и качеством выполнением практических и коммуникативных навыков, повышением их самооценки своей компетенции, мастерства и уровня психоэмоциональной напряженности, устойчивости к стрессу. Симуляционные технологии активно применяются в обучении студентов дефектологического профиля. Данный вид деятельности предполагают применение практических методов обучения, симуляционного оборудования, виртуальных тренажеров для создания реальной среды, что позволяет обогатить практический опыт студентов посредством искусственного создания ситуации в полной инте-

развития детей раннего возраста. Было подтверждено, что уникальность симуляционного обучения проявляется: в возможности оценки параметров развития детей раннего возраста с помощью многократного повторения инструкций в различных заданиях; в оказании педагогической помощи ребенку на предметных симуляторах; в закреплении практического навыка виртуального взаимодействия с ребенком; в формировании точности и быстроты исполнения навыка с учетом особенностей детского развития [8].

При анализе возможностей технологии симуляционного обучения по отработке у студентов дефектологического профиля навыков проведения оценки психоречевого развития детей раннего возраста основными методами установления фактических значений показателей являлись экспертиза полученных данных, анализ и интерпретация полученных результатов. Процедуры анкетирования, измерения, экспертизы определяют комплекс используемых методик внешней и внутренней оценки возможностей симуляционного обучения. Анализ использования симуляционных технологий в 47 вузах в 34 регионах России показывает приоритетное их значение в таких сферах, как медицина, космонавтика, инженеринг, включая летное дело. Однако, методы симуляционного обучения в сфере «человек-человек» в отечественной педагогике, в том числе в дефектологии практически не используются (рис. 1).

рактичной манере, имеющей место в реальном мире. Преимущества симуляционных технологий состоят в том, что с их помощью можно формировать конкретные виды деятельности; способствовать эффективным формам общения в процессе деятельности; развивать способности к обучению [5]. Сравнительный анализ изучения профессиональных диагностических компетенций у студентов различного профиля и педагогов, проведенный на основе методик Т.Н. Ильиной «Мотивация обучения в вузе», К. Замфир «Мотивация профессиональной деятельности» и методики самооценки А. Бандуры, показал, что лишь 34% педагогов и 23% студентов оценивают свою мотивацию к приобретению практических навыков владения новыми методами высокой, а свои профессиональные диагностические компетенции сформированными на высоком уровне (таблица 1).

Поэтому, основополагающей задачей технологии практической подготовки студентов является

повышение эффективности образования за счёт создания благоприятного эмоционального фона на занятиях, мотивационной составляющей, возможности многократного повторения предметно-практических действий и минимизации психофизического риска в критических нестандартных ситуациях или при первом реальном практическом опыте взаимодействия с ребенком раннего воз-

раста [9]. При этом принципиальное отличие использования симуляционных методов от других приемов обучения заключается в том, что благодаря им можно: 1) развивать способности к обучению; 2) формировать конкретные практико-ориентированные виды деятельности; 3) способствовать эффективным формам общения в процессе этой деятельности.

Таблица 1. Сравнительный анализ по шкалам между группами респондентов

№ п/п	Группы респондентов	Мотивация	Проблемы	Самозффективность
1.	Студенты выпускных курсов дефектологического профиля	<b>3,214=0,648*</b>	<b>3,317=0,637*</b>	3,753=0,785
2.	Педагоги со стажем работы менее трех лет	3,895=0,468	<b>3,392=0,541*</b>	3,748=0,735
3.	Педагоги со стажем работы более трех лет	2,458=0,623	<b>3,081=0,589*</b>	<b>3,520=0,698*</b>

Таблица 2. Оценка речевого развития ребенка ясельного возраста в системе ВПФ

№ п/п	Параметры оценки речевого развития ребенка ясельного возраста в системе ВПФ	
	2 года – 2 года 6 месяцев	2 года 6 месяцев – 3 года
1.	Целостное восприятие предметного изображения на картинке.	
2.	Зрительно-моторная координация.	Ориентировка на величину.
3.	Ориентировка на цвет.	
4.	Ориентировка на форму.	
5.	Зрительное восприятие трех предметных изображений.	Зрительное восприятие и классификация трех предметных изображений, отличающихся цветом.
6.	Понимание обращенной речи – пассивный словарный запас (слова, предложения из двух слов).	
7.	Использование в речи существительных, обозначающих предметы бытового назначения – активный словарный запас.	
8.	Использование в речи существительных, обозначающих названия животных.	
9.	Выделение отдельных частей предмета (части тела/лица – голова, руки, ноги, живот (глаза, нос, рот, уши).	
10.	Использование в речи глаголов.	
11.	Употребление в речи слов различной слоговой структуры.	
12.	Понимание предлогов «в», «на», «под».	Понимание предлогов «в», «на», «под», «за».
13.	Употребление в речи предложений из двух-трех слов.	
14.	Употребление и понимание вопросительных слов «где?», «куда?».	
15.	Понимание и дифференциация существительных единственного и множественного числа.	Понимание слов с уменьшительно-ласкательным значением.

Отработка у студентов практических навыков проведения оценки психоречевого развития детей раннего возраста осуществлялась на основе методики психолого-педагогической диагностики «Ма-

ленькие ладошки» [9]. Исследование показало, что при использовании методов симуляционного обучения важными являются следующие принципы: обучение начинается с простейших предметно-практических действий; зеркальное обучение – копирование действий опытного педагога; постоянная рефлексия, разбор действий. Структура технологии практической подготовки студентов дефектологического профиля с использованием методов симуляционного обучения имеет несколько последовательных этапов. 1-й этап: Теоретический. Предварительное знакомство студентов с методикой оценки психоречевого развития детей раннего возраста на лекционных занятиях. 2-ой этап: Визуальный. Проведение брифинга с демонстрацией эталонного проведения диагностики уровня психоречевого развития детей раннего возраста с учетом параметров оценки развития ребенка ясельного возраста, представленных в таблице 2.

3-ий этап: Организационный. Распределение ролей при отработке у студентов практических навыков проведения оценки психоречевого развития детей раннего возраста: педагог, ребенок, родитель, эксперт. Знакомство с оценочным листом, включающим поэтапное выполнение определенных операций, которые необходимо выполнить студенту. 4-ый: Мануальный. Выполнение симуляционного задания, отработка практических навыков на основе реалистичного моделирования, имитации проведения психолого-педагогической диагностики ребенка раннего возраста. Погружение студентов в педагогические условия, максимально приближенные к реальной практической ситуации.

Алгоритм отработки практических навыков включает 3 основных направления: 1) Предъявление заданий и инструкций с использованием разработанного стимульного материала с учетом нозологического профиля и возраста ребенка раннего возраста. 2) Заполнение протокола по результатам отработки практических навыков и результатам диагностики. 3) Определение состояния уровня психоречевого развития ребенка раннего возраста и разработка рекомендаций по результатам обследования. 5) Реактивный. Анализ и об-



суждение реакций ребенка на типовые действия педагога методом проб и ошибок. Просмотр видеозаписи реального обследования ребенка раннего возраста с последующим анализом и выполнением студентами практических действий. 6) Итоговое выполнение симуляционного задания. Результатом симуляционного обучения является освоение студентами практических действий, самооценки правильности выполнения обучающимся профессионального действия, выбор стиля профессионального общения с учетом эмоциональной и содержательной ролевой нагрузки. Симуляционное обучение, таким образом, является «обучением под «ключ». Исследование показало следующие преимущества технологии практической подготовки студентов с использованием симуляционных методов: приобретение опыта диагностической работы, отработка практико-ориентированных действий без риска для ребенка раннего возраста и его семьи; возможность неограниченного многократного числа повторов при отработке практических навыков использования психолого-педагогической диагностики в педагогической деятельности; объективная оценка достигнутого уровня практической подготовки студента с учетом его психоэмоционального состояния.

## Выводы

Проведенное исследование может быть представлено следующими выводами: 1. Технология практической подготовки студентов дефектологического профиля с использованием методов симуляционного обучения позволяет более эффективно осваивать новые методы и технологии, в том числе, методику проведения психолого-педагогической диагностики психоречевого развития детей раннего возраста. 2. Использование симуляционного обучения позволяет без участия в образовательном процессе реальных детей на допедагогическом этапе освоить практические навыки, что в дальнейшем позволит более эффективно осуществлять психолого-педагогическое сопровождение ребенка раннего возраста и его семьи. 3. Включение симуляционного обучения в действующую систему профессионального образования и педагогическую практику оказания ранней помощи детям и их семьям необходима, но данный вид обучения рассматривается как дополнительный, и должен предусматривать возможность взаимодействия с реальными детьми раннего возраста. Таким образом, технология практической подготовки студентов дефектологического профиля с использованием методов симуляционного обучения позволяет моделировать педагогические ситуации и способствует повышению мотивации к обучению, формированию профессиональных и общекультурных компетенций у будущих педагогов.

## Литература

1. Ваганова О.И., Хохленкова Л.А., Воронина И.Р. возможности симуляционных технологий / Azi-

moth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020. Т. 9. № 3(32). С. 56–60.

2. Гуцин А.В. Дидактические условия реализации методологии развития информационно-технологического обеспечения педагогического образования // Приволжский научный журнал. 2013. № 4 (28). С. 235–239.
3. Конева Е.В., Русанова Л.С. Речевое развитие детей как предмет психолого-педагогической экспертизы /Е.В. Конева, Л.С. Русанова // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А.В. Карпов. – Ярославль: ЯрГУ; Филигрань, 2020. С. 601–605.
4. Кормилицина Т.В. Новая педагогика и электронное обучение: история и современность / Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2018. Т. 7. № 3. С. 8–14.
5. Косаговская И.И., Мадьянова В.В., Королева Ю.В. Современные подходы к симуляционному обучению медицинских кадров (часть 1) / Проблемы стандартизации в здравоохранении. 2016. № 5–6. С. 22–28
6. Куделко К.С. Симуляционное обучение как фактор формирования профессиональных компетенций обучающихся. Медицинское образование. 2022. № 3. С. 45–51.
7. Кузина Н.В., Кузина Л.Б., Сулимов К.Т. Симуляционное обучение при подготовке кадров высшей квалификации и в дополнительном профессиональном образовании: К вопросу о дефинициях и структуре процесса // Современное образование. 2018. № 2. С. 118–139.
8. Паспорт федерального проекта «Поддержка семей, имеющих детей» Приложение к протоколу заседания проектного комитета по национальному проекту «Образование» от 07.12.2018 г. № 3 [Электронный ресурс] Режим доступа: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/06/1.-Pasport-FP-Podderzhkaseimei-imeyushhih-detei-.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).
9. Русанова Л.С., Рабина Е.Ф. «Маленькие ладошки»: педагогическая диагностика психоречевого развития детей раннего возраста: учебное пособие / Л.С. Русанова, Е.Ф. Рабина: – Ярославль: Аппарель-Полиграфия, 2021. – 128 с.

### INCLUSION OF SIMULATION PRACTICE IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL TRAINING TO ENSURE EARLY INTERVENTION FOR CHILDREN WITH DISABILITIES AND THEIR FAMILIES

Roschina G.O., Rusanova L.S., Ermolina A.A., Bykovskaya A.A.  
Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky

The article deals with the problem of inclusion of imitation practice in the system of vocational training to ensure early intervention for children with disabilities and their families as one of the current directions of development of modern vocational education and training of specialists in the field of special pedagogy in particular. The results of the application of the technology of practical training of students

of the defectological profile using simulation training methods are presented. Innovative is the conclusion that simulation training as an innovative method for pedagogical education, which differs from professional trials, role-playing and business games, is aimed at developing practical skills in using certain techniques and technologies and is based on the "mirror learning" method. In this article, the analysis of the possibilities of simulation training methods for developing students' defectological profile skills for assessing the psychorechological development of young children on the basis of psychological and pedagogical diagnostics "Small palms" is carried out. The uniqueness and advantages of simulation training in the practical training of students of the defectological profile are shown. The principles and algorithm of practical training in professional pedagogical education using simulation training methods are described.

**Keywords:** simulation training, simulation, simulation technology, psychorechological development, diagnostics, early age, professional training, training, situation.

#### References

1. Vaganova O.I., Khokhlenkova L.A., Voronina I.R. possibilities of simulation technologies / Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology. 2020. Vol. 9. No. 3(32). pp. 56–60.
2. Gushchin A.V. Didactic conditions for the implementation of the methodology for the development of information technology support for pedagogical education // Volga Scientific Journal. 2013. No. 4 (28). pp. 235–239.
3. Koneva E.V., Rusanova L.S. Speech development of children as a subject of psychological and pedagogical expertise /E.V. Koneva, L.S. Rusanova // Yaroslavl psychological school: history, modernity, prospects: collection of materials of the All-Russian Scientific Conference. YarSU, October 8–10, 2020 / ed. by A.V. Karpov. – Yaroslavl: YarSU; Filigree, 2020. pp. 601–605.
4. Kormilitsyna T.V. New pedagogy and e-learning: history and modernity / Scientific research and development. Socio-humanitarian research and technology. 2018. Vol. 7. No. 3. pp. 8–14.
5. Kosagovskaya I.I., Madyanova V.V., Koroleva Yu.V. Modern approaches to simulation training of medical personnel (part 1) / Problems of standardization in healthcare. 2016. No. 5–6. pp. 22–28
6. Kudelko K.S. Simulation training as a factor in the formation of professional competencies of students. Medical education. 2022. No.3. pp.45–51.
7. Kuzina N.V., Kuzina L.B., Sulimov K.T. Simulation training in the training of highly qualified personnel and in additional professional education: On the issue of definitions and structure of the process // Modern education. 2018. No. 2. pp. 118–139.
8. Passport of the federal project "Support for families with children" Appendix to the minutes of the meeting of the project committee on the national project "Education" dated 07.12.2018 No.3 [Electronic resource] Access mode: <https://fcprc.ru/wp-content/uploads/2019/06/1.-Pasport-FP-Podderzhka-semey-imeyushhih-detei-.pdf> (date of application:12.10.2022).
9. Rusanova L.S., Rabina E.F. "Little palms": pedagogical diagnostics of psychorechological development of young children: textbook / L.S. Rusanova, E.F. Rabina: – Yaroslavl: Ramp-Polygraphy, 2021. – 128 p.

# Формирование лингвопрофессиональной иноязычной компетенции в условиях заочного обучения: на примере ведомственного ВУЗа

**Килина Ольга Анатольевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, СибЮИ МВД России  
E-mail: kraeva-o@mail.ru

В статье анализируется формирование лингвопрофессиональной компетенции у слушателей факультета заочного отделения, изучающих иностранный язык в ведомственном вузе. Рассматриваются понятие лингвопрофессиональной компетенции и входящие в неё умения. Выявляются методологические подходы к формированию системы иноязычной подготовки. Выделяются проблемы, затрудняющие использование компетентностного подхода в ведомственных вузах, приводятся преимущества применения личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов к иноязычной подготовке. Выявляются компоненты готовности обучающихся использовать иностранный язык на практике, взаимосвязанной со степенью развития лингвопрофессиональной компетенции. Приводятся понятие вторичной языковой личности и принципы её формирования. Рассматриваются особенности и возможности использования информационных технологий в процессе развития лингвопрофессиональной компетенции. Приводится сущность интерактивных методов обучения при формировании лингвопрофессиональной компетенции у обучающихся заочного отделения ведомственного вуза, выделяются коммуникативные навыки и умения, которые развиваются у слушателей при использовании интерактивных методов обучения. Отмечается, что сущность иноязычного обучения студентов ведомственного вуза заключается в преобразовании образовательной и познавательной деятельности в профессиональную на базе создания образовательной среды, которая по форме и сущности будет максимально приближена к будущей профессии.

**Ключевые слова:** лингвопрофессиональная компетенция, иностранный язык, информационные технологии, ведомственный вуз, обучающиеся.

В условиях интеграции российского высшего образования в международное образовательное пространство перед образовательными организациями стоит задача подготовки специалистов, которые обладают качественно новыми компетенциями [1]. Обучение иностранному языку в ведомственном вузе сопряжено с потребностью обеспечения общества сотрудниками органов внутренних дел, умеющими применять иностранный язык в практической деятельности. Способность эффективно и грамотно общаться в различных коммуникативных контекстах обеспечивает межкультурное взаимопонимание и транснациональное сотрудничество [2]. Изучение иностранного языка наравне с родным способствует формированию универсальных навыков, таких как умение критически мыслить и выстраивать конструктивную коммуникацию, наличие социального и эмоционального интеллекта и креативности. Это делает актуальным исследование компетенций, позволяющих сформировать такие навыки, в частности – лингвопрофессиональной компетенции.

Целью работы является изучение формирования лингвопрофессиональной компетенции у слушателей факультета заочного отделения, изучающих иностранный язык в ведомственном вузе. Для её достижения были использованы аналитический, синтетический, индуктивный и дедуктивный методы обработки тематических исследований, научных публикаций и релевантных литературных источников.

Лингвопрофессиональная компетенция представляет собой систему приобретённых правил функционирования иностранного языка, проявляющуюся в их использовании в речевой и мыслительной деятельности [3]. Для обеспечения такой деятельности на занятиях по иностранному языку может использоваться анализ классификационных черт лексических единиц, особенностей синтаксиса, стилевой и языковой специфики творческого иноязычного почерка и прочего.

Лингвопрофессиональная компетенция включает следующие умения [4]:

- формулировать личное мнение на иностранном языке, сохраняя логичность, грамотность и аргументированность;
- работать в группе, используя стратегии взаимодействия для достижения намеченных целей;
- демонстрировать результаты групповой деятельности на иностранном языке;
- поддерживать профессиональный диалог и выражать собственное мнение на иностранном языке с соблюдением языковых норм;

- применять информационные технологии при поиске сведений для решения иноязычных коммуникативных задач;
- сохранять логичность и чёткость выражения собственных мыслей при составлении деловых писем на иностранном языке;
- работать с профессиональными иноязычными текстами, оценивать существенность и ценность информации, анализировать и обобщать факты;
- ставить цели профессионального совершенствования и использовать личный тайм-менеджмент при их достижении.

Основным методологическим подходом, применяемым при формировании системы иноязычной подготовки обучающихся неязыковых вузов, является компетентностный [5]. Однако его использование в ведомственных вузах затруднено рядом проблем:

- отсутствие единства при определении соотношения специализированных и общекультурных компетенций между собой и с образовательными дисциплинами;
- недостаточная чёткость логики становления и взаимовлияния компетенций;
- неоднозначность понимания преподавательским составом и обучающимися задач изучения отдельных учебных дисциплин;
- несогласованность влияния различных аспектов учебно-воспитательного процесса на формирование профессиональной компетентности;
- неблагоприятность современных условий обучения, в частности – существенной доли самостоятельной работы слушателей, для их личностного и профессионального развития и становления коммуникативных навыков.

Данные факторы актуализируют применение личностно-ориентированного и личностно-деятельностного подходов к иноязычной подготовке, обеспечивающих понимание сути и профессиональной ценности овладения иностранным языком. Эти подходы ориентированы на становление и развитие умений критически оценивать итоги профессиональной коммуникативной деятельности, решать поставленные задачи в команде, устанавливать и поддерживать результативные межличностные взаимоотношения и свободно ориентироваться в профессиональных коммуникативных ситуациях.

Значимым фактором формирования лингвопрофессиональной компетенции является готовность обучающихся использовать иностранный язык на практике [6]. Данная готовность тесно взаимосвязана со степенью развития лингвопрофессиональной компетенции, однако проявляется у слушателей с индивидуальными особенностями. В её составе можно выделить следующие компоненты:

1. Теоретическая готовность. Реализуется на мыслительном уровне развития лингвопрофессиональной компетенции при получении общих лингвистических и специализированных знаний.
2. Технологическая готовность. Проявляется на операционном уровне развития лингвопрофес-

ональной компетенции в качестве готовности к осуществлению иноязычного коммуникативного акта.

3. Профессионально-личностная готовность. Реализуется на профессионально-личностном уровне развития лингвопрофессиональной компетенции и проявляется в способности к совершенствованию профессионально-личностных качеств, таких как толерантность, коммуникабельность и способность преодолевать психологические препятствия при иноязычной коммуникации, а также готовность к получению нового опыта.

В основе формирования лингвопрофессиональной компетенции у студентов ведомственного вуза лежит становление и развитие вторичной языковой личности, представляющей собой личность и носителя языка, который способен к языковой деятельности посредством восприятия и выражения речевых произведений с учётом собственных личностных и коллективных особенностей, опирающихся на национально-культурный прототип [7]. В основе формирования вторичной языковой личности лежат следующие принципы:

- владение вербально-семантическим кодом языка – лексикой, синтаксисом и грамматикой, а также фонетическими нормами и региональными вариантами языка;
- владение стилистикой речи, включая запоминание, понимание и воспроизведение устойчивых иноязычных выражений;
- знание лингвокультурологической специфики иностранного языка и её динамики в меняющихся реалиях;
- наполненность мотивационно-личностной сферы, затрагивающей мотивационную структуру, ценностные ориентиры и личностные черты субъекта.

В основе создания современной образовательной среды должны лежать разнонаправленные прогнозные модели перспективной профессиональной деятельности слушателей, наполненные имеющими практическое значение компонентами учебных программ и элементами факультативных знаний, обеспечивающих развитие универсальных компетенций [8].

В условиях заочного обучения формирование лингвопрофессиональной компетенции осложняется спецификой его организации [9]. Так, применение дистанционных образовательных технологий приводит к изменению формата контроля знаний и смещению акцента на самостоятельность и ответственность студентов. В то же время дистанционное обучение позволяет решить такие проблемы организации обучения иностранному языку в ведомственном вузе, как дефицит отведённых на изучение языка часов, несоответствие получаемых знаний реальным требованиям современного рынка труда, нарушение принципа актуализации результатов, методическая неподготовленность преподавателей и разнородность владения студентов иностранным языком.

Информационные технологии выступают значимым фактором формирования лингвопрофес-

сиональной компетенции, поскольку обеспечивают высокую информативную ёмкость образовательных материалов, способствуют росту мотивированности обучаемых, стимулированию их когнитивной деятельности, обогащению иноязычного словарного запаса, совершенствованию умений и навыков всех форм речевой деятельности, имитации иноязычной языковой среды, а также формированию этнографической и социально-культурной компетенций [10]. Применение информационных технологий способствует повышению качества работы обучающихся над всеми разновидностями иноязычной речевой деятельности за счёт возможности коммуникации в режиме реального времени с носителями изучаемого иностранного языка и лицами, которые изучают тот же язык.

Интернет предоставляет слушателям и преподавателям возможность свободного использования различных аутентичных иноязычных материалов: электронных версий печатных изданий, специализированных и профильных текстов, энциклопедических изданий, словарей, научных публикаций, справочной литературы и прочего. Дополнительно при обучении могут применяться мультимедийные приложения и электронные тренажёры [11]. Информационные технологии позволяют воссоздать ситуации реальной коммуникации в будущей профессиональной деятельности обучающихся, что формирует благоприятные условия для естественного использования изучаемого языка аналогично родному и способствует одновременному развитию иноязычных и профессиональных умений обучаемых.

Одним из основных подходов к формированию лингвопрофессиональной компетенции у обучающихся заочного отделения является применение интерактивных методов обучения, таких как образовательные и ролевые игры, соревнования и конкурсы, проектный метод, дискуссии, подготовка тематических сценок на изучаемом языке, проведение презентаций, метод обучения во взаимодействии, мозговой штурм, командные задания, имитации, деловые игры, встречи со специалистами, экскурсии, создание фильмов, занятия-спектакли и ряд других [12]. Большая часть данных методов может быть применена при организации занятия-конференции. Такой формат практических занятий позволяет реализовать следующие коммуникативные навыки и умения обучающихся, которые необходимы для успешного осуществления профессиональной иноязычной коммуникации:

- умение кратко и развёрнуто высказываться о событиях и фактах, применяя в том числе эмоциональные суждения;
- навыки ознакомительного, просмотрового, изучающего и поискового чтения иноязычных профессиональных текстов;
- умения ориентироваться в иностранных текстах, выделять ключевые положения, комментировать текст и выражать собственное мнение;

- навыки формулирования совета, просьбы, согласия либо несогласия и аргументирования собственной точки зрения;
- умение ведения этикетных диалогов, включающее способность начать, поддержать и завершить коммуникацию, переспросить, выразить благодарность за вопрос, пожелание, эмоциональную поддержку или комплимент.

Таким образом, в основе формирования лингвопрофессиональной компетенции у студентов ведомственного вуза должны лежать особенности и специфика терминосистемы профессиональной деятельности, актуальность и возможность оперативного использования в реальной коммуникативной ситуации осваиваемого материала, применение новых образовательных технологий и современных средств обучения. Сущность иноязычного обучения студентов ведомственного вуза заключается в преобразовании образовательной и познавательной деятельности в профессиональную на базе создания образовательной среды, которая по форме и сущности будет максимально приближена к будущей профессии.

## Литература

1. Пыrkova Т.А. Формирование лингвистической компетенции студентов неязыкового вуза средствами театрализации: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Тамара Александровна Пыrkova; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 24 с.
2. Шевченко О.М. Формирование языковой и лингвистической компетенций в отечественной и зарубежной практике // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1, № 5 (71). – С. 24–37.
3. Махмуд Гази Чаллюб А.К. Дидактические принципы формирования профессионально-лингвистической компетенции у студентов первого курса в иракской аудитории // Преподаватель XXI век. – 2019. – № 1–1. – С. 187–199.
4. Патяева Н.В., Михайлова Е.Б. Оценка эффективности программы подготовки по иностранному языку, разработанной в соответствии с ФГОС ВО 3++, для студентов инженерных специальностей // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 1 (30). – С. 215–217. – DOI: 10.26140/anip-2020-0901-0050
5. Илакавичус М.Р., Самойлова Т.А. Проблема выбора методологии в исследованиях иноязычной подготовки в организациях высшего образования МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2022. – № 2 (94). – С. 184–190. – DOI: 10.35750/20718284-2022-2-184-190
6. Костюкова Т.А., Морозова А.Л. Педагогические основы развития иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых направлений подготовки // Язык и куль-

тура. – 2019. – № 46. – С. 216–235. – DOI: 10.17223/19996195/46/13

7. Баженова Е.И., Кузьмина К.А., Ткачева И.А. Лингводидактическая модель формирования вторичной языковой личности при профессионально-ориентированном обучении студентов неязыковых специальностей иностранному языку // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 304–312. – DOI: 10.30853/ped20220038
8. Горшенева И.А. Педагогическая система профессиональной подготовки сотрудников ОВД средствами иностранного языка. Вестник Московского университета МВД России. – 2019. – № 7. – С. 314–19. – DOI: 10.24411/2073–0454–2019–10427
9. Комолова Е.С. Особенности формирования иноязычной профессиональной лексической компетенции у студентов-психологов // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 4 (833). – С. 101–108.
10. Беляева Е.А., Винникова М.Н., Чумарова Л.Г. Информационно-коммуникационные технологии в формировании профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62–4. – С. 27–29.
11. Курченкова Е.А., Куличенко Ю.Н., Медведева Л.В. Практическое занятие по английскому языку в форме занятия-конференции как средство формирования профессиональной иноязычной компетенции студентов неязыковых специальностей в вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 2. – С. 218–223. – DOI: 10.30853/ped20220034
12. Воробьева Н.В. Преимущества внедрения электронных тренажеров в процесс обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – Т. 7, № 3. – С. 319–325. – DOI: 10.30853/ped20220045

#### FORMATION OF LINGUOPROFESSIONAL FOREIGN LANGUAGE COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING: ON THE EXAMPLE OF A DEPARTMENTAL UNIVERSITY

Kilina O.A.

Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia.

The article analyzes the formation of linguoprofessional competence among students of the faculty of the correspondence department who study a foreign language in a departmental university. The concept of linguoprofessional competence and the skills included in it are considered. Methodological approaches to the formation of a system of foreign language training are revealed. The problems that make it difficult to use the competency-based approach in departmental universities are highlighted, the advantages of using a student-oriented and student-activity approach to foreign language training are given. The components of the readiness of students to use a foreign language in practice, interconnected with the degree of development of linguoprofessional competence, are revealed. The concept of a secondary linguistic personality and the principles of its formation are given. The features and possibilities of using information technologies in the process of developing linguoprofessional

competence are considered. The essence of interactive teaching methods in the formation of linguoprofessional competence of students of the correspondence department of a departmental university is given, communication skills and abilities that students develop when using interactive teaching methods are highlighted. It is noted that the essence of foreign language education of students of a departmental university lies in the transformation of educational and cognitive activities into professional ones based on the creation of an educational environment that, in form and essence, will be as close as possible to the future profession.

**Keywords:** linguoprofessional competence, foreign language, information technology, departmental university, students.

#### References

1. Pyrkova T.A. Formation of the linguistic competence of students of a non-linguistic university by means of theatricalization: author. dis. ... cand. ped. Sciences: 13.00.02 / Tamara Alexandrovna Pyrkova; Ural. state ped. un-t. – Yekaterinburg, 2018. – 24 p.
2. Shevchenko O.M. Formation of language and linguistic competencies in domestic and foreign practice // Domestic and foreign pedagogy. – 2020. – V. 1, No. 5 (71). – S. 24–37.
3. Mahmoud Gazi Challub A.K. Didactic principles of the formation of professional linguistic competence among first-year students in the Iraqi audience // Lecturer XXI century. – 2019. – No. 1–1. – S. 187–199.
4. Patyaeva N.V., Mikhailova E.B. Evaluation of the effectiveness of the training program in a foreign language, developed in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education 3++, for students of engineering specialties // Azimut of scientific research: pedagogy and psychology. – 2020. – V. 9, No. 1 (30). – S. 215–217. – DOI: 10.26140/anip-2020–0901–0050
5. Ilkavicius M.R., Samoilova T.A. The problem of choosing a methodology in the study of foreign language training in organizations of higher education of the Ministry of Internal Affairs of Russia // Bulletin of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2022. – No. 2 (94). – S. 184–190. – DOI: 10.35750/20718284–2022–2–184–190
6. Kostyukova T.A., Morozova A.L. Pedagogical foundations for the development of foreign language communicative competence of students of non-linguistic areas of training // Language and Culture. – 2019. – No. 46. – S. 216–235. – DOI: 10.17223/19996195/46/13
7. Bazhenova E.I., Kuzmina K.A., Tkacheva I.A. Linguistic and didactic model of the formation of a secondary linguistic personality in the professionally oriented teaching of students of non-linguistic specialties in a foreign language // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2022. – V. 7, No. 3. – S. 304–312. – DOI: 10.30853/ped20220038
8. Gorsheneva I.A. Pedagogical system of professional training of police officers by means of a foreign language. Bulletin of the Moscow University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2019. – No. 7. – S. 314–19. – DOI: 10.24411/2073–0454–2019–10427
9. Komolova E.S. Peculiarities of the Formation of Foreign Language Professional Lexical Competence in Students of Psychology // Bulletin of the Moscow State Linguistic University. Education and pedagogical sciences. – 2019. – No. 4 (833). – S. 101–108.
10. Belyaeva E.A., Vinnikova M.N., Chumarova L.G. Information and communication technologies in the formation of professional foreign language competence of students of non-linguistic universities // Problems of modern pedagogical education. – 2019. – No. 62–4. – S. 27–29.
11. Kurchenkova E.A., Kulichenko Yu.N., Medvedeva L.V. Practical lesson in English in the form of a conference as a means of forming professional foreign language competence of students of non-linguistic specialties at the university // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2022. – V. 7, No. 2. – S. 218–223. – DOI: 10.30853/ped20220034
12. Vorobieva N.V. The advantages of introducing electronic simulators into the process of teaching a foreign language in a non-linguistic university // Pedagogy. Questions of theory and practice. – 2022. – V. 7, No. 3. – S. 319–325. – DOI: 10.30853/ped20220045

# Формирование критериев оценки качества дистанционного образования

**Курашова Светлана Александровна,**

старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО»  
E-mail: sakurashova@yandex.ru

**Зубок Дмитрий Александрович,**

кандидат физ-мат наук, доцент, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет ИТМО»  
E-mail: zubok@itmo.ru.

В статье обсуждается разнообразие представлений о качестве дистанционного обучения среди различных категорий лиц, заинтересованных в его осуществлении. Обсуждаются критерии качества важные для успешной реализации учебного процесса. Анализируются сложившиеся в этой сфере методы контроля и обеспечения качества и тенденции развития законодательства, посвященного менеджменту качества. Рассматриваются проблемы в дистанционном образовании, которые обнаружились во время внезапного массового перехода на электронные технологии обучения во время эпидемии COVID. В качестве действенной гарантии движения по пути повышения качества называются социальные аспекты – существование в среде обучающихся осознанной потребности в качественном образовании, их объективная способность справиться с обучением, нацеленность на это государственной политики в области образования, совершенствование нормативной базы, готовность и возможность преподавателей, находящихся в конкретных условиях образовательной среды, неформально и деятельно участвовать в работе по достижению качества обучения.

**Ключевые слова:** высшее образование, онлайн-обучение, дистанционное обучение, контроль качества дистанционного обучения, оценивание и аттестация

## Введение

Профессиональное образование является одной из важнейших основ социального благополучия личности и успешного существования общества. Оно формирует его интеллектуальное, культурное, духовное состояние, определяет вектор его развития. Представление о целях и задачах образовательной системы и государственной стратегии её совершенствования дают Федеральный закон об Образовании в Российской Федерации [1] и Государственные Стандарты.

В современном мире информационные технологии включены во все сферы жизни общества. В образовательной среде их применение позволило создать систему дистанционного образования (ДО), которая совершенствовалась и развивалась последние 20 лет. Это существенно расширило возможности обучения. ДО является наиболее доступной формой для организации непрерывного образования, спрос на которое растёт в быстро изменяющемся мире; использование онлайн обучения открывает принципиально новые возможности, как для студентов, так и для преподавателей. Доступность и полнота учебных материалов, возможность выбора среды, времени обучения, его индивидуальной траектории, привлекательность интерактивных моделей и компьютерных симуляций, безусловно, делают такое обучение привлекательным для студентов. Между тем, у преподавателей появляется возможность не ограничивать содержание курса жёсткими временными рамками очного занятия, а предоставить студентам значительно более полные и качественные материалы для подготовки, используя в том числе и разработки передовых мировых и отечественных вузов. ДО позволяет создать удобную систему послевузовского образования взрослых и профессиональной переподготовки без отрыва от производства и места жительства.

Активно развиваясь в последние десятилетия, ДО резко и неожиданно вышло на первый план в годы пандемии и, явилось единственным средством для продолжения учебного процесса в школах и вузах. Для эффективной организации образовательного процесса с применением электронного обучения, дистанционных образовательных технологий Министерство Просвещения опубликовало инструкции и рекомендации [2]. Министерство науки и высшего образования Российской Федерации сформировало и предоставило вузам перечень онлайн – курсов, реализуемых на безвозмездной основе [3]. Жаль, что в настоящее время эта ссылка отключена. Для поддержки студентов и преподавателей россий-

ских вузов члены Ассоциации «Глобальные университеты» создали ресурс, где были размещены методические рекомендации включения онлайн-курса в образовательную программу, шли трансляции предоставленных разработчиками дистанционных курсов. Ресурс прекратил активную работу в 2020 г. [4]

Отметим, однако, что состоявшийся переход коснулся в подавляющем большинстве случаев способов трансляции учебных занятий, но не привёл и не мог привести в силу нехватки ресурсов и методических разработок к использованию большого числа принципиально новых возможностей ДО.

На волне интереса и эмоций заманчиво проанализировать обретенный опыт и продолжать совершенствоваться и активно использовать эту перспективную форму образовательного процесса.

### **Представления о качестве и показатели для его оценки**

Понятие качества сложно поддаётся количественным оценкам, оно не однозначно, субъективно и не может быть строго представлено на языке цифр и показателей. Представление о качестве в ДО у различных участников, организаторов или потребителей результатов учебного процесса различны, ибо различны их интересы. Руководители, разработчики образовательных программ, преподаватели, медиа-продюсеры, студенты – все оценивают ДО с различных позиций, интуитивно выбирая собственные критерии качества.

### **Чьи интересы формируют представления о качестве ДО**

**Правительство и чиновники** – в целом заинтересованы в развитии ДО, видят в нём в том числе и способ уменьшения стоимости обучения, существенного улучшения его качества в малонаселённых и труднодоступных регионах, значительный потенциал ДО в системе дополнительного образования взрослых.

С другой стороны, любой проект, требующий финансовых вложений, может быть одобрен ими лишь после серьёзной экспертизы рентабельности потенциальных затрат.

**Работодатели** оценивают, систему ДО, как способ повышения квалификации кадров и целевой подготовки специалистов, заинтересованы в разработке дистанционных курсов, ориентированных на потребности данного конкретного предприятия, актуальным является и контроль качества подготовки, и гарантии трудоустройства выпускников в свои коллективы.

**Общественные организации**, которые могут быть привлечены к процессу аккредитации учебной организации, скорее всего будут выражать принятое в обществе представление о качестве образования, чтобы поддержать тем самым свой авторитет.

**Менеджеры и контролёры качества** строго нацелены на соблюдение всех установленных государственными нормативными актами и администрацией вуза требований к качеству образования.

**Администрация** (ректорат, руководители образовательных программ) обычно оценивают качество обучения по числу подготовленных студентов, по средним показателям их успеваемости, конкурсу среди абитуриентов, по прибыльности подготовки по данному направлению, по востребованности и успешности выпускников. Администрация сильно заинтересована в высоких официально зарегистрированных показателях качества.

**Преподаватели.** Стремятся видеть отдачу от своего труда, заинтересованы в качественном изучении студентами своей дисциплины. Характерно, что в официальных рекомендациях по формированию общей оценки качества обучения не оговаривается, какие параметры должны оцениваться преподавателями. В литературе также основное внимание уделяется мнению студентов, затем – менеджеров и администрации, реже – заказчиков. Почему мнение людей, посвятивших жизнь образованию, официально не признаётся важным. Возможно, есть опасения, что «их восприятие качества может быть сугубо академическим или узконаправленным, т.е. они рассматривают качество в свете отдельной дисциплины?» [5].

Добротное классическое образование создаёт основу для всестороннего развития личности, а междисциплинарные связи в современном образовании так сильны, что, добываясь качественного изучения своего предмета, преподаватель одновременно будет способствовать и лучшему усвоению ряда других.

**Студенты** находятся в самом привилегированном положении при оценке качества любого дистанционного курса, поскольку они являются потребителями: они инвестируют в образование свои силы, время, а иногда и средства. Их представления о качестве ДО основаны на их целях, взглядах, личном опыте, который ещё невелик, на мнении семьи и товарищей. Их оценки разнообразны и часто субъективны, они могут руководствоваться сиюминутными желаниями и потребностями, но именно они формируют мнение о курсе, что во многом определяет его востребованность.

Таким образом только в процессе дискуссий, с участием всех вовлечённых в учебный процесс сторон, могут быть выработаны приемлемые критерии оценки качества и сглажены неизбежные противоречия.

### **Официальные критерии качества в образовании**

Система оценки качества ДО в Российской Федерации подробно разработана и качественно регламентирована. К настоящему моменту технический комитет по стандартизации (ТК) 461 «Информационно-коммуникационные технологии в образовании»



(ИКТО) разработал и ввёл в действие 45 стандартов, более половины из которых созданы на основе международных. Они посвящены процессам и технологии электронного обучения, электронным образовательным ресурсам, адаптируемости и доступности электронного обучения, виртуальному эксперименту и электронным учебникам. Интересен доклад, подготовленный руководством комитета [6].

### **Система показателей качества ДО с точки зрения преподавателя**

Преподаватель скорее уделит время разработке своего курса, чем подробному изучению огромного числа законов и стандартов, потому зачастую формирует своё представление о качестве обучения, опираясь на собственный опыт.

**Потребитель образования – студент.** (Способность и мотивация к обучению, стартовая компетентность, адекватный уровень интеллектуального и нравственного развития, способность осознавать свой интерес в получении качественных знаний и компетенций). Стоит отметить, что при недостаточном качестве потребителя учебный процесс теряет смысл, независимо от всех остальных показателей.

**Преподаватель.** (В осуществлении ДО могут участвовать несколько групп преподавателей – разработчики учебного контента, авторы дистанционных курсов, тьюторы-консультанты. Соответственно, разными станут и показатели качества работы каждого из них, но основными останутся предметная и педагогическая компетентность, нацеленность на результативный труд и способность выполнять необходимый объём работ, высокие нравственные и духовные качества).

**Знания, умения и навыки.** (Фундаментальность знаний, их актуальность в выбранной профессии, полезность). Для нас, как для преподавателей, особенно отраднo, что понятие «знания» возвращается в официальные документы. В числе общепрофессиональных компетенций выпускников инженерных специальностей, определяемых недавно отредактированными ФГОС ВО названы способности «использовать положения, законы и методы естественных наук и математики для решения задач инженерной деятельности», «понимать принципы работы современных информационных технологий и использовать их для решения задач профессиональной деятельности» [7], «применять естественнонаучные и общеинженерные знания, методы математического анализа и моделирования в инженерной деятельности» [8].

Хотелось бы, чтобы Примерные основные образовательные программы были дополнены перечнем рекомендуемых профессиональных компетенций и индикаторами их достижения по общеобразовательным дисциплинам естественнонаучного цикла, информатике и программированию (как это сделано сейчас для ряда направлений по высшей математике), и определение числа часов, отводимых на изучение данных дисциплин, регла-

ментировалось государственным стандартом, исходя из интересов промышленности, государства и общества, а не определялось самим учебным заведением в рамках первого цикла обучения.

Пока же, в программах, относящихся к нашей непосредственной деятельности, встречаются такие досадные несоответствия: с одной стороны, выпускники должны «знать основы математики, физики, вычислительной техники, уметь решать стандартные профессиональные задачи с применением естественнонаучных и общеинженерных знаний», с другой стороны – в проекте примерной основной образовательной программы физика вообще не включена в примерный учебный план [9].

**Учебные материалы.** (Соответствие учебных программ, электронных дистанционных курсов, виртуальных лабораторных работ, компьютерных симуляций требованиям ФГОС, их полнота, доступность, современность, соответствие уровню развития науки, промышленности и производства.)

**Осуществление передачи знаний.** (Структурирование учебного процесса, чёткое, понятное и своевременное распределение заданий и определение регламента работы. Разработка и размещение на платформе университета или в открытом доступе дистанционных курсов. Организация дистанционных консультаций. Использование для технической реализации всего этого доступных и современных компьютерных технологий. Создание условий для индивидуализированного обучения и выбора индивидуальных траекторий).

**Оценивание.** (Соответствие контрольно-измерительных материалов- электронных тестов, заданий контрольных работ и экзаменационных билетов требованиям ФГОС, прозрачность системы оценивания, своевременность проведения аттестаций, надёжность и достоверность оценивания).

**Материально-техническая база.** (Соответствие компьютеров, камер, средств трансляции потребностям учебного процесса, наличие достаточного количества технических средств для разработки и совершенствования учебных материалов- курсов, видеоматериалов, интерактивных моделей)

**Состоятельность обучения.** (Востребованность выпускников на рынке труда, их конкурентоспособность, достижения выпускников в их дальнейшей профессиональной деятельности)

**Рентабельность обучения.** (Здесь очень заманчивые перспективы открываются при использовании качественных мировых разработок, имеющих в открытом доступе, хорошо, если включение их в образовательную программу конкретного университета произойдёт не только за счёт энтузиазма преподавателей)

### **Основа качества дистанционного образования**

Остановимся на обсуждении задач, а следовательно, и важнейших критериях качества основных непосредственных участников образовательного

процесса – преподавателей и студентов и учебных материалов дистанционного курса. К чему нужно стремиться, чтобы им соответствовать?

**Студент.** В центре образовательного процесса стоит потребитель знаний – студент. Его превращение в процессе обучения в грамотного, востребованного специалиста – смысл существования любой системы обучения, поэтому правомерно говорить о «качестве студента» – системе его взглядов и особенностях его личности, которые позволят ему достигнуть этой цели. «Качество студента можно охарактеризовать с помощью следующих показателей: знания, полученные при дистанционном обучении; знание компьютера; владение иностранным языком; желание учиться; интеллект; духовность; одаренность памятью; настойчивость; работоспособность; наблюдательность; планирование карьеры» [10].

Студент должен быть мотивирован, чтобы в течение нескольких лет значительную часть своего времени посвящать учебному процессу, должен быть способен не только самостоятельно осваивать предложенные курсы, но организовывать своё взаимодействие со всей обучающей средой. Для этого необходимы осознанное стремление к получению знаний, трудолюбие, собранность, способность к самоорганизации и самодисциплине. Указанные черты приобретаются в процессе развития человеческой личности и не всегда присущи студентам младших курсов. Думается, это и приводит к тому, что порой, трансформации учебного процесса, происходящие в угоду пожеланиям студентов, несколько удивляют и сильно огорчают преподавателей.

**Преподаватель.** Осуществление всего процесса обучения опирается на преподавателя. Своим трудом он обеспечивает качество значительной части учебного процесса. От него будет зависеть и качество знаний, и качество учебных материалов, и качество оценивания, и конкурентоспособность выпускников на рынке труда. Кроме того, на него ложится сложная задача по формированию личности обучающегося, формирование его научного мировоззрения, способности верно осознавать свои цели в образовании, зачастую, и духовное становление его в процессе серьёзного труда.

ФГОС определяет регламентирует минимальный процент преподавателей, которые должны иметь учёную степень, иметь профильное образование, вести научную и (или) методическую работу по предмету, участвовать в практической деятельности. По сути, это во многом внешние показатели. Труд преподавателя – это призвание! При создании и обслуживании курса ДО преподаватель выступает не только в роли учителя, но и в роли организатора и психолога, «что предполагает выполнение ими следующих функций: целеполагающей; диагностической; мотивационной; проектирования и конструирования учебного процесса; консультационно-поддерживающей; информационно обучающей; организационной; ком-

муникабельной; рефлексивной; контролирующей» [11]. Осуществление данных функций требует новых компетенций от преподавателя. Он должен: обладать профессиональными знаниями по всем разделам и по всем видам учебной деятельности, включённым в образовательную программу; владеть современными цифровыми технологиями и средствами коммуникации; качественно разрабатывать собственные учебно-методические материалы для дистанционного обучения; владеть технологиями электронных симуляций, методами компьютерного моделирования; грамотно подбирать материалы аккредитованных дистанционных курсов и интегрировать их в учебный процесс, дополняя их, при необходимости собственными методическими разработками, чтобы адаптировать их к уровню подготовки и образовательным потребностям собственных студентов; уметь организовать мониторинг успеваемости студентов, поддерживать их мотивацию к обучению; поддерживать и развивать коммуникативные навыки среди студентов, организовывать вебинары, коллоквиумы, работу в группах.

Не случайно в 2002 году, когда была утверждена методика применения дистанционных образовательных технологий в учреждениях Российской Федерации, был поставлен вопрос о специальной подготовке преподавателей для работы в этой области.

**Дистанционный курс.** Поскольку значительная часть ДО может проходить за счёт самостоятельной работы студента по предоставленному ему дистанционному учебному курсу, цели и задачи последнего значительно шире чем при очном обучении. Курс ДО создаётся не только для того, чтобы обучить студента и провести текущий и итоговый контроль, он должен выполнять ещё и организационную и мотивационную функции.

**Мотивация** – двигатель и стимул обучения, она необходима на протяжении всего процесса обучения. Большое значение имеет понимание и принятие студентом конкретной учебной цели. К сожалению, это слишком субъективный фактор, если уровень поставленных целей не соответствует уровню подготовки студента, мотивация ослабевает.

**Постановка основных задач и учебной цели.** Студент должен получить чёткое, последовательное руководство к действию, осознавать, к какому результату он должен прийти в процессе освоения курса.

**Создание предпосылок к восприятию учебного материала.** Для создания предпосылок к восприятию учебного материала могут быть полезны вспомогательные материалы, адаптационные курсы для студентов, включённые в основной курс. Возможна разработка многоуровневого курса и зачисление студентов по результатам предварительного тестирования. «При создании курсов ДО широко используются гипертекстовые технологии и мультимедийные средства. Использование гиперссылок приводит к нелинейной структуре

курса, к возможности перемещаться обучаемому по своей собственной стратегии обучения по всему тексту курса. Гипертекст – возможность создания «живого», интерактивного учебного материала, снабженного ссылками между различными частями его. Возможности гипертекста позволяют преподавателю разделить материал на большое число фрагментов, соединив их гиперссылками в логические цепочки. Следующим шагом здесь может быть создание на основе одного и того же материала «собственных» учебников для каждого учащегося, в зависимости от его уровня знаний. Гиперссылки позволяют обращаться к внешним источникам информации, делать курс частью сети Интернет» [12].

*Подача учебного материала.* Порядок и темп изложения, чередование различных образовательных методик и обучающих приёмов позволит студентам не утратить концентрацию, лучше понять курс.

*Обратная связь.* Анализ работы студента может быть осуществлён в автоматическом режиме по результатам текущего контроля, но должен обязательно повлиять на построение дальнейшей образовательной траектории студента.

*Оценивание полученных знаний.* Весьма сложной задачей является организация надёжности дистанционного контроля, остаётся надеяться, что руководство вузов найдёт средства на добротные системы прокторинга. Отметим, что недавний опыт массового дистанционного обучения показал, что с этой задачей удалось справиться хуже всего. Большое исследование, проведённое в университетах Сербии [13], показало, что студенты, которые лучше всего владели цифровыми технологиями и наиболее высоко оценили само дистанционное обучение, отмечали больше проблем в организации оценивания. Авторы [14] полагают, что не изменившиеся результаты успеваемости при дистанционном обучении во время эпидемии свидетельствуют о недостаточно качественном отношении к контролю знаний.

## Как можно контролировать качество

Заметим, что идея о том, что образование должно совершенствоваться так, чтобы максимально удовлетворять запросы потребителя, определяла развитие системы менеджмента качества в сфере образования сначала за рубежом, а затем и в России (Метод всеобщего управления качеством TQM, Международные стандарты оценки качества ISO 9000). В соответствии со ФГОС ВО в рамках внутренней оценки качества «обучающимся предоставляется возможность оценивания условий, **содержания**, организации и качества образовательного процесса в целом и отдельных дисциплин (модулей) и практик» [15], образовательная организация привлекает к оценке качества образовательной деятельности и подготовки обучающихся работодателей, иных юридических и физических лиц, включая педагогических работников. В рамках про-

цедуры государственной аккредитации работодателями, а также уполномоченными ими организациями, проводится внешняя оценка качества с целью подтверждения соответствия образовательной деятельности и результатов обучения требованиям ФГОС. Хотелось бы, что анализ всех полученных результатов был более строго регламентирован, чтобы появились подробные примерные основные образовательные программы по каждому модулю, тогда не будет возникать соблазна в угоду сиюминутным устремлениям ряда нерадивых студентов сокращать и упрощать содержание учебных программ. С радостью отметим, что серьёзная работа в этом направлении уже проводится.

В настоящее время задачи и принципы построения системы менеджмента качества определяют документы ГОСТ Р 53625, ГОСТ Р 53723, ГОСТ Р 54837, ГОСТ Р 57722, содержащих ссылки на огромное число других документов. 480 эталонных критериев качества посвящены анализу и сравнению продуктов и процессов электронного обучения. Критерии в подробностях определяют процедуру планирования, разработки, создания, апробации, доработки учебных материалов, электронных учебников, виртуальных моделей. Предусмотрено их тестирование, адаптация, организация применения, интеграция в единую среду обучения. В качестве критериев для оценки процесса обучения предлагаются – эффективность использования и удовлетворённость пользователей, в роли которых рассматриваются и обучаемые, и инструкторы и наставники. В качестве методов оценки образовательного процесса предлагается использовать опросные листы, отслеживание траектории пользователя, обратную связь с пользователем.

Таким образом, стоит отметить, что ведётся серьёзная работа в построении путей для достижения качества в ДО, хочется верить, что это существенно поможет тем, кто видит огромный потенциал ДО, способен и стремиться активно применять его на практике.

## Противоречия на пути к качеству

Система менеджмента качества может помочь улучшить качество функционирования провайдера ДО. Однако формирование взглядов и убеждений потребителей учебного процесса не всегда ей подвластно. Нацеленность на качество должна естественным образом вытекать из стратегических интересов системы образования в стране, конкретного вуза, студентов и сотрудников.

Покуда подавляющее большинство студентов не смогут осознать и не станут деятельно добиваться (и своим интенсивным трудом, и активным взаимодействием с преподавателями) не факта получения диплома с минимальными затратами труда и времени, а глубоких, разносторонних познаний, покуда государственная политика в области образования не будет действительно нацелена на то же, будет существовать внутренний кон-

фликт между взглядами на качество системы ДО между теми, кто её создаёт и частью тех, для кого она создаётся. Только в деятельном сотрудничестве обучающихся и обучающихся может совершенствоваться система ДО.

## Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения 15.12.2022).
2. Методические рекомендации по реализации образовательных программ начального общего, основного общего, среднего общего образования, образовательных программ среднего профессионального образования и дополнительных общеобразовательных программ с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий // Министерство просвещения Российской Федерации. Банк документов. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/download/2752/> (дата обращения 15.12.2022).
3. Бесплатные онлайн-курсы// сайт Министерства науки и высшего образования Российской Федерации. URL: [https://minobrnauki.gov.ru/action/situational\\_center/free\\_online\\_courses/](https://minobrnauki.gov.ru/action/situational_center/free_online_courses/) (дата обращения 05.05.2020).
4. Keep Learning [Электронный ресурс]. URL: <https://od.globaluni.ru/keep-learning/news/> (дата обращения 15.12.2022).
5. Рулиене Л.Н. Дистанционное обучение: сущность, проблемы, перспективы. Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета. 2010. 272 с.
6. Позднеев Б., Сутягин М., Куприяненко И., и др. Стандартизация цифровой научно-образовательной среды // Стандарты и качество. [электронная версия журнала 01.03.2020.] // URL: <https://ria-stk.ru/stq/adetail.php?ID=185821> (дата обращения 15.12.2022).
7. Об утверждении федерального образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 11.03.02 инфокоммуникационные технологии и системы связи: Приказ Министерства образования и науки РФ от 19 сентября 2017г № 930: зарегистрирован в Минюст России от 12 октября 2017 г. № 48530 // Российское образование [электронный ресурс]. URL: <https://edu.ru/documents/view/64028/?ysclid=lcnij1b8tn630777888> (дата обращения 15.12.2022).
8. Примерная основная образовательная программа. (Проект) Направление подготовки 12.03.05. «Лазерная техника и лазерные технологии»// FGOSVO [электронный ресурс]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects\\_POOP/BAK/120305\\_POOP\\_B\\_1.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/120305_POOP_B_1.pdf) (дата обращения 15.12.2022).
9. Примерная основная образовательная программа. (Проект) Направление подготовки 09.03.02 «Информационные системы и технологии»// FGOSVO [электронный ресурс]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects\\_POOP/BAK/090302\\_POOP\\_B\\_1.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/090302_POOP_B_1.pdf). (дата обращения 15.12.2022).
10. Ильенкова С.Д. Показатели качества образования // Элитариум. 2006. №1. С 43–45. [электронный ресурс]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects\\_POOP/BAK/090302\\_POOP\\_B\\_1.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/090302_POOP_B_1.pdf). (дата обращения 15.12.2022).
11. Кузнецов З.М., Фисенко Г.С. Управление качеством дистанционного образования. Фундаментальные исследования. 2006. № 1. С 43–45.
12. Бондаренко О.В. Педагогическое обоснование и разработка фрагмента дистанционного курса «Общая психология» // В материалах VI Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум 2014». URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014007218?ysclid=lcisxhw1wh625196739> (дата обращения 15.12.2022).
13. M. Markovic, D. Pavlovic Students' experiences and acceptance of emergency online learning due to Covid –19 // Australasian Journal of educational technology 2021. Vol37. № 5. p1–16.
14. Похорукова М.Ю., Агабабян Е.О., Варламов В.А. Влияние дистанционного обучения на качество успеваемости студентов // Современное педагогическое образование. 2021. № 11. С 45–47.
15. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 16.03.01 техническая физика. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июня 2020г № 696. Зарегистрирован в Минюсте России 8 июля 2020г № 58872.//ФГОС [электронный ресурс]. <https://fgos.ru/fgos/fgos-16-03-01-tehnicheskaya-fizika-696> (дата обращения 15.12.2022).

## FORMATION OF CRITERIA FOR EVALUATING THE QUALITY OF DISTANCE EDUCATION

**Kurashova S.A., Zubok D.A.**

Saint Petersburg National Research University of Information Technologies, Mechanics and Optics

The article analyses multiple perspectives on the quality of distance learning among different categories of people involved in educational process. The quality criteria important for the successful implementation of the educational process are discussed. It examines the established methods of control and delivery of quality and the trends in the development of legislation and quality management are analyzed. The problems in distance learning discovered while the sudden mass transition to e-learning technologies during the COVID epidemic are considered.

In terms of a real assurance of moving in the direction of improving the quality (of distant learning), the social aspects are called such as the existence among learners of conscientious need in high quality education, their objective ability to complete educational tasks, aiming for the quality in government politics in the area of education, perfecting the norms, readiness and capability of students in specific

conditions of educational environment informally and actively participate in work on achieving the quality of e-learning.

**Keywords:** Higher education, online learning, distance learning, quality control of distance education, evaluation and certification.

## References

1. Federal Law № 273-FZ of December 29.2012 on Education in the Russian Federation // website of the President of Russia. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (date of access 15.12.2022).
2. Guidelines for the implementation of educational programs for primary general, basic general, secondary general education, educational programs for secondary vocational education and additional general educational programs using e-learning and distance learning technologies//Ministry of Education of the Russian Federation. Bank of documents. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/26aa857e0152bd199507ffaa15f77c58/download/2752/> (date of access 15.12.2022).
3. Free online courses // website of the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation. URL: [https://min-obrnauki.gov.ru/action/situational\\_center/free\\_online\\_courses/](https://min-obrnauki.gov.ru/action/situational_center/free_online_courses/) (date of access 05.05.2020).
4. Keep Learning [online resource]. URL: <https://od.globaluni.ru/keep-learning/news/> (date of access 15.12.2022).
5. Ruliene L.N. Distance learning: the essence, problems, prospects. Ulan-Ude: Buryat State University Publishing House. 2010. 272 p.
6. Pozdneev B., Sutiagin M., Kupriianenko I. and others. Standardization of the digital scientific and educational environment// Standards and quality. . [online edition] 01.03. 2020.] // URL: <https://ria-stk.ru/stq/adetail.php? ID=185821> (date of access 15.12.2022)
7. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of September 19. 2017 № 930 on the Approval of the Federal Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Training 11.03.02 Infocommunication Technologies and Communication Systems: registered with the Ministry of Justice of Russia on October 12, 2017. № 48530 // Russian education [online resource]. URL: <https://edu.ru/documents/view/64028/?ysclid=lcnij1b8tn630777888> (date of access 15.12.2022).
8. An approximate basic educational program. (Project) Specialization 12.03.05. «Laser equipment and laser technologies» // FGOSVO [online resource]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects\\_POOP/BAK/120305\\_POOP\\_B\\_1.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/120305_POOP_B_1.pdf) (date of access 15.12.2022).
9. An approximate basic educational program. (Project) Specialization 09.03.02 «Information systems and technologies»// FGOSVO [online resource]. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects\\_POOP/BAK/090302\\_POOP\\_B\\_1.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/090302_POOP_B_1.pdf). (date of access 15.12.2022)
10. Ilenova S.D. Education quality indicators.// Elitarium. [online resource]. 2006. № 1. P 43–45. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects\\_POOP/BAK/090302\\_POOP\\_B\\_1.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Projects_POOP/BAK/090302_POOP_B_1.pdf). (date of access 15.12.2022)
11. Kuznetsov Z.M. Fisenko G.S. Quality management of distance learning.// Fundamental research. 2006. № 1. P 43–45.
12. Bondarenko O.V. Pedagogical substantiation and development of a fragment of the distance course «General Psychology» // In the materials of the VI International Student Scientific Conference «Student Scientific Forum 2014». URL: <https://scienceforum.ru/2014/article/2014007218?ysclid=lcisxhw1wh625196739> (date of access 15.12.2022).
13. M. Markovic, D. Pavlovic Students' experiences and acceptance of emergency online learning due to Covid –19 // Australasian Journal of educational technology 2021. Vol37. № 5. p1–16.
14. Pokhorukova M.U., Aghababyan E.O., Varlamov V.A. The distance learning impact on the students achievements quality // Modern Pedagogical Education. 2021. № 11. P. 45–47.
15. Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of June 1. 2020 № 696 on the Approval of the Federal Educational Standard of Higher Education – Bachelor's Degree in the Field of Training 16.03.01 Technical Physics. registered with the Ministry of Justice of Russia on July 8, 2020. № 58872. //FGOS [online resource]. <https://fgos.ru/fgos/fgos-16-03-01-tehnicheskaya-fizika-696>. (date of access 15.12.2022)

# Лингвокультурная коннотация цветового кода в фольклорных единицах немецкого, французского и английского языков

**Литвяк Олеся Валерьевна,**

кандидат филол. наук, доцент, кафедра немецкой филологии,  
Крымский инженерно-педагогический университет имени  
Февзи Якубова  
E-mail: ole.litviak@yandex.ru

Данная научная статья посвящена лингвокультурной коннотации цветового кода в фольклорных единицах немецкого, французского и английского языков. Автором проводится сравнительный анализ пословиц и поговорок немецкого, французского и английского языков с элементом цветоименования, в результате осуществления которого выделяется определённая лингвокультурная цветовая палитра: черный, белый, зеленый, красный, розовый. Коннотативная составляющая данной цветовой гаммы наиболее ярко отражает культурную полиморфность цветового кода в мирореализации французов, англичан и немцев. В результате были отобраны фольклорные единицы в зависимости от восприятия определённого цвета представителем каждой лингвокультуры, анализировалось эмоционально-оценочное восприятие ситуации посредством определённого цвета, были выделены цветоименования с положительной, нейтральной и отрицательной коннотацией. Были выявлены также схожие символы, присущие всем фольклорным единицам английского, французского и немецкого языков с цветоименованием, что позволило сделать вывод об одном общем лингвокультурном пространстве, несмотря на присутствующие в трех культурах различия.

**Ключевые слова:** лингвокультурная коннотация, семантика цвета, цветоименование, фольклорные единицы, культурная полиморфность, языковая картина мира.

Реальность и жизнь человека наполнена множеством элементов: движение, свет, звук и, безусловно, цвет, покорить и понять, который человек пытается на протяжении всей истории своего существования.

Цвет является предметом исследования многих наук: от физики до психологии и культурологии, где исследователи пытаются определить символику и коммуникативные характеристики цветового кода в культуре и коммуникации, а также лингвистики, которая рассматривает чувственно-цветовое восприятие окружающей действительности, а также ощущения цвета в сознание человека и его отражение в языке, в том числе в малых фольклорных формах, являющиеся объектом исследований в области лингвофольклористики.

Восприятие цвета, это не только «оптическое явление и чувственное ощущение, создаваемое глазом или мозгом» [1, с. 32], это процесс, который зависит от нашего «цветопонимания», т.е. не обычной физиологической особенности, а от эмоционального настроения, уровня образованности, ассоциаций и наследия культуры, которая «диктует» правила интерпретации цвета, основанные на восприятии окружающей действительности и историческом развитии народа.

Так, в культуре племен Африки преобладают базовые черный и белый цвета, а также красный с огромным множеством оттенков от розового до терракотового, что обусловлено природными красками континента, климатом и особенностями жизни под палящим солнцем.

Мы понимаем цвет на ментальном уровне – сознательно (знаки, то, что мы видим), подсознательно (ассоциации, наш культурный код) и бессознательно (сигнал, который наш мозг посылает нам, обработав информацию). Поэтому, в данной работе мы рассматриваем цвет, как процесс «цветоименования» (термин, предложенный Р.М. Фрумкиной), т.е. процесс номинации цвета, учитывающий грамматические классы цветообозначения, выраженный любыми языковыми средствами и имеющий в своем значении прямую или ассоциативную связь с цветом. [4, с. 19]

Европейское сообщество объединено одним культурным кодом, т.к. исторически страны Западной Европы проходили существенные исторические вехи практически в одно время и во многом идентичными результатами: эпидемии, войны, развитие христианства, инквизиции, в том же время, на некоторых этапах исторического и культурного развития всегда преобладало одно государство, задавая тенденции и диктуя свои «куль-

турные» нормы и правила остальным членам сообщества. К XX веку, мы видим практически полностью сформировавшееся общество, в котором объединились не только географические, экономические и правовые нормы, но и культурные, духовные и эстетические реалии.

Во многом это доказано фольклорными единицами – пословицами, поговорками и идиомами – которые несмотря на различие грамматических, фонетических и лексических систем языков, одинаково передают семантику выражений, в том числе цветоименований.

Самым противоречивым в европейской культуре является красный цвет. Очевидно, что, ассоциируясь с кровью, он чаще всего интерпретируется как угроза, опасность, агрессия, однако, также это символ доброты и удачи в восточных культурах, для славянских народов это не только воинственность, но и красота, а в Индии – это символ жизни, именно поэтому наряд невесты на индийской свадьбе – красный и т.д.

В западной культуре красный цвет многогранен, и связан как с пылкой страстью (красная роза), праздником (Рождество), так и с властью и силой, т.к. еще с времен эпохи Возрождения атрибутика власти всегда была красного цвета: трон, атласные мантии, красные чернила на документах монархов, отсюда и такие выражения, как *red carpet* (получать радушный прием), где красный связан с помпезностью, роскошью, важностью, а *red-letter day* (памятный день), т.е. буквально «день отмеченный красными чернилами», *red tape* (бумажная волокита, бюрократические препоны).

В английском языке в идиоме *to catch (smb) red-handed* (поймать кого-л. с поличным) красный цвет обозначает преступление, проступок, что также связывает красный с опасностью, агрессией. Отрицательная коннотация также вербализируется в таких идиоматических выражениях как: *to paint the town red* (удариться в загул; навести шорох), *to be in the red* (быть в минусе).

Красный вызывает сильные эмоции как в отрицательном, так и в положительном смысле, так как является символом тепла, сердечности, и является позитивным, для большинства европейцев. Так в английской детской загадке о сердце, символе любви, красный напрямую связан с этим чувством: *I am in your body./I am red. I am the symbol for love./Blood pumps through me./Which organ am I?* (Heart).

В немецком языке схожее представление красного, как несущего предостережение или опасность, что отражено в таких пословицах как *Roter Bart, untreue Art* (перевод: рыжий да красный – человек опасный!), или в пословице *Wer immer lügt, wird nicht mehr rot* (перевод: Кто лжёт постоянно, никогда не краснеет!), где красный символизирует стыд, и плохое качество – лживость.

Красный цвет воспринимается оптически ярким пятном, отсюда и стигматичность цвета, его «порочность»: *Auch weisser Wein macht eine rote Nase* (перевод: и белое вино делает нос крас-

ным!), где четко осуждается пьянство и злоупотребление алкоголем.

Настороженность и беспокойство выражает красный в английской пословице о погоде: *Red sky at night, shepherd's delight; red sky in the morning, shepherd's warning* (перевод: Красное зарево на закате к хорошей погоде, на рассвете – к ненастью), где необычный цвет неба в определенный момент времени, ассоциируется с ненастьем, штормом. Аналогична и французская пословица *Rouge au soir, blanc au matin, c'est la journée du pèlerin* (перевод: красный закат и светлый восход предвещают хорошую погоду), где подчеркивается связь красного с благополучием для фермера: хорошая погода – хороший урожай – достаток в жизни.

Однако, в пословице *New things are fair / Everything new is fine* (перевод: снова и ложка красна), красный цвет имеет положительную коннотацию и связан с красотой и привлекательностью. Равно как и во французском языке, где красный цвет, прежде всего, символ красоты, как в выражениях: *rouge comme un chérubin* (перевод: с полным, румяным лицом).

Кроме того, для французской культуры красный – это символ борьбы, свободы, независимости, например, разговорные выражения *bonnet rouge* (красный колпак) или *chemises rouges* (красные рубашки) о якобинцах и гарибальдийцах, а также активности, стремление к действию, как в пословице *Tant chauffe-t-on le fer qu'il rougit* (перевод: Куй железо пока горячо).

Касательно отрицательной коннотации, во французской культуре красный символизирует воинственность (*travailler dans le rouge* – убивать), смерть (*chapeau rouge* – обезглавленный), стыд (*Le papier souffre tout et ne rougit de rien* – бумага все стерпит (и не покраснеет); *Il était rouge de honte* – он покраснел от стыда), позор (*être marqué au fer rouge* – заклеить кого-либо; *Porter le fer rouge sur une (dans la) plaie* – Выжечь калённым железом), смущение (*se dit lorsqu'on rougit de honte ou de confusion* – красный, как рак от смущения), трудности (*être en rouge* – быть в затруднительном положении), что говорит о практически идентичном восприятии цвета в трех странах.

Оттенки красного, например, розовый для французского менталитета, также как и для английской культуры (*the pink perfection* – совершенство, идеал), не только красота, как роза, но и негативная черта – наивность (*Voir la vie en rose* – видеть жизнь в розовом цвете, в розовых очках), которая вызывает раздражение у деятельных французов: *Ce n'est pas rose tous les jours, la vie est dure!* (перевод: Мир не так прекрасен, каким ты его представляешь!) Немцы также выражают неодобрение в отношении наивности и способности приукрашивать действительность: *Durch die rosa Brille schauen* (дословно «видеть мир сквозь розовые очки»).

Среди прочих цветов, наиболее широко представленных в фольклоре романо-германских язы-

ков – зеленый, который прочно ассоциируется с природой (*poumon vert d'une ville* (фр.) – лёгкие города, обычно парк, деревья), растениями (*ins Grüne gehen* (нем.) – гулять за городом, где много зелени), а следовательно, жизнью (*to be in the green* (англ.) – быть в самом расцвете сил), но и такими человеческими чувствами как зависть (фр. – *est vert de jalousie*; англ. – *turn/be green with envy*); ядовитость, страх, как в выражениях на французском: *feu vert* – свобода действий, *être vert de peur* – позеленеть от страха, *être vert de froid* – посинеть (позеленеть) от холода, *en dire des vertes* – говорить гадости и другие.

Например, в английской культуре от гнева краснеют, что напрямую связано с физиологической особенностью, приливом крови к лицу, а во французском языке от ярости зеленеют: *Vert de rage* (перевод: позеленеть от ярости), что референциально соотносится с нездоровым цветом лица. Здесь ассоциативный ряд построен на национальной специфики двух народов: чувство прекрасного у французов, ставящих красоту на первое место и чувство такта и приземленность англичан, констатирующих только фактические данные, т.е. физиологию.

Зеленый, для европейской культуры, придающей огромное значение экологичности, заботе о природе (фр. *Penser vert* – заботиться об окружающей среде, что буквально означает «мыслить зеленым»; нем. *Bei Mutter Grün* – на лоне природы, дословно «с матушкой-природой» и ироничное высказывание *die grüne Witwe* – букв. «зелёная» вдова, т.е. женщина, живущая за городом, занимающаяся домом и садом, муж которой работает в городе, чаще в офисе), тем не менее является сложным для восприятия цветом. Английское выражение *green-eyed/ to look through green glasses* переводится как ревновать, т.е. испытывать чувство, основанное на нездоровом недоверии к партнеру/супругу(ге), что связывает зеленый с болезнью, в том числе и психологической.

Или немецкое выражение *vom grünen Tisch aus entscheiden* (разрешать какой-либо вопрос бюрократическим способом), буквально переводится как «сидеть за зеленым сукном», что обусловлено историческим подтекстом, когда чиновники в Германии сидели за столами, обитыми зеленой тканью. Часто выражение интерпретируют как «быть оторванным от жизни», «не покидать офис» [3].

В целом, зеленый цвет для европейской культуры позитивный, это доказывает большинство пословиц и поговорок, а также разговорных выражений в повседневном общении. Немецкое *Das ist dasselbe in Grün* (дословно «все одинаково зеленое») подтверждает преобладание положительной коннотации. Зеленый для европейцев – это природа, а следовательно жизнь, молодость, цветение в положительной коннотации, и зависть, ревность, как нездоровые эмоции в отрицательной.

Серый цвет редко встречается в фольклоре, как значимый элемент культуры. В немецком языке, серый связывают с возрастом (седина), как в вы-

ражениях *Graue Köpfe und blonde Gedanken passen nicht zusammen/Graue Haare und Weisheitszähne kommen nicht immer miteinander* (Седина – в бороде, бес – в ребро!), или с попыткой что-то спрятать, замаскировать, сделать тайным *Bei Nacht sind alle Katzen grau* (Ночью все кошки серые). В английском языке серый также передает значение старости: *The fox may grow grey, but never good* (перевод: Лиса может поседеть, но никогда не станет хорошей).

Кроме возраста, а также безликости и незаметности, серый имеет в европейской культуре еще два значения: ум (серое вещество) и стресс (пессимизм, депрессия, уныние). Так, английское выражение *to get gray hair* (перевод «поседеть от стресса») или немецкое *alles grau in grau malen* (дословно «все серое в серых красках»), означают видеть мир в серых тонах, быть в депрессии. А выражения *gray matter* (буквально «серое вещество») или немецкая идиома *Das ist graue Theorie* (дословно «серая теория») интерпретируется как чистая теория, т.е. без практики, умозаключение, выводы.

Монохромные цвета – белый и черный – для западноевропейской культуры имеют колоссальное значение, в силу высокой религиозности, где черное – всегда зло, а белое – добро. Традиционно черный цвет (*black* – англ., *noir* -фр., *schwarz* – нем.) ассоциируется со злом, грязью, смертью, магией, но именно злой, нехорошей магией, болезнью. Так, например, французское выражение *Les pieds noirs* (дословно «черноногие») возникло в эпоху деколонизации Алжира, примерно 50 гг XX века, когда поток живших в колониях французов, хлынул обратно на историческую родину, а позднее так стали именоваться все выходцы из северной Африки – Марокко, Тунис – как ассоциация с чем-то грязным, нездоровым.

Или выражения *Broyer du noir* (сильно расстроиться, потерять интерес к жизни, дословно «измельчиться до черноты»), *Il voit tout en noir/il a des idées noires* (он в депрессии, дословно «видеть все черным), связывающие черный со смертью.

Черное, как символ траура, зла, неуместно в жизни, обществе, семье, отсюда и такие пословицы, как английские пословицы *There is a black sheep in every flock* (В семье не без урода/В каждом стаде есть паршивая (черная) овца) и *Black will never take no other hue* (Черного кобеля не отмоешь добела/Черный никогда не будет другого оттенка), или немецкое выражение *In jeder Herde findet sich ein schwarzes Schaf.* (В каждом стаде найдётся черная овца/В семье не без урода).

С другой стороны, черный воспринимаемый с точки зрения порока, неидеальности, присутствует в пословицах, выражающих народную мудрость о том, что человек не совершенен, в каждом из нас есть добро и зло. Немецкая пословица *Es trauern nicht alle, die schwarze Röcke tragen* (Все люди грешны, дословно «не все грустят, кто носит черные юбки», т.е. траур), *Ein Pünktchen macht die ganze Ehre schwarz* (Ложка дегтя в бочке



мёда, дословно «даже маленькое пятно может испачкать»), *Der Teufel ist nie so schwarz, wie man ihn malt* (Дьявол не такой черный, как его рисуют) и синонимичное выражение в английском языке *The devil is not as black as he is painted* (Не так страшен чёрт, как его малюют). Или пословица *A black hen lays a white egg* (буквально «черная курица несет белые яйца»), где очевидно противопоставление доброго и злого начал, и житейская мудрость, что даже в чем-то очень плохом (черное), есть что-то хорошее (белое).

Интересна немецкая поговорка *Da kannst du warten bist du schwarz wirst* (буквально «не жди, иначе почернеешь»), в которой черный связан напрямую с безысходностью, безнадегой и отчаянием. Такое же значение сохраняется в выражении *Er ist ein Schwarzfahrer* (дословно «черный ездок», т.е. безбилетник), т.к. для немца вопрос чистоплотности в финансах и законопослушность один из базовых национальных стереотипов, при том, что безбилетный проезд наказывается тюремным сроком, и таких людей считают безумцами.

В противовес черному, белый прочно связан с невинностью, чистотой, добром, светом, божественностью, поэтому немецкое выражение *Eine weiße Weste haben* (буквально «носить белый жилет») означает невинность. Само выражение уходит истоками в немецкий эпос, где героев облачали в белые одежды – символ чести и незапятнанной репутации. Или *Weißer Sonntag* (дословно «белое воскресенье») – первое воскресенье после Пасхи, являющееся также праздником, и олицетворяет невинность и чистоту Христа и веры в целом, что основано на религиозности немцев.

Отрицательную коннотацию имеют следующие выражения: немецкое *Weißbluten* (буквально «до белой крови», т.е. до крайности, до предела) и английское *to bleed white* (ободрать до нитки, выкачать все), а также *to be white-hot* (буквально «быть разъяренным, доведенным до белого каления», ассоциация с последней стадией кипения, когда вода превращается в пар) или французский *peur blanche* (перевод: смертный страх, ужас).

Интересна коннотация белого в негативном аспекте, означающая бесполезность попыток, что-то являющееся обузой, невыполнимым действием: в английском *white elephant* («белый слон», т.е. крайне редкое животное) и во французском *si vous faites cela, je vous donnerai un merle blanc* (в переводе «вам этого никогда не сделать», когда говорят о чём-либо несущественном, в большей степени с издевкой). Однако, несмотря на негативные примеры, белый цвет для европейцев напрямую связан с честью, невинностью, чистотой, в том числе духовной, что подтверждается идентичным ассоциативным рядом для всех трех языков.

Понимание национальной культуры лежит, прежде всего, в понимании фольклора, т.к. именно он раскрывает национальную специфику, являясь по своей сути зеркальным отражением верований, мифов, традиций и устоев нации, давая

нам подсказку к разгадке ее культурного кода, уникальной языковой картины мира, выраженной в устно-словесном народном творчестве: сказаниях, былинах, легендах, песнях, поговорках и идиомах, которые, как «сгустки культуры», достаточно сжатые по своей форме, но несущие в себе огромный пласт культуры, дают нам ключи к пониманию «цветового» словаря культуры.

В условиях глобализации цветовая палитра значительно расширяется, что влечет за собой обогащение цветовой семантики, и, зачастую, приводит к утере уникального «цветового кода» культуры. Тем не менее нами выявлены схожие символы, присутствующие фольклорным единицам английского, французского и немецкого языков, т.е. мы говорим об одном культурном пространстве, несмотря на присутствующих в трех культурах различия.

## Литература

1. Алиева Г.В. Обозначение цвета и универсалии зрительного восприятия / Г.В. Алиева. // Язык. Культура. Познание. – М.: Русские словари, 2001 – С. 231–290.
2. Гордеева Н.В., Кузнецова С.В. Коннотация цветообозначения в пословицах германских языков (на примере английского и немецкого языков) / Н.В. Гордеева, С.В. Кузнецова // Современные исследования социальных проблем. – М.: 2020, Том 12, № 6. – С. 37–48.
3. Зеленина Е.В. Фразеологические единицы с компонентом «Зелёный цвет» английского и немецкого языков и их отражение в языковой картине мира // Известия ТулГУ. Гуманитарные науки. – 2010. – № 1. – Электронный ресурс. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinityy-s-komponentom-zelyonyy-tsvet-angliyskogo-i-nemetskogo-yazykov-i-ih-otrazhenie-v-yazykovoy-kartine-mira> (дата обращения: 01.07.2022).
4. Кульпина В.Г. Лингвистика цвета. Термины цвета в польском и русском языках / В.Г. Кульпина. – М.: Московский лицей, 2001–470 с.
5. Степанова А.А., Балуюн С.Р. Семантические особенности идиоматических выражений с ахроматическими цветообозначениями в английском и русском языках / А.А. Степанова, С.Р. Балуюн // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов: Грамота, 2016. – № 7(61): в 3-х ч. – Ч. 2. – С. 178–180.
6. Яковлева С.Л. Межъязыковое сопоставление лингвоцветовых идиоматических единиц с компонентом black/schwarz (на материале английского и немецкого языков) / С.Л. Яковлева // Вестник Марийского государственного университета. – № 15, 2015. – С. 99–101.
7. Гордеева Наталья и Кузнецова Светлана. (2020). КОННОТАЦИЯ ЦВЕТООБОЗНАЧЕНИЯ В ПОСЛОВИЦАХ ГЕРМАНСКИХ ЯЗЫКОВ (НА ПРИМЕРЕ АНГЛИЙСКОГО И НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКОВ). *Sovremennye issledovaniya sot-*

sialnykh problem. 12. 37. 10.12731/2077–1770–2020–6–37–48. x пословиц и поговорок [Электронный ресурс]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=554655&p=1#section> (дата обращения: 10.10.2020)

## LINGUISTIC AND CULTURAL CONNOTATION OF THE COLOR CODE IN FOLKLORE UNITS OF GERMAN, FRENCH AND ENGLISH

Litvyak O.V.

Crimean engineering and pedagogical University named after Fevzi Yakubov

This scientific article is devoted to the linguistic and cultural connotation of the color code in the folklore units of the German, French and English languages. The author conducts a comparative analysis of proverbs and sayings of the German, French and English languages with an element of color naming, as a result of which a certain linguistic and cultural color palette is allocated: black, white, green, red, pink. The connotative component of this color scheme reflects the cultural polymorphism of the color code in the world realization of the French, British and Germans. As a result, folklore units were selected depending on the perception of a certain color by a representative of each linguistic culture, the emotional and evaluative perception of the situation through a certain color was analyzed, color names with positive, neutral and negative connotations were identified. Similar symbols inherent in all folklore units of the English, French and German languages with color naming were also identified, which allowed us to conclude about one common linguistic and cultural space, despite the cultural differences in these languages.

**Keywords:** linguistic and cultural connotation, semantics of color, color naming, folklore units, cultural polymorphism, linguistic picture of the world.

## References

1. Alieva G.V. Designation of color and universals of visual perception / G.V. Aliyev. // *Language. Culture. Cognition*. – M.: Russian dictionaries, 2001 – S. 231–290.
2. Gordeeva N.V., Kuznetsova S.V. The connotation of color terms in the proverbs of the Germanic languages (on the example of English and German languages) / N.V. Gordeeva, S.V. Kuznetsova // *Modern studies of social problems*. – M.: 2020, Volume 12, No. 6. – P. 37–48.
3. Zelenina E.V. Phraseological units with the “Green color” component of the English and German languages and their reflection in the language picture of the world // *Izvestiya TulGU. Humanities*. – 2010. – No. 1. – Electronic resource. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskie-edinitsy-s-komponentom-zelyonny-tsvet-angliyskogo-i-nemetskogo-yazykov-i-ih-otrazhenie-v-yazykovoy-kartine-mira> (date accessed: 07/01/2022).
4. Kulpina V.G. Linguistics of color. Color terms in Polish and Russian / V.G. Kulpin. – M.: Moscow Lyceum, 2001–470 p.
5. Stepanova A.A., Baluyan S.R. Semantic features of idiomatic expressions with achromatic color terms in English and Russian / A.A. Stepanova, S.R. Baluyan // *Philological Sciences. Questions of theory and practice*. – Tambov: Diploma, 2016. – No. 7 (61): in 3 parts – Part 2. – C. 178–180.
6. Yakovleva S.L. Interlingual comparison of linguo-color idiomatic units with the black/schwarz component (on the material of English and German languages) / S.L. Yakovleva // *Bulletin of the Mari State University*. – No. 15, 2015. – S. 99–101.
7. Gordeeva, Natalia & Kuznetsova, Svetlana. (2020). CONNOTATION OF COLOR DESIGNATIONS IN THE PROVERBS OF THE GERMAN LANGUAGES (ON THE EXAMPLE OF THE ENGLISH AND GERMAN LANGUAGES). *Sovremennye issledovaniya sotsialnykh problem*. 12. 37. 10.12731/2077–1770–2020–6–37–48. x proverbs and sayings [Electronic resource]. URL: <https://www.litmir.me/br/?b=554655&p=1#section> (date of access: 10.10.2020)

# Педагогические инструменты формирования национальной идентичности обучающихся изобразительному искусству в условиях авторских мастерских

**Ли Дуншен,**

аспирант ФГБОУ ВО «ТОГУ», преподаватель Даляньского колледжа искусств  
E-mail: 455821356@qq.com

**Давыденко Валентина Александровна,**

к.п.н., доцент, доцент каф. педагогики ФГБОУ ВО «ТОГУ»  
E-mail: davvalentina@yandex.ru

**Мартынова Наталья Владимировна,**

к.п.н., доцент, доцент каф. ДДПиЭ, ФГБОУ ВО «ТОГУ»  
E-mail: natalmart@mail.ru

В публикации рассматривается возможность изменения педагогических условий обучения студентов художественных направлений высшей школы на основании необходимости формирования у них национальной идентичности в процессе овладения опытом реалистического письма, традиционно определяющего уровни функциональной грамотности выпускников высшей художественной школы. Вовлечение психологической составляющей педагогического сопровождения и профессионального консультирования в учебный процесс на основании использования методики организации авторских мастерских, популярной в Китае, позволяет свидетельствовать о результативности образовательного и воспитательного процесса в рамках обучения изобразительному искусству, как преобразующему личностные показатели обучающихся по мере осмысления ими роли традиционного искусства в формировании культурного наследия. В публикации рассматриваются первично введенные в научный оборот понятия, сформулированные искусствоведами и педагогами для уточнения развивающегося характера образовательной деятельности педагогических работников в высшей школе на основании осмысления законов формообразования в изобразительном искусстве.

**Ключевые слова:** традиция, воспитание, национальная идентичность, коммуникация, искусство, педагогические условия, реализм, функциональная грамотность, методология, структура, навик.

**Введение.** Исследование, определяющее данную публикацию, представляет собой отклик, определяемый позицией Г.К. Вагнера по поводу того, что «...искусство во все эпохи было и является, в основном, не идеологическим отражением внешнего мира, а самим бытием. Произведение народного искусства не подражает чему-то, не возвещает что-то, оно, прежде всего, есть само по себе бытие. Проблема взаимоотношения образа и первообраза, субъекта и объекта здесь отсутствует. ... Отсюда и гносеологический аспект заключается в том, что традиционное народное творчество есть не воспроизведение действительности, а ежедневное, ежечасное ее творение... Источником энергии традиционного народного искусства является, прежде всего, функциональная его необходимость» [2, с. 46]. Интерпретируя данную цитату как методологически значимую, применяемую для выявления онтологических характеристик искусства, определяющих возможности коммуникации в его событийном поле и осмысления культурного наследия как платформы образовательного процесса, допустимым полагается обращение к опыту обучения в системе художественного образования Китая, известного своей верностью традициям.

**Актуальность темы публикации** определяется необходимостью уточнения оснований, обеспечивающих сохранение и трансляцию сущностных характеристик культурного наследия, определяемого ценностно и открывающих смысл и функциональную соотнесенность видového многообразия национального искусства и процесса обучения ему.

**Степень изученности темы исследования,** определяемая трудами В. Воррингера [1], Г.К. Вагнера [2], Ван Чжуна [3,4], Ван Шуцзина [5], Н.В. Ипполитовой [8], Цинь Сяофена [9], Н.А. Федоровской [10], М. Эдвардс [11] достаточна, но в силу исторического обновления методологического поля исследования, предполагает возможности для уточнения деталей, определяющих формирование **теоретической новизны** в исследуемой области.

Это обуславливает **цель публикации,** представленную выявлением педагогических условий, способствующих сохранению культурного наследия, транслируемого с помощью учебного процесса художественного образования высшей школы Китая, свидетельствующего о результативности формирования у обучающихся национальной идентичности и гордости за достижения Родины с помощью дидактических инструментов изобразительного искусства.

**Методология системного подхода** обеспечивает возможность использования **метода структурного анализа системного объекта**, которым представлен образовательный процесс обучения изобразительному искусству в вузах Китая. Это обеспечивает возможность суммирования результатов, полученных с помощью теоретического осмысления ретроспективного анализа источников и материалов по теме исследования и последующего применения их в педагогической практике.

Дискуссия, определяемая цитатой, открывающей публикацию, основана на сопоставлении авторских позиций, изучение которых было разделено по времени, но концептуально было направлено на то, как формируется картина мира, воспроизводимая на уровне художественной организации пространства произведения, и, следовательно, позволяющая выявить онтологические характеристики создаваемых произведений искусства. Эти характеристики, определяющие образовательный процесс, позволяют уточнить педагогические условия, обеспечивающие результативность обучения художественным практикам, поскольку их визуализация обнаруживает композиционную схему произведения, соответствующую замыслу художника. В свою очередь это обстоятельство обуславливает выбор выразительных средств, и выявляемая с их помощью степень эстетического воздействия на зрителя позволяет определить инструменты коммуникации, возникающей в процессе восприятия произведений искусства, что и свидетельствует о возможном становлении национальной идентичности автора и зрителя при обращении к художественным практикам традиционного искусства.

**Основная часть.** Идею, часто используемую для объяснения процесса концептуализации каких-либо действий в области организации образовательного процесса, посвященного изучению искусства, можно предположить, указав на тезис В. Воррингера, определяющий характер действий, направленных на получение необходимых результатов познавательной деятельности или проектированием таковой: «... художественное пространство произведения воспроизводит особенности отношения его автора с окружающей средой» [1]. Поэтому, для определения педагогических условий, соблюдение которых обуславливает точное следование традиции и объясняет необходимость данного действия чувством уважения обучающегося к ее источнику, важными полагаются такие, как:

- интегрированный учебный план, учитывающий междисциплинарные результаты, способные иллюстрировать многоуровневую конструкцию представлений об изучаемых процессах, что обеспечивает дисциплинированность композиционного мышления;
- авторские мастерские, явленные как отношения, благодаря которым стали трансляции мастерства конкретного человека, т.к. технологии передаются по предполагаемому «духовному

родству», что определяет возможность объединения художников в линии, школы и наследия, которые несмотря на явные признаки коллективных ценностей позволяют сохранять высокий уровень индивидуальности в создании изобразительных решений и приемов письма;

- учет личного опыта обучающихся, определяющего уровень их вовлеченности в учебный процесс за счет сочетания творческих практик и аудиторной работы, обеспечивающего эстетизацию восприятия техник реалистического письма.

Расцвет реалистического письма в Китае на фоне всеобщего внимания к феномену гоуа – «живописи нашей страны» [6], воспринимается инструментальным, средством, используемым для предотвращения вымывания традиционного искусства из сознания зрителей и сектора массового обзора произведений, возможного за счет постепенного сращивания со стандартами так называемого «западного искусства», в общем-то воспринимаемого на уровне поп-арта и общей беспредметности в области предпочитаемых выразительных средств.

Тем не менее, адекватно сформулированные педагогические условия обучения изобразительному искусству останавливают неизбежные негативные проявления глобализации, поскольку уже началу XIX в., китайское изобразительное искусство, основанное как реалистическое, раскрылось в новом качестве и видовом разнообразии, что позволяет сопоставлять модели обучения в России и Китае.

Данный процесс можно описать за счет формирования визуального нарратива в изобразительном искусстве, который по ощущениям весьма близок тому, что использовался в процессе создания видовых гравюр с целью фиксации событий или ландшафта в истории изобразительного искусства. Тем не менее, эта особенность в изобразительном искусстве определила традицию, свидетельствующую об истории, сохраняющей и транслирующей систему реалистического письма, восходящую к именам художников-реалистов, составивших славу изобразительного искусства на выставках, обнаруживая обновление истории художественного творчества России и Китая в XX в.

По мере того, как история меняет отношение к художественному наследию, превращая его реалии в бесконечный архив, можно осмыслить причины, определившие культурное наследие и актуальное представление о нем. Рассматривая последовательность художественного процесса, можно обнаружить последовательность деятельностных определений: «ремесло», «искусство», «производство», и др., что выявляет сущность и смысловые окраски описаний художественной практики.

По мере того, как история развития реалистического письма в Новейшем времени, которую в рамках традиции российское искусствоведение и художественная педагогическая школа рассма-

тривают, как разновидность исторически преобразуемого правила видового письма, определяя его родовые характеристики, сформировалось его восприятие как сущностной для национального искусства Китая самостоятельной практики, о чем свидетельствуют публикации журнала «Изобразительное искусство» [7].

Укоренение реалистического письма вместе с традиционным знаковым изображением, характерным для национального китайского искусства и др. художественными возможностями, возникающими на рубеже XIX–XX вв., обладает рядом особенностей, определяемых временем расширения художественной практики, несмотря на то, что обнаруживает связь со спецификой национальных школ каллиграфического искусства.

Это обстоятельство свидетельствует о том, что сущностные определения каллиграфии и объектов реалистического изображения на самом деле вовсе не разобщены, и полагают профессиональную обученность, формирующую возможность коммуникации художника и зрителя в процессе осмысления обозреваемого произведения.

В этом отношении интерес представляет процесс реставрации, известный по всем мире как практика переписывания текста и обновления иллюстраций исторически зрелых изданий, когда для обеспечения корректности реставрационного слоя используются оригинальные материалы, частично снимаемые с поверхности произведения.

Но сам процесс, определяемый в результате как «палимпсест», буквально понимаемый как постоянное обновление художественно или информационно ценного слоя произведения переписчиками, может привести к тому, что однажды вместо исторически чистого, оригинального источника, появится произведение, ставшее итогом внедрения трудов множества реставраторов, обращает внимание на необходимость коррекции учебного процесса, его педагогических условий, направленных на сохранение традиционности результатов.

Следовательно, при проектировании педагогических условий, подразумевающих организацию, психологическое наполнение и методическое сопровождение учебного процесса [8], обеспечивающего формирование национальной идентичности обучающихся как искомого результата, полагающегося становление их исполнительского мастерства, не разрушающего исторически ценный опыт создания произведений, необходимо учитывать принцип так называемой «отложенной коммуникации» [11].

Сущностью данного принципа можно считать, как пишет о том Н.А. Федоровская Н.А.: «...выявление наиболее значимых фаз взаимодействия арт-объекта и субъекта и обоснование возможности двусторонней коммуникации..., как обмена знаково-символической информацией посредством доступных зрительно визуальных образов» [10, 11], т.к. большую часть информации о мире человек получает в результате его визуального восприятия.

Используя специально подобранные данные, определяющие характер визуальной коммуникации обучающегося в области традиционного искусства, определяющего ценности национального культурного наследия, транслируемые в актах дизайна, медиа, и др., можно добиваться значительных результатов в процессе усвоения как автором художественного произведения (обучающимся до определенного момента в художественной сфере), так и зрителем некоторых рамок взаимодействия между ними и наблюдаемыми произведениями.

Учитывая, что подобная практика может вызывать ощущение поддержки канонизации художественного процесса, следует оговориться и приводя мнение Н.А. Федоровской, уточнить, что речь идет об: «...принятых в данной культуре нормативах и правилах, стилевых концепций эпохи, национальной школы, желания заказчика и т.д.» [10], причем все изображаемые, воспринимаемые, осознаваемые объекты не обязательно адресны, поскольку каждый воспринимает и транслирует только то, что в состоянии осознать.

Таким образом, введенный в научный оборот Н.А. Федоровской термин «эффект отложенной коммуникации» [10] может рассматриваться в рамках проектирования учебного процесса, для описания процесса преобразования базовой функциональной грамотности обучающегося изобразительному искусству с помощью инструментализации опыта реалистического письма в национальной традиции в функциональную грамотность профессионального уровня, когда достигший ее выпускник художественного вуза становится способным определять традицию.

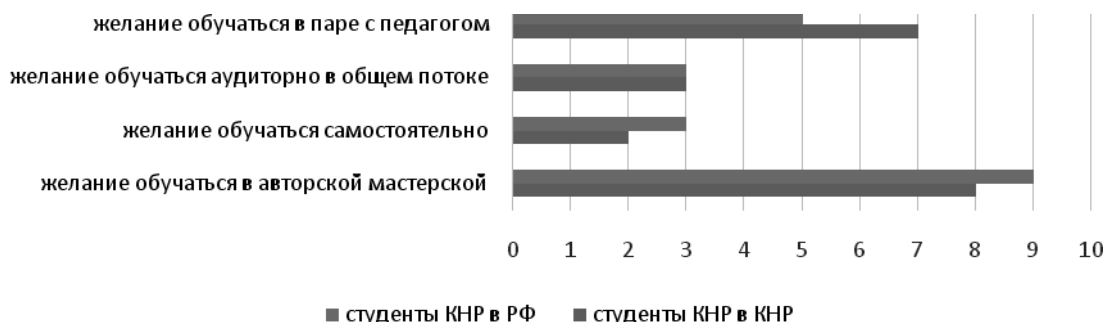
Следовательно, используя данную особенность актов восприятия произведений изобразительного искусства и обучения их созданию в процессе художественного образования, можно преобразовать педагогические условия так, чтобы добиваться учебных и учебно-творческих достижений в области изобразительной деятельности результативно, полагая критериями в таком случае: исполнительское мастерство, свидетельствующее о профессионализме, так и высокий уровень сформированности национальной идентичности, определяющейся на уровне инструмента эстетизации профессиональной деятельности выпускника художественного вуза.

Поэтому, полагая действенными организационные формы педагогических условий, определяемых как аудиторная работа в авторской мастерской с педагогом, присутствие которого обеспечивает психологически успешную компенсацию возможных внутренних противоречий у обучающегося, т.к. проблемы самооценки у студентов художественных вузов нуждаются в деятельностной коррекции с помощью практики экспертного оценивания, можно предположить, что методическую поддержку следует разрабатывать с учетом вышеозначенного эффекта или принципа, поскольку они обуславливают явное улучшение результатов

учебной и учебно-творческой деятельности, описываемых как:

- мотивационная активность обучающихся, определяемая личным поиском доверительного отношения педагога, определяющего рамки работы в условиях авторской мастерской;
- эмоциональная включенность в образовательный процесс,

- инициативность в выборе и продвижении работы над творческим заданием,
- рациональное, адекватное оценивание индивидуального уровня достижений, свидетельствующего о способности адекватно принимать стороннюю профессиональную критику.



**Рис. 1.** Количественное распределение предпочтений студентов, желающих получить навыки традиционного письма, определяющего исполнительское мастерство художника

На этом основании искомая готовность к овладению опытом традиционной, в рамках художественного образования, интерпретации выполняемых учебно-творческих работ может свидетельствовать о намерениях обучающихся сформировать базовый уровень функциональной грамотности будущего художника или дизайнера, требующий владения уверенными навыками реалистического отображения наблюдаемого мира, поскольку опыт творческого мышления и студентов китайских художественных факультетов свидетельствует о принципиальной готовности обучающихся к получению максимального одобрения их формируемого исполнительского мастерства со стороны старших, уже профессионально состоявшихся коллег.

Таким образом, подводя итог попытке исследования возможности формирования национальной идентичности студентов художественных вузов Китая на основании интерпретации их опыта в области реалистического письма, как определяемого основанием традиции в области транслируемого культурного наследия Китая, можно свидетельствовать о необходимости корректирования интегративно определяемого учебного плана обучения художественным практикам на основании учета обновленных педагогических условий, определяемых как обладающих онтологическими характеристиками процесса профессионализации деятельности обучающихся.

**Заключение.** Принимая во внимание необходимость доказательных мероприятий в каждом исследовании, для подтверждения полагаемой правомерности его выводов, следует привести ряд статистических данных, полученных в результате опроса, проведенного среди китайских студентов, обучающихся на родине (КНР) и в России, с целью выявления результативности педагогического условия – организации авторских мастерских, свидетельствующих не только о возможности постоянно находиться в поле педагогического

сопровождения, но и обладать прекрасным опытом партнерского взаимодействия с мастерами, чьи профессиональные успехи являются предметом гордости университетов.

Для опроса были приглашены (опрос производился с помощью гугл-опроса) 20 студентов, проживающих и обучающихся в Китае и 20 студентов, проживающих и обучающихся в РФ. Заданные вопросы, определяли возможность установления максимально приемлимой (по мнению студентов) формы организации процесса обучения и доступности психологической, методической поддержки со стороны педагога в процессе обучения. Результаты распределены следующим образом: с помощью диаграммы (рис. 1) и определены таблично (табл. 1).

*Таблица 1. Процентное распределение предпочтений студентов, желающих получить навыки традиционного письма, определяющего исполнительское мастерство художника*

Характер обучения, определяющий высокую результативность учебного процесса	Студенты КНР в КНР	Студенты КНР в РФ
Обучение индивидуальное (в паре с педагогом)	20%	25%
Обучение в условиях общего (аудиторного) «потока»	15%	15%
Обучение в условиях самостоятельного посещения занятий в студии	15%	10%
Обучение в условиях авторской мастерской	45%	40%

Интерпретация результатов проведенного опроса студентов позволяет предположить, что преимущественный выбор условий обучения как реализуемого в условиях авторской мастерской соответствует их осмыслению необходимости формирования опыта партнерской работы с признанным мастером, чей творческий путь не просто сложился, но и определил гордость и всеобщее

уважение. Стремление осознать особенности работы с традиционно полагаемыми изобразительными нормами формирует в сознании студентов необходимость присутствия при разворачивании опыта творческой жизни, что может интерпретироваться как осмысление цитаты, которой открыта данная публикация.

## Литература

1. Ваняян С. С Вильгельм Воррингер: чувствуя абстракцию // Вестник ПСТГУ. Серия 5: Вопросы истории и теории христианского искусства. 2016. № 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vilgelm-vorringer-chuvstvuya-abstraktsiyu>(дата обращения: 25.12.2022).
2. Вагнер Г. К. О соотношении народного и самостоятельного искусства / Г.К. Вагнер // Проблемы народного искусства: ред. М.А. Некрасова, К.А. Макарова. – М.: Изобразительное искусство, 1982. – С. 46–55.
3. Ван Чжун, Ли Тяньсян. Произведения китайских живописцев-реалистов должны совершенствоваться и достигнуть мирового уровня // Искусство. Пекин. – 2004. – № 12. С. 42–51 (на кит. языке).
4. Ван Чжун, Цзинь Шань. Произведения китайских живописцев-реалистов должны совершенствовать великий реализм // Научная конференция по художественному реализму // Искусство. Пекин. 2005. № 1 – С. 16–27 (на кит. языке).
5. Ван Шуцзин. Художественное образование в Китае в XX веке: национальные черты, международные тенденции и российское влияние (на примере Центральной Академии изящных искусств) // Культура и искусство. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-v-kitae-v-hh-veke-natsionalnye-cherty-mezhdunarodnye-tendentsii-i-rossiyskoe-vliyanie-na-primere> (дата обращения: 25.12.2022).
6. Журнал художников в жанре «гохуа». Тяньцзин: Издательство народного изобразительного искусства, 2004. № 3 (на кит. языке).
7. Изобразительное искусство. Пекин: Издательствонародного изобразительного искусства, 2002, № 7 (на кит. языке).
8. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education 1/2012. URL: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf) (дата обращения: 21.12.2022).
9. Цинь Сяофэн. Развитие преподавания русской масляной живописи в Китае // Культура и цивилизация. 2018. Т. 8. № 6А. – С. 134–142.
10. Федоровская Н.А. Специфика визуальной коммуникации в изобразительном искусстве // Манускрипт. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vizualnoy-kommunikatsii>

v-izobrazitelnom-iskusstve (дата обращения: 25.12.2022).

11. Эдвардс М. Визуальные коммуникации. Как убеждать с помощью образов. М.: Бомбора, 2019. – 139 с.

## PEDAGOGICAL TOOLS FOR THE FORMATION OF THE NATIONAL IDENTITY OF STUDENTS IN THE VISUAL ARTS IN THE CONDITIONS OF AUTHOR'S WORKSHOPS

Li Dongshen, Davydenko V.A., Martynova N.V.  
PNU

The publication considers the possibility of changing the pedagogical conditions for teaching students of art schools of higher education based on the need to form their national identity in the process of mastering the experience of realistic writing, which traditionally determines the levels of functional literacy of graduates of a higher art school. The involvement of the psychological component of pedagogical support and professional counseling in the educational process based on the use of the method of organizing author's workshops, popular in China, allows us to testify to the effectiveness of the educational and upbringing process in the framework of teaching the fine arts, as transforming the personal indicators of students as they comprehend the role of traditional art in formation of cultural heritage. The publication examines the concepts initially introduced into scientific circulation, formulated by art critics and teachers to clarify the developing nature of the educational activities of pedagogical workers in higher education on the basis of understanding the laws of shaping in the visual arts.

**Keywords:** tradition, education, national identity, communication, art, pedagogical conditions, realism, functional literacy, methodology, structure, skill.

## References

1. Vaneyan S.S. Wilhelm Worringer: feeling abstraction // Vestnik PSTGU. Series 5: Issues in the History and Theory of Christian Art. 2016. No. 1 (21). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vilgelm-vorringer-chuvstvuya-abstraktsiyu> (date of access: 12/25/2022).
2. Wagner G.K. On the ratio of folk and amateur art / G.K. Wagner // Problems of folk art: ed. M.A. Nekrasova, K.A. Makarov. – M.: Fine Arts, 1982. – S. 46–55.
3. Wang Zhong, Li Tianxiang. The works of Chinese realist painters should be improved and reach the world level // Art. Beijing. – 2004. – No. 12. P. 42–51 (in Chinese).
4. Wang Zhong, Jin Shan. The works of Chinese realist painters should improve the great realism // Scientific conference on artistic realism // Art. Beijing. 2005. No. 1 – S. 16–27 (in Chinese).
5. Wang Shujing. Art Education in China in the 20th Century: National Traits, International Trends and Russian Influence (on the Example of the Central Academy of Fine Arts) // Culture and Art. 2021. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-obrazovanie-v-kitae-v-hh-veke-natsionalnye-cherty-mezhdunarodnye-tendentsii-i-rossiyskoe-vliyanie-na-primere> (date of access: 25.12.2022).
6. Journal of Guohua Artists. Tianjin: Folk Fine Arts Publishing House, 2004. No. 3 (in Chinese).
7. Visual arts. Beijing: Folk Art Publishing House, 2002, No. 7 (in Chinese).
8. Ippolitova N., Sterkhova N. Analysis of the concept of “pedagogical conditions”: essence, classification // General and Professional Education 1/2012. URL: [http://genproedu.com/paper/2012-01/full\\_008-014.pdf](http://genproedu.com/paper/2012-01/full_008-014.pdf) (accessed 12/21/2022).
9. Qin Xiaofeng. Development of teaching Russian oil painting in China // Culture and Civilization. 2018. V. 8. No. 6A. – S. 134–142.
10. Fedorovskaya N.A. The specificity of visual communication in the visual arts // Manuscript. 2020. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/spetsifika-vizualnoy-kommunikatsii-v-izobrazitelnom-iskusstve> (Date of access: 12/25/2022).
11. Edwards M. Visual communications. How to convince with images. M.: Bommora, 2019. – 139 p.

# Актуальные проблемы развития системы преподавания в современном вузе

## Семенова Надежда Владиславовна,

кандидат биологических наук, доцент, кафедра гражданско-правовых дисциплин, ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»  
E-mail: huraskina@mail.ru

## Мурая Елена Николаевна,

кандидат технических наук, доцент, Дальневосточный государственный университет путей сообщения  
E-mail: elena\_mieay22@mail.ru

## Перцев Владимир Владимирович,

кандидат педагогических наук, доцент по специальности «Теория и методика обучения и воспитания», ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина».  
E-mail: Mr.vladimir.pertsev@yandex.ru

Статья посвящена проблемам развития системы преподавания в современном вузе. Раскрыт комплекс общих проблем современного высшего образования. Обозначена проблема качества профессиональной деятельности преподавателей вуза. Профессиональные требования системы преподавания на ступени высшего профессионального образования рассмотрены в контексте основных тенденций развития современного высшего образования. Показано, что высокий уровень преподавания в вузе достигается на основе системной организации деятельности студентов и реализации системно-деятельностного, личностно-ориентированного и компетентностного подходов. Отмечена роль системной организации получения фундаментальных теоретических знаний на основе организации научно-исследовательской деятельности студентов и междисциплинарного подхода в обучении. Показано, что актуальной проблемой высшего образования является внедрение цифрового обучения студентов. Раскрыты ряд ограничений в сфере внедрения цифрового обучения в системе высшего образования. Сделан вывод о том, что актуальные проблемы системы преподавания в современном вузе обусловлены комплексом факторов, которые порождают как общие, так и частные проблемы высшего образования.

**Ключевые слова:** преподавательская деятельность, педагогические технологии, системно-деятельностный подход, цифровое обучение, проблемы преподавания.

Развитие системы высшего профессионального образования сегодня в условиях быстро меняющихся экономических и социокультурных условий, высокой скорости обновления знаний в информационном обществе требует повышения стандартов содержания высшего образования, использования инновационных педагогических технологий, нацеленность на повышение качества обучения студентов. Решение данных задач возможно только на основе анализа актуальных проблем развития системы преподавания в современном вузе.

В современных социально-экономических условиях актуальные проблемы развития высшего профессионального образования отражаются в противоречиях между достигнутым уровнем вузовской подготовки студентов и ожиданиям потенциальных работодателей, что снижает конкурентоспособность выпускников вузов на рынке труда, затрудняет адаптацию к профессиональной деятельности и ведет к затяжному кризису профессионального становления выпускников вузов на начальном этапе профессионализации. Информатизация общественной и экономической жизни привела к качественным изменениям в сфере производства и на глобальных рынках, которые характеризуются «переходом от массового производства стандартизированной продукции к производству общедоступной индивидуализированной продукции» [6, с. 13]. В системе высшего профессионального образования для достижения конкурентоспособности выпускников вузов в настоящее время необходим переход «от массового образования для всех к качественному образованию и всестороннему развитию личности каждого» [6, с. 13].

Главной проблемой современного высшего образования сегодня является «отсутствие ясно-го динамично развивающегося понимания (видения) путей обновления системы образования» [6, с. 120]. В контексте социально-экономического развития страны важным в понимании проблем отечественного высшего образования является и то, что «современное образование не рассматривается как база, обеспечивающая возможность развития общества и укрепления позиций государства в направлении повышения их производительного потенциала» [4, с. 7]. Среди общих проблем вузовского образования в настоящее время можно выделить

- «финансовые проблемы (закупка учебников, оборудования, ремонт помещений и др.);
- не полностью продуманный механизм преемственности школа – колледж – вуз;



- не достаточная квалификация кадров (преподавателей: часто преподаватели не имеют педагогического образования и набираются из числа бывших студентов);
- неготовность педагогов (преподавателей) к качественному осуществлению своей профессиональной деятельности (отчасти эта проблема взаимосвязана и вытекает из предыдущей);
- не понимание (или отказ от понимания) администрацией содержания и специфики работы профессорско-преподавательского состава (в частности, творческой составляющей педагогической деятельности) [4, с. 20].

Высокое качество профессиональной подготовки студентов на ступени высшего профессионального обучения, в первую очередь, обеспечивает преподаватель Вуза. Поэтому, прежде всего, необходимо переосмысление вопросов, связанных с целями и ценностями, функциями и ролью преподавателя высшего профессионального образования, требованиями к его профессиональной деятельности, которые обеспечивают высокое качество обучения студентов. Предметом научных дискуссий остаются вопросы о структурно-содержательных компонентах профессиональной деятельности преподавателя высшей школы в контексте современных тенденций развития высшего профессионального образования. На современном этапе гуманизация высшего образования связана с реализацией системно-деятельностной парадигмы на основе принципов и ценностей личностно-ориентированного и компетентностного подходов, задающих ценностный вектор развития высшего образования.

С позиции системно-деятельностного подхода «в структурном плане любая индивидуальная деятельность является ничем иным, как продуктом и результатом дифференциации видов и типов деятельности. Следовательно, она может реально существовать и обретает смысл лишь в общей структуре такого разделения» [3, с. 427]. Это положение отражает особенности профессиональной деятельности преподавателя Вуза, которая является системным образованием, включающим совокупность различных видов профессиональной деятельности: преподавательскую, учебно-методическую, научно-исследовательскую, организационную и др. Основу деятельности преподавателя Вуза определяет ее аксиологическая направленность, которая отражается в педагогических ценностях и нормах. Ценностно-нормативная направленность преподавателя Вуза представляет собой нормативную составляющую, регламентирующую профессиональную деятельность и выступающую связующим механизмом между сложившимся общественным мировоззрением в области образования и деятельностью педагога [5]. Профессиональная деятельность преподавателя Вуза с точки зрения требований к профессиональной компетентности в области профессиональных знаний определяется как «сложное многокомпонентное об-

разование, отражающее степень познавательных возможностей педагога, осведомленности в области педагогических систем и технологий» [1, с. 24]. В свою очередь педагогическая компетентность преподавателя вуза определяется как «динамичное сочетание знания, понимания, навыков и способностей» [2, с. 113]. Исходя из этого изложим основные требования к личностным и профессиональным качествам преподавателя Вуза, который должен иметь «высокий уровень знания своего предмета и широкую образованность в различных областях знаний; владеть педагогическими мастерством, включающим передовую современную технологию; иметь глубокие психологические и педагогические знания, современное педагогическое мышление; использовать личностный подход в работе; способность к самообразованию и саморазвитию [2, с. 97–98]. Решение проблемы качества обучения студентов возможно только на основе достижения высокого уровня педагогического мастерства преподавателя Вуза, которая на сегодняшний день является одной из приоритетных задач высшего педагогического образования.

Одной из проблем профессионального высшего образования является создание образовательных условий для получения студентами фундаментальной теоретической подготовки в сочетании с самостоятельной исследовательской и профессионально-ориентированной деятельностью, что обеспечивает высокое качество образования. Прежде всего, отметим, что ведущую роль в теоретической подготовке студентов играет системный подход, поскольку «знание достигает уровня теории и становится теорией в строгом смысле этого понятия тогда, когда оно само становится системой» [3, с. 262]. Решение данной проблемы предполагает внедрение в преподавательскую деятельность инновационных технологий, актуализирующих научно-поисковую и исследовательскую деятельность студентов на основе междисциплинарного подхода в содержании, технологиях и формах обучения студентов. К таким технологиям относятся научно-исследовательская деятельность студентов, технологии проблемного обучения, технологии исследовательской деятельности, метод проектов и др.

Следует также отметить, что несмотря на то, что в образовательный процесс Вузов сегодня широко внедряются практико-ориентированные технологии обучения, профессионально-ориентированные активные методы обучения, этого явно недостаточно. Об этом свидетельствуют данные выпускников Вузов на этапе профессиональной деятельности. Согласно их мнению, «в изучаемых дисциплинах не хватает практической конкретики, отражающей приемы и методы решения практических задач. Используемые в настоящее время учебные планы и рабочие программы изучаемых дисциплин не создают должных акцентов в направлении повышения практической значимости вузовской подготовки» [4, с. 8].

Актуальной проблемой высшего образования является внедрение цифрового обучения студентов. Процессы цифровой трансформации современного общества оказывают влияние на многие сферы человеческой деятельности и, прежде всего, на систему высшего профессионального образования. Сегодня к качественным изменениям в сфере высшего образования приводит информатизация образовательного процесса, распространение цифровых педагогических технологий, цифровая опосредованность педагогического общения в системе преподаватель – студент. Цифровое обучение в Вузе предъявляет новые профессиональные требования к деятельности преподавателя, который должен уметь применять «новые культурные общепользовательские цифровые инструменты для повышения эффективности своей производственной и учебной работы, содержание, методы и формы учебной работы, специализированные цифровые инструменты и сервисы, которые повышают эффективность меняющейся организации образовательного процесса» [6, с. 49]. В тоже время сегодня существуют ряд проблем в сфере внедрения цифрового обучения в Вузе. Успешные модели организации образовательного процесса на основе цифровых технологий (ЦТ) не достаточно широко внедрены в современные Вузы по причине «ригидности действующих норм, которые поддерживают сложившуюся сегодня организацию образовательного процесса» [6, с. 29]. Решение данной проблемы возможно при широком внедрении в образовательный процесс Вуза инновационного опыта:

- «новых высокорезультативных педагогических практик, которые успешно реализуются в цифровой образовательной среде и опираются на использование ЦТ;
- непрерывного профессионального развития педагогов;
- новых цифровых инструментов, информационных источников и сервисов;
- организационных и инфраструктурных условий для осуществления необходимых изменений» [6, с. 30].

Таким образом, актуальны проблемы развития системы преподавания в современном Вузе обусловлены комплексом факторов, которое порождают как общие, так и частные проблемы обучения студентов. Ведущие проблемы высшего профессионального образования опосредованы информатизацией общественной и экономической жизни страны, предъявляющие новые требования к личности преподавателя, к организации образовательного процесса, к используемым педагогическим технологиям обучения в Вузе.

## Литература

1. Катербарг Т.О. Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации: дис. ... кандидата

педагогических наук: 13.00.08 / Катербарг Татьяна Осиповна. – Красноярск, 2015. – 234 с.

2. Лю Нань. Сравнительный анализ системы педагогического образования в России и Китае: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Лю Нань. – М., 2018. – 216 с.
3. Системогенез деятельности. Игра. Учение. Труд: монография: в 4 т. Т. 2 / А.В. Карпов, В.Д. Шадриков, Е.В. Карпова, Л.Ю. Субботина. – М.: Издательский дом РАО; Ярославль: ЯрГУ, 2017. – 492 с.
4. Состояние, проблемы и перспективы развития современного образования: [монография / Арбузова Е.Н. и др.]; под общей ред. М.В. Понной. Петрозаводск: МЦНП «Новая наука», 2019. – 176 с.
5. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика: учебник для вузов / В.А. Сластенин [и др.]; под общей редакцией В.А. Сластенина, В.П. Каширина. – М.: Издательство Юрайт, 2022. – 374 с.
6. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под редакцией А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – М.: Издательский дом Высшей школы экономики Москва, 2019. – 344 с.

## ACTUAL PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF THE TEACHING SYSTEM IN A MODERN UNIVERSITY

**Semenova N.V., Muraya E.N., Pertsev V.V.**

Chuvash State University named after I.N. Ulyanov, Far Eastern State Transport University, Bunin Yelets State University

The article is devoted to the problems of the development of the teaching system in a modern university. The complex of general problems of modern higher education is revealed. The problem of the quality of the professional activity of university teachers is outlined. The professional requirements of the teaching system at the level of higher professional education are considered in the context of the main trends in the development of modern higher education. It is shown that a high level of teaching at the university is achieved on the basis of the system organization of students' activities and the implementation of system-activity, student-oriented and competence-based approaches. The role of the systematic organization of obtaining fundamental theoretical knowledge based on the organization of students' research activities and an interdisciplinary approach to teaching is noted. It is shown that the actual problem of higher education is the introduction of digital learning for students. A number of limitations in the implementation of digital learning in the higher education system are revealed. It is concluded that the actual problems of the teaching system in a modern university are due to a complex of factors that give rise to both general and particular problems of higher education.

**Keywords:** teaching activity, pedagogical technologies, system-activity approach, digital learning, teaching problems.

## References

1. Katerbarg T.O. Professional development of a teacher in the design activities of a general educational organization: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Katerbarg Tat'yana Osipovna. – Krasnoyarsk, 2015. – 234 p.
2. Liu Nan. Comparative analysis of the system of teacher education in Russia and China: dis. ... candidate of pedagogical sciences: 13.00.08 / Liu Nan. – M., 2018. – 216 p.
3. System genesis of activity. A game. Teaching. Work: monograph: in 4 volumes. T. 2 / A.V. Karpov, V.D. Shadrikov, E.V. Karpova, L. Yu. Saturday. – M.: RAO Publishing House; Yaroslavl: YarSU, 2017. – 492 p.

4. State, problems and prospects for the development of modern education: [monograph / Arbuzova E.N. and etc.]; under the general editorship. M.V. Basic. Petrozavodsk: MTsNP "New Science", 2019. – 176 p.
5. Psychology and pedagogy in 2 hours. Part 2. Pedagogy: a textbook for universities / V.A. Slastenina [and others]; under the general editorship of V.A. Slastenina, V.P. Kashirin. – M.: Yurayt Publishing House, 2022. – 374 p.
6. Difficulties and prospects of digital transformation of education / edited by A. Yu. Uvarova, I.D. Frumin. – M.: Publishing House of the Higher School of Economics Moscow, 2019. – 344 p.

# Реализация содержания образовательного стандарта при воспитательном процессе студентов-дизайнеров: на примере дисциплины «История искусств»

Чжан Лу,

аспирант, ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», преподаватель Хэбэйской академии изящных искусств

E-mail: 794150053@qq.com

В публикации анализируется зависимость результативности воспитательного процесса, направленного на достижение личностного роста студентов, обучающихся в бакалавриате по направлению 54.02.01 «Дизайн» на основании обеспечения курса «История искусств» каркасными моделями дисциплины, основанными как ФГОС ВО по направлению обучения, так и профессиональным стандартом отраслевого характера. Способы осуществления диагностических мероприятий, определяющих доказательную статистику, на основании предлагаемых автором публикации методик определения воспитательного потенциала изучения исторического преобразования искусства, позволяют оценить значение профессионального стандарта для алгоритмизации учебного процесса в соответствии с достижением его стратегических целей.

**Ключевые слова:** история искусств, бакалавриат, дидактика, дизайнеры, студенты, воспитание, обучение, ФГОС ВО, профессиональный стандарт, компетенции, педагогические условия, каркасные модели дисциплин.

**Введение.** Исследование воспитательного потенциала дисциплины «История искусств» в практике обучения студентов художественно-проектных направлений можно рассматривать по меньшей мере с двух точек зрения, поскольку подобное намерение позволяет уделять внимание условиям, определяющим процесс обучения, т.к. потенциал истории искусств можно рассматривать на уровне внешнего, моделирующего личностные качества студента, и внутреннего, полагающего студента субъектом педагогического процесса, в котором общая гуманистическая направленность искусства очевидна и полагает возможным описать процесс, формирующий личностные качества обучающегося и как осмысление его субъектом воспитательного воздействия, свидетельствуя о возможностях саморазвития студента.

Таким образом, можно исследовать воспитательный потенциал учебной дисциплины «История искусств», выявляя его структуру, обнаруживаемую на уровнях как логической схемы, так и содержательного наполнения, что позволяет в свою очередь использовать регламентирующие обучение студентов документы, представленные как ФГОС ВО, так и профессиональным стандартом, соответствующих обучению направлений.

**Актуальность темы,** затронутой публикацией, объясняется не только осмыслением гуманистической направленности искусства, способной снижать возможный непережитый внутренний вандализм у обучающихся, но и необходимостью уточнения структуры процесса воспитания обучающихся средствами искусства, изучения его истории, поскольку данные действия позволяют описать алгоритм реализации учебного процесса в рамках художественно-проектных направлений обучения.

**Степень изученности темы** весьма высока, но у каждого поколения исследователей и приверженцев определенных школ в педагогической науке, разрабатывающих вопросы эстетического воспитания, есть определенные предпочтения. Поэтому, принимая во внимание труды, китайских, российских и других авторов (Ван Ш [1], А.А. Мелик-Пашаева [5], В.А. Слостенина [6], Б.П. Юсова [10], др.), автор публикации отмечает тот факт, что особое внимание сегодня может уделяться проблемам формирования ценностного и творческого опыта у студентов, что изучается как воспитательная направленность практики осмысления выбора выразительных средств, определяющих язык искусства.

Суммируя результаты ранее опубликованных исследований можно сделать вывод о том, что

уточнение педагогических условий результативности воспитательного процесса в рамках обучения истории искусств, учитывающих внешнее и внутреннее, как было указано выше, предполагает использование каркасных моделей, демонстрирующих особенности обучения истории искусств в вузе, определяемых с помощью интегрированного подхода.

**Целью публикации** является исследование воспитательного потенциала процесса обучения истории искусств студентов художественных направлений высшей школы с помощью установления каркасной модели данной дисциплины, формирующей как компетентностное соответствие обучающихся ФГОС ВО, так и их личностное развитие, определяемое на уровне преобразования творческого потенциала обучающихся.

**Методология исследования**, представленного публикацией, основана интегрированным подходом, который может интерпретироваться как основание актуального процесса образования, определяющего совместную работу педагогов и студентов как способа педагогического обеспечения воспитательных возможностей изучаемой дисциплины.

**Методы исследования**, определяемые его методологией, сочетают теоретические, экспериментальные и статистические возможности исследования, поскольку таким образом иллюстрируются все этапы реализации воспитательного воздействия обучения по дисциплине.

**Научная новизна исследования**, отраженного в публикации, определена сопоставлением вероятной результативности получения стратегически значимых результатов обучения на уровне обеспечения курса как ФГОС ВО, так и профессионального отраслевого стандарта, что позволяет определять качественные преобразования в личностном развитии обучающихся и характере их индивидуальных достижений.

**Основная часть.** Учитывая, что процесс воспитания, определяемый в рамках обучения студентов истории искусств в вузе, основывается на множестве факторов, следует видеть, как преобразующая сила искусства воздействует на деятельность человека, формируя систему им осознаваемых ценностей, жизненного опыта и возможности приобщения к созидательной деятельности, направленной как вовне, к другим людям, так и к себе, на уровне внутреннего мира.

Специфика воспитательного процесса, основанная суммой компонентов (целесообразия, многоуровневого характера профессиональной деятельности, педагогического мастерства преподавателей и целостности преобразований личностных показателей обучающихся, др.), позволяет последовательно анализировать нормативное обеспечение целей его реализации, обнаруживая возможность описания деталей обучения в закрепленных ФГОС ВО компетенциях, определяя внешнее условие совершаемых профессиональных изменений в действиях студентов.

Поэтому, обращая внимание на ФГОС ВО, например, для направления обучения «Дизайн» 54.03.01 (уровень бакалавриата) от 13.08.2020 № 1015 (регистрационный № 59498) [9], по составу компетенций, полагаемых необходимыми для обеспечения профессионального соответствия выпускников в данной отрасли требованиям рынка труда, можно определить профессиограмму, составленную сочетанием требования на уровнях:

- когнитивного развития (знаний в области профессионально значимых дисциплин);
- регулятивного соответствия полученных знаний способам решаемых задач;
- рефлексивного осмысления используемых результатов обучения,
- нормативного использования профессионально значимых регламентов деятельности,
- коммуникативной готовности к необходимым контактам в области профессиональной деятельности [2].

Следовательно, для описания каркасной модели процесса обучения истории искусств в вузе как платформы становления личностных преобразований студента, формируемых в результате в реализации воспитывающей направленности обучения можно обратиться ко мнению Ю.Г. Татура, учитывая, что «...это проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость ее постоянного совершенствования» [8, С. 11].

Получая, таким образом, подтверждение предположения о том, что в сущности все, формируемые в процессе изучения студентами истории искусств, компетенции социальны, поскольку функционально обеспечивают общественно значимое содержание и инструменты его интерпретации в деятельности человека [4], можно ожидать качественных преобразований в развитии личности обучающихся в результате их становления.

Следовательно, компетенции, полагаемые для получения в процессе изучения истории искусств необходимых результатов, можно представить определяющими структуру воспитательного процесса и описать его этапы как стадии преобразования личностных качеств, поскольку все элементы взаимосвязаны (рис. 1.) [2, 3].

Полагая, что когнитивные преобразования в деятельности студента, изучающего историю искусств, формируются на основе воспринимаемых им моделей отношений, визуализированных как художественные произведения, и осмысливаются как формы исторически обусловленного поведения, воспроизводятся в силу наглядности, можно ожидать их оценивания студентами и эмоционального отклика, свидетельствующих об уровне соответствия подобным ожиданиям общества. В силу естественной реакции общества на определен-

ные произведения, направления и стили искусства формируется отношение студентов к этическим и эстетическим основаниям произведений, которые важны не только в силу реакций художественной критики.



**Рис. 1.** Структура воспитательного процесса, определяемого изучением истории искусств студентами художественных направлений обучения

Учитывая, что подобная специфика позволяет предполагать и разрабатывать способы реализации процесса воспитания, можно допустить такие, как:

- определяемые актуализацией случайных побуждений (возникающий в ходе отклика на произведения искусства), допускающих последующее упорядочение и устойчивое проявление в силу формирования оценочных образований, т.е. обеспеченных процессом интериоризации на основе внешних (компетентностных) условий воспитания;
- обусловленные усвоением идеалов и целей, которые транслируются преподавателями для реализации студентом осмысленного восприятия и усвоения сущности его актов на уровне жизненных ценностей, лично необходимых ему для продвижения профессионально, социально, эстетически и др., реализации внутренней нравственной работы сознания, определяющей отношение студента к окружающему миру и его многообразным проявлениям, т.е. обеспеченных процессом формирования мотивов, определяющих личностный рост обучающегося [3].

Для обеспечения результативности процесса воспитания студентов силой искусства необходимо использовать обе возможности его развития, поскольку при ориентации только на внешне обусловленный (компетентностный) способ, может оказаться затрудненным соотношение социально и профессионально требуемых ценностей с осмыслением обучающимися их гуманистической направленности.

Использование только личностно определяемого результата в случае применения внутренне обусловленного (индивидуализации развития, достижений) способа может привести к формализации осознаваемых стремлений и осложнить процесс самоактуализации личностных характеристик обучающихся.

Поэтому, полагая, что результативность процесса воспитания, основанного гуманистически потенциалом искусства, составляющего стратегию изучения его истории в вузе студентами художественных направлений обучения, необходимо рассчитать возможность проверки того, насколько успешными могут оказаться результаты, определяемые становлением личностных характеристик, определяемых:

- гражданской идентичностью, свидетельствующей о развитии чувства патриотизма у обучающихся;
- социальной идентичностью, обуславливающей развитие профессиональной гордости, ответственности, эстетического восприятия труда и др.,
- исполнительским мастерством, подразумевающим достижение высоких учебных и затем – учебно-творческих результатов в профессиональной сфере.

Поэтому, суммируя результаты сформированности у студентов озвученных отношений, можно определять степень результативности воспитательного процесса, формируемого в течение изучения истории искусств в вузе, т.к. таким образом допустимым представляется описание пресловутой меры воспитанности (компетенциями и личностными характеристиками обуславливаемой), которую следует полагать на уровне стратегического планирования достижений учебного процесса.

Для студентов, обладающих в силу профессиональной специфики обучения, композиционно богатым мышлением, интегративный характер результатов воспитательного процесса, определяемый с помощью концептуализации аналитических возможностей изучения истории искусств очевиден. Это подтверждается с помощью несложных методик, внедряемых с целью проверки в рамках эксперимента, направленного на доказательство соответствия способов обеспечения воспитательного процесса студентов художественных вузов необходимым результатам обучения, свидетельствующим об успешности становления социально зрелой, целостной личности каждого обучающегося, картина мира и функциональная грамотность которого могут описываться, как компетенции:

- социальные (социально-политические), необходимые в многоэтнической, интегративной среде государства;
- коммуникативные, определяемые способностью и готовностью к общению и владению профессионально определяемыми технологиями искусства;
- личностными (характеристиками), свидетельствующими о сформированности нравствен-

ных качеств (толерантности, достоинства и стремления к качеству жизни, др.), которые, в свою очередь, могут распределяться по уровням, свидетельствующим о становлении функциональной грамотности выпускников образовательной программы, на уровнях:

- допрофессионального компетентностного развития, подразумевающего стремление ко включению в профессию;
- профессионального компетентного развития, обеспечиваемого готовностью к реализации личностного потенциала студентов.

Для того, чтобы придать доказательность изложенному, необходимо привести данные, полученные в результате эксперимента, реализованного автором публикации, в рамках персональной исследовательской работы, направленной на выявление путей обеспечения результативности процесса воспитания средствами искусства и его изучаемой истории, поскольку для студентов художественных направлений обучения эти дисциплины представляются обеспечивающими характер «навигации» и концептуального соответствия становления визуальной культуры в личностных учебно-творческих и др. результатах.

Используя для обеспечения статистических данных в рамках диагностики уровня сформированности личностного развития у студентов в констатирующей части исследования, такие критерии как:

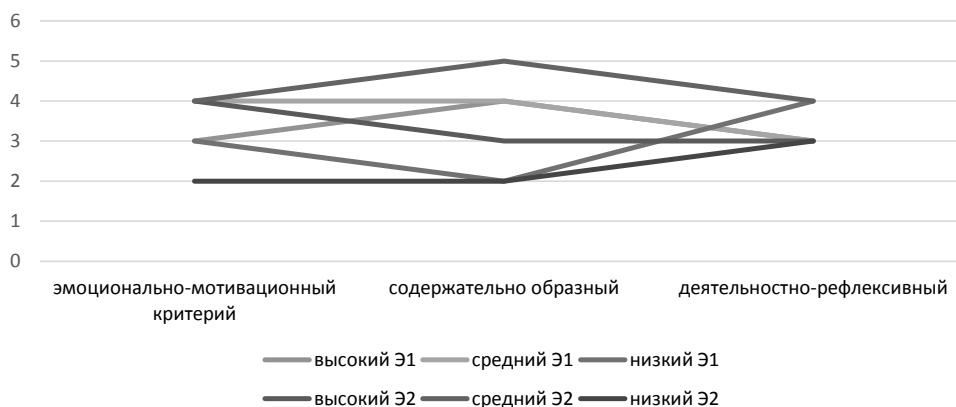
- эмоционально-мотивационный (свидетельствующих о способности к чувствительности к эмоциональной нагрузке, тону в произведении, эмпатии, поиска экзистенциальной составляющей в смысле, сюжете и др. характеристиках произведений искусства),
- содержательно-образный (определяемый профессиональной эрудицией, понятийным аппаратом, сформированностью аналитического подхода к работе в области исследования композиции и поэтики произведений),
- деятельностно-рефлексивный (основанный подбором ассоциативных образов, опыта обсуждения произведений, способности к авторскому цитированию стиля и деталей изображаемого).

Традиционное определение трех уровней сформированности критериальных значений определило возможность учета стадийности их развития, как:

- высокой (студент осознанно определяет примеры витальных и иных ценностей, свидетельствующих о сущности произведения, обладает профессионально значимыми знаниями об искусстве и способен к аргументированным суждениям, ассоциаций по поводу возможных оригинальных интерпретаций смысла произведений),
- средней (студент эпизодически проявляет интерес к произведениям, обладающим этической направленностью и узнаваемым по особым образам и композиционным характеристикам, обеспечиваемых нравственным, социальным началом и др.),
- низкой (студент не проявляет интереса к произведениям с этической, нравственной направленностью, не видит значения в социально одобряемой трактовке жанровой структуры искусства и не владеет необходимыми знаниями для возможной интерпретации произведений в собственной деятельности).

Студентов второго курса (20 человек), обучающихся в группах ФГБОУ ВО ТОГУ (Тихоокеанский государственный университет, г. Хабаровск) и ФГБОУ ВО ПГУ им. Шолом-Алейхема (Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема, г. Биробиджан), разделили по условию исследования на группы по 10 человек, в соответствии с тем, какая каркасная модель в их обучении использовалась преимущественно: обеспеченная ФГОС ВО по направлению или профессиональным стандартом отраслевого характера (11.013) [7]

В результате диагностических мероприятий, направленных на выявление базового уровня сформированности понимания воспитательного потенциала обучения истории искусств (изобразительного, декоративно-прикладного), был реализован опрос с помощью гугл-опросника и определены результаты, визуализированные с помощью диаграммы (рис. 2) и уточненные с помощью табличного предоставления отчетных данных (табл. 1).



**Рис. 2.** Количественное распределение уровней сформированности показателей результативности использования воспитывающего потенциала обучения истории искусств студентов-дизайнеров среди участников констатирующей диагностики

Таблица 1. Процентное распределение уровней сформированности показателей результативности использования воспитывающего потенциала обучения истории искусств у студентов-дизайнеров на стадии стартовой диагностики

Уровни сформированности показателей критерия	Группа Э1 (ФГОС ВО)			Группа Э2 (Профессиональный стандарт)		
	высокий	средний	низкий	высокий	средний	низкий
Эмоционально-мотивационный критерий	30%	40%	30%	40%	40%	20%
Содержательно-образный критерий	40%	40%	20%	30%	50%	20%
Деятельностно-рефлексивный критерий	30%	30%	40%	30%	40%	30%

Учитывая то обстоятельство, что студенты групп были распределены в соответствии с планами исследования по программам, обеспечиваемых на уровне структуры УМКД разными каркасными моделями обучения по дисциплине «История искусств», они распределились следующим образом:

- Э1 – каркасная модель дисциплины на основе ФГОС ВО по направлению обучения 54.03.01. Дизайн,
- Э2 – каркасная модель дисциплины на основе профессионального стандарта «Дизайнер» 11.013 («Дизайн объектов и систем визуальной информации, идентификации и коммуникации» № 573 от 17.01.2017 г.)[7].

**Заключение.** Таким образом, интерпретация первичной диагностики, выявляющая как профессионально значимые, так и свидетельствующие о результативности воспитательного процесса, определяемого потенциалом изучения профессионально значимой предметной дисциплины, позволяет сделать ряд выводов о том, что расхождение в стартовых показателях вне работы со студентами направленно по предмету, с учетом специально созданной, направляющей внимание обучающихся программе, минимально.

Тем не менее, можно свидетельствовать, что результаты, сформированные на основании курса, обеспечиваемого профессиональным стандартом 11.013 в области графического дизайна и предполагаемого для найма в области «выполнения работ по созданию элементов объектов визуальной информации, идентификации и коммуникации» – выше у обучающихся, что позволяет признать более результативным как в области достижения профессиональных результатов, так и в сфере личностных преобразований у студентов, соответствующих стратегии воспитательной работы в вузе, процесс развития обучающихся в высшей школе, нежели в случае обеспечения структуры курса на основании ФГОС ВО, регламентирующим ква-

лификационные параметры выпускников в достаточно подвижных рамках описаний.

## Литература

1. Ван Ш. Художественное образование в Китае в XX веке: национальные черты, международные тенденции и российское влияние (на примере Центральной академии изящных искусств) // Культура и искусство. – 2021. – № 4. – С. 54–65.
2. Воеводина, С.А. Педагогика: учеб.-метод. комплекс для студентов 3 курса специальности 1–21 05 06 «Романо-германская филология» / С.А. Воеводина, Т.Л. Жукова. – Новополюцк: ПГУ, 2010. – 256 с.
3. Данилов Д.А. Технологическое обеспечение воспитательного процесса: учебное пособие для бакалавров и магистрантов педагогического профиля / Д.А. Данилов, А.Г. Корнилова, Ю.В. Корнилов. – Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017. – 100 с.
4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативноцелевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – С. 36.
5. Мелик-Пашаев А.А. Искусство в образовании – путь «Вперёд и вверх» // Музыкальное искусство и образование. 2013. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-v-obrazovanii-put-vperyod-i-vverh> (дата обращения: 30.12.2022).
6. Методика воспитательной работы: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Сластенин В.А. – М.: «Академия», 2009. 160 с.
7. Профессиональный стандарт «Графических дизайнер» от 17.01.2017, № 537 (11.013). URL: [https://xn-80ak6aabfbdm.xn--p1ai/images/\\_573\\_%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D0%B5%D1%80.pdf](https://xn-80ak6aabfbdm.xn--p1ai/images/_573_%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D0%B5%D1%80.pdf) (дата обращения: 19.12.2022).
8. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – М.: ИЦ ПКПС, 2004. – С. 11.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт ФГОС ВО 54.03.01 «Дизайн» от 13.08.2020 № 1015. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-54-03-01-dizayn-1015/> (Дата обращения: 12.12.2022).
10. Юсовские чтения. Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт. Сборник научных статей по материалам XX Международной научно-практической конференции «Социокультурный портрет современного ребенка: российский и зарубежный опыт. (31.10. –01.11.2019 г.) / Научный редактор Е.П. Олесина, ред.-сост.О.И. Радомская / под общей ред. Л.Г. Савенковой. –М.: ФГБНУ «ИХОиК РАО», 2020. – 402 с.



## IMPLEMENTATION OF THE CONTENT OF THE EDUCATIONAL STANDARD IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF DESIGN STUDENTS: ON THE EXAMPLE OF THE DISCIPLINE "HISTORY OF ART"

Zhang Lu

Pacific National University

The publication analyzes the dependence of the effectiveness of the educational process aimed at achieving personal growth of students studying in the bachelor's degree in the direction 54.02.01 "Design" in the basis of providing the course "History of Art" with frame models of the discipline, based both on the Federal State Educational Standard of Higher Education in the direction of study and the professional standard industry character. Methods for implementing diagnostic measures that determine evidence-based statistics, based on the methods proposed by the author of the publication for determining the educational potential of studying the historical transformation of art, allow us to assess the value of a professional standard for the algorithmization of the educational process in accordance with the achievement of its strategic goals.

**Keywords:** art history, bachelor's degree, didactics, designers, students, education, training, FSES HE, professional standard, competencies, pedagogical conditions, frame models of disciplines.

### References

1. Wang Sh. Art education in China in the 20th century: national features, international trends and Russian influence (on the example of the Central Academy of Fine Arts) // Culture and Art. – 2021. – No. 4. – P. 54–65.
2. Voevodina, S.A. Pedagogy: textbook-method. complex for 3rd year students of the specialty 1–21 05 06 "Romano-Germanic

- Philology" / S.A. Voevodina, T.L. Zhukova. – Novopolotsk: PGU, 2010. – 256 p.
3. Danilov D.A. Technological support of the educational process: a textbook for bachelors and masters of pedagogical profile / D.A. Danilov, A.G. Kornilova, Yu.V. Kornilov. – Cheboksary: CNS Interactive Plus, 2017. – 100 p.
  4. Winter, I.A. Key competencies as a result-oriented basis of a competency-based approach in education / I.A. Winter. – M.: ITs PCPS, 2004. – P. 36.
  5. Melik-Pashaev A.A. Art in education – the way "Forward and upward" // Musical art and education. 2013. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/iskusstvo-v-obrazovanii-put-vperyod-i-vverh> (Date of access: 12/30/2022).
  6. Methods of educational work: a textbook for students. higher textbook institutions / Slastenin V.A. – M.: "Academy", 2009. 160 p.
  7. Professional standard "Graphic designer" dated January 17, 2017, No. 537 (11.013). URL: [https://xn-80ak6aabfbdm.xn-p1ai/images/\\_573\\_%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D0%B5%D1%80.pdf](https://xn-80ak6aabfbdm.xn-p1ai/images/_573_%D0%94%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D0%B9%D0%BD%D0%B5%D1%80.pdf) (date of access: 12/19/2022).
  8. Tatur Yu.G. Competence-based approach in describing the results and designing standards for higher professional education / Yu.G. Tatur. – M.: ITs PKPS, 2004. – P. 11.
  9. Federal state educational standard GEF VO 54.03.01 "Design" dated 13.08.2020 No. 1015 .2022).
  10. Yusovskie readings. Sociocultural portrait of a modern child: Russian and foreign experience. Collection of scientific articles based on the materials of the XX International scientific and practical conference "Sociocultural portrait of a modern child: Russian and foreign experience. (31.10. – 01.11.2019) / Scientific editor E.P. Olesina, ed.-comp. O.I. Radomskaya / ed. L.G. Savenkova. – M.: FGBNU "IHOiK RAO", 2020. – 402 s.

# Содержание профессиональной компетентности бакалавра IT-направления в области анализа больших данных

**Юданова Вера Валерьевна,**

старший преподаватель, кафедра математики и информатики, Технический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» в г. Нерюнгри  
E-mail: udanov\_sb@mail.ru

В статье дается характеристика современному содержанию профессиональных компетенций направленных на формирование знаний и умений в области обработки больших данных. Анализируются причины и пути развития нового подхода к анализу данных, обусловленного большими объемами накопленной информации, ее разнородностью, требованиями оперативного поиска и анализа в ней скрытых зависимостей для поддержки принятия решений в условиях цифровой экономики. Автором рассматривается концепция разведочного анализа данных, предложенная Дж. Тьюки и KDD (Knowledge discovery data-bases) – технология получения знаний из баз данных. Описаны основные техники обнаружения знаний, которыми должен владеть бакалавр IT-направления подготовки, для выполнения профессиональной деятельности в сфере анализа больших данных.

**Ключевые слова:** большие данные, обработка и анализ, содержание профессиональных компетенций, обнаружение знаний.

На сегодняшний день требования времени таковы, что рынок больших данных увеличивается из года в год на десятки процентов и потребность в анализе таких данных растет, что, соответственно, влияет на рост спроса в специалистах, владеющих современными методами аналитики данных [1]. Министерством образования Российской Федерации сформирован перечень профессиональных компетенций, которыми должен обладать специалист в сфере анализа больших данных, который нашел свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования по направлениям подготовки: Прикладная математика и информатика, Прикладная информатика, Информационные системы и технологии, Фундаментальная информатика и информационные технологии и ряду других в IT – сфере. Необходимость владения математическим аппаратом и навыками программирования является тем минимумом, который считается основой для подготовки специалиста, владеющего способами обработки данных. Но в новой цифровой системе знаний содержание теоретических основ формирования профессиональной компетентности в области анализа данных претерпело ряд изменений, которые необходимо учитывать при преподавании дисциплин, напрямую связанных с методикой подготовки и моделирования данных при решении прикладных задач. Определить требования к содержанию профессиональных компетенций, которые формировали бы необходимый уровень знаний, умений и навыков в области анализа больших данных, при подготовке бакалавров по IT -направлению – этому вопросу и посвящена данная работа.

Изначально так сложилось, что анализ данных относили к области прикладной, в частности, вычислительной математики, связанной с процессами обработки данных (фильтрация, преобразование, моделирование, исследование) с целью поддержки принятия решений [2]. В традиционном понимании алгоритма решения любой прикладной задачи наблюдается ориентация на использование готовой математической модели, с известным набором входных данных и используемых параметров и характеристик (рис. 1). Вычислительный процесс выполняется с применением специального математического программного обеспечения и полученные результаты создают впечатление о высоком качестве решения задачи.

Но на самом деле, такому подходу присущ ряд недостатков, которые могут привести к противоречивым или отрицательным результатам анализа.

Во-первых, исследователь не несет ответственности за адекватность модели и ее данных, не владеет в полной мере сведениями о характере связей между структурными элементами модели и о перечне используемых переменных. Во-вторых, велика вероятность сделать ошибку при выборе мо-

дели и ее параметров. И, в-третьих, для задачи может не существовать готовых или разработанных моделей решения. Понимание об ограниченности применения принципов вычислительной математики возникает в середине XX века и начинается поиск новых парадигм в анализе данных.



Рис. 1. Концепция классического подхода к анализу данных

В 60-х годах компьютеры еще были очень слабы в возможностях обработки данных, особенно в их графической интерпретации, но, несмотря на это, в 1962 г. появляется новая теория разведочного анализа, разработанная Дж. Тьюки. Основная идея предложенного им подхода заключалась в многомерной визуализации данных, с целью выявления каких-либо закономерностей и вы-

движении гипотезы. Дальнейшее подтверждение или опровержение сформулированных гипотез выполняется на примере обработки эмпирических данных и анализе полученных результатов, с формулировкой обобщенных выводов (рис. 2). Таким образом, изменяется концепция анализа данных – теперь модель следует за данными, а не наоборот, как в классическом подходе.



Рис. 2. Концепция анализа данных по Дж. Тьюки

Концепция анализа данных, предложенная Дж. Тьюки, стала отправной точкой в развитии новых технологий в области работы с данными. Значительный прирост накопленной информации, повсеместное распространение персонального компьютера и доступного специализированного программного обеспечения, с инструментарием для визуализации различного вида данных, необходимость принятия решений в режиме реального времени, сложный характер объектов управления, предполагающих взаимодействие большого коли-

чества разнородных процессов и подсистем, ограничивающих использование традиционных методов и моделей – привели к пересмотру техники анализа данных.

В 1989 году появляется технология извлечения знаний из баз данных – KDD (Knowledge discovery data-bases), согласно которой получение из данных зависимостей, правил, моделей состоит из таких этапов, как выборка данных, их очистка и преобразование, моделирование и интерпретация полученных результатов (рис. 3) [3].

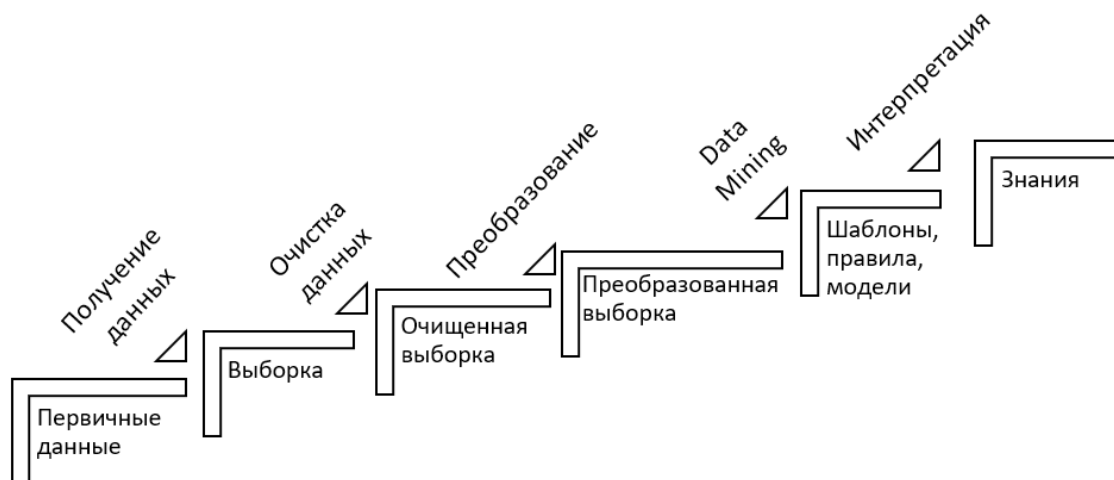


Рис. 3. Технология KDD – извлечения знаний из баз данных

Ядром этого процесса становятся методы Data Mining. Данный термин ввел в 1989 г. Г. Пятецкий-Шапиро и определил его, как обна-

ружение в «сырых» данных ранее неизвестных, нетривиальных, практически полезных и доступных интерпретации знаний, необходимых для

принятия решений в различных сферах человеческой деятельности.

Таким образом, на сегодняшний день, содержание профессиональных компетенций в области анализа данных, определяется следующими техниками обнаружения знаний, в которых в той или иной мере задействована концепция анализа данных по Дж. Тьюки и средства KDD.

Большие данные – технологии аппаратного и программного обеспечения, которые используются для анализа, интеграции, организации и управления данными, которые характеризуются объемом, разнообразием и изменчивостью [4].

Извлечение информации – понимание способов подготовки, интеграции и очистки данных, получаемых из хранилищ данных.

Методы Data Mining, которые направлены на решение двух типов задач: описательные (кластеризация и исследование структуры, обобщение данных, визуализация) и предсказательные (классификация, на основе нейронных сетей, деревьев решений, регрессия) [5]. Методы Data Mining находятся на стыке информатики, баз данных, статистики, искусственного интеллекта, теории информации и алгоритмизации (рис. 4).

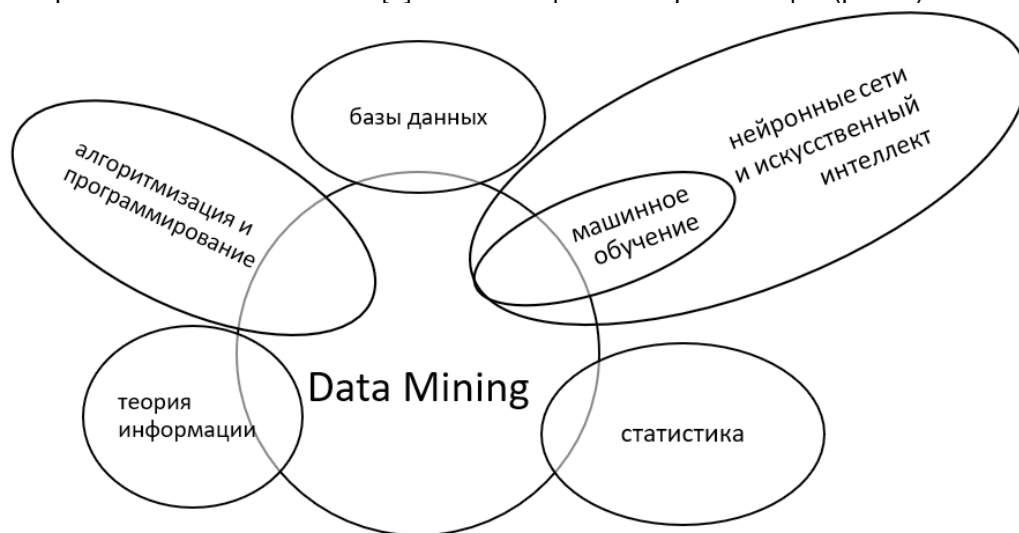


Рис. 4. Data Mining – связь с дисциплинами

Рассмотрим некоторые из них. Машинное обучение – изучает методы построения алгоритмов, способных обучаться на данных, то есть конструировать из данных функцию (формулу), которая может быть использована для прогноза характеристик у новых объектов. Нейронные сети, как одно из направлений искусственного интеллекта, используется для решения трудно формализуемых задач (распознавание речи, образов, анализ текстов), средствами моделирования сетей нервных клеток живого организма.

И, наконец, область бизнес-аналитики – инструменты и приложения, которые позволяют выполнять анализ и визуализацию результатов моделирования и доставку информации для принятия решений (включает средства консолидации и интеграции данных, их графической интерпретации, дашборды, панели отчетов и пр.) [6].

На сегодняшний день большие объемы накопленных данных, динамично изменяющаяся среда современной цифровой экономики не дает шанса на значительный успех классических подходов анализа данных. Сейчас перед исследователем становится задача, которая характеризуется следующими особенностями: объект исследования имеет большие объемы данных, требуется анализ в ограниченное время, нет гарантий хорошего качества исходных данных – требуется проводить их аудит и очищение, формализация исследуемого объекта отсутствует, т.е. нет полного и аналитиче-

ского описания в виде каких-то законов, формул и т.д. В связи с этим произошел пересмотр содержания области анализа данных в направлении поиска новых знаний посредством извлечения и визуализации данных, что, по сути, представляет разведочный анализ данных, и, построения и использования моделей, что, в свою очередь, является реализацией подтверждающего анализа.

## Литература

1. Шевченко О.И., Субботенко О.А. Сущность и содержание информационно-аналитической компетентности специалиста-аналитика, обучающегося в ведомственном вузе // Филологические науки. Вопросы теории и практики. № 7–1(61). 2016. С. 208–2012.
2. Миркин Б.Г. Введение в анализ данных: учебник и практикум для бакалавриата и магистратуры / Б.Г. Миркин. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 174 с. – Серия: Авторский учебник.
3. Мирошниченко С.С. Основы функционирования нечетких систем // Информационные технологии в науке, образовании и управлении. 2019. № 2. С. 39–44.
4. Анналин Ын, Су Кеннет. Теоретический минимум по Big Data. Всё, что нужно знать о больших данных. – СПб.: Питер, 2019. – 208 с.: ил.
5. Фридман О.В. Data mining – методы и алгоритмы, краткий обзор // Труды Кольского научно-

го центра РАН. Информационные технологии. Вып. 12. 2021. Т. 12, № 5. С. 91–103.

6. Паклин Н.Б., Орешков В.И. Бизнес-аналитика: от данных к знаниям: Учебное пособие, 2-е изд., испр. – СПб.: Питер, 2013. – 704 с.: ил.

## CONTENT OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF IT IN THE FIELD OF BIG DATA ANALYSIS

**Yudanova V.V.**

Technical Institute (branch) of the Federal State Independent Educational Institution of Higher Education "North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov" in Nerungri

The article describes the modern content of professional competence aimed at the formation of knowledge and skills in the field of big data processing. The reasons and ways of developing a new approach to data analysis are analyzed, due to the large volumes of accumulated information, its heterogeneity, the requirements of operational search and analysis of hidden dependencies in it to support decision-making in the digital economy. The author considers the concept of exploratory data analysis proposed by J. Tukey and KDD (Knowledge discovery data-bases) – technology for obtaining knowledge from databases. The basic techniques of knowledge detection that a bachelor of IT training should possess in order to perform professional activities in the field of data analytics are described.

**Keyword:** big data, processing and analysis, content of professional competencies, knowledge discovery.

## References

1. Shevchenko O.I., Subbotenko O.A. The essence and content of information and analytical competence of a specialist analyst studying at a departmental university // *Philological sciences. Questions of theory and practice.* No.7–1(61). 2016. pp. 208–2012.
2. Mirkin B.G. Introduction to data analysis: textbook and workshop for undergraduate and graduate studies / B.G. Mirkin. – Moscow: Yurayt Publishing House, 2014. – 174 p. – Series: Author's textbook.
3. Mirosnichenko S.S. Fundamentals of the functioning of fuzzy systems // *Information technologies in science, education and management.* 2019. No. 2. pp. 39–44.
4. Annalin Eun, Su Kenneth. The theoretical minimum for Big Data. Everything you need to know about big data. – St. Petersburg: Peter, 2019. – 208 p.: ill.
5. Friedman O.V. Data mining – methods and algorithms, a brief overview // *Proceedings of the Kola Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. Information technology.* Vol. 12. 2021. Vol.12, No. 5. pp. 91–103.
6. Paklin N.B., Oreshkov V.I. Business analytics: from data to knowledge: Textbook, 2nd ed., ispr. – St. Petersburg: Peter, 2013. – 704 p.: ill.

# Эмпатия как инструмент обеспечения результативности образовательного процесса в условиях дистанционного обучения художников-станковистов и педагогов

**Юй Хуацзюнь,**

Аспирант ФГБОУ ВО «ТОГУ», преподаватель Даляньского колледжа искусств  
E-mail: 13940868887@163.com

**Давыденко Валентина Александровна,**

к.п.н., доцент, доцент каф. педагогики ФГБОУ ВО «ТОГУ»  
E-mail: davvalentina@yandex.ru

**Мартынова Наталья Владимировна,**

к.п.н., доцент, доцент каф. ДДПиЭ, ФГБОУ ВО «ТОГУ»  
E-mail: natalmart@mail.ru

Публикация посвящена анализу исследований, объясняющих концептуализацию инструментов цифровизации обучения в высшей школе, изменяющих отношение к необходимости формирования эмпатии у студентов и преподавателей, участвующих в образовательном процессе-онлайн, поскольку именно данное качество личностного преобразования в компетентностных достижениях субъектов обучения способно преодолеть барьер неточного или неполного понимания деталей коммуникации, определяемой условиями удаленного доступа. Автор публикации уточняет характер происхождения педагогического условия, требующего развития эмпатии у субъектов обучения, приводя доказательные статистические данные, полученные им экспериментально.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, эксперимент, магистратура, станковая живопись, эмпатия, дидактика, опрос, компетенция, педагогика высшей школы.

**Введение.** Интерпретация понятия «педагогическое взаимодействие» в актуальных исследованиях, как «...процесса проявления индивидуальных способов действий и общения преподавателя и студентов, направленных друг на друга, определяемых их функционально-ролевыми и личностными позициями, следствием которых являются взаимные изменения в деятельности, общении, отношениях участников педагогического процесса, а также их личностного развития» [4] позволяет анализировать особенности профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса и обнаруживать детали, способствующие их уточнению в случаях, когда обучение реализуется в условиях удаленного доступа.

По мере того, как цифровизация учебного процесса определила разнообразие его моделей (дистанционных, гибридных), стало возможным уточнение требований к педагогическим условиям, обеспечивающим результаты высшего образования по творческим направлениям, обучение по которым ранее признавалось возможным только в традиционной аудиторной (студийной) форме. Учитывая, что идеи дистанционного обучения развивались, начиная с последней трети XX в., но кардинально преобразились на фоне преодоления проблем, связанных с пандемией 2019 г., опыт перехода к массовому дистанционному обучению позволил сделать ряд выводов, свидетельствующих о возможности снятия барьера, обнаруживаемого в процессе реализации направлений обучения, связанных с деятельностью художников-станковистов и педагогов изобразительного искусства.

Опыт в области изучения возможности онлайн-обучения станковистов и педагогов изобразительного искусства, полученный автором публикации в рамках работы над диссертацией, позволяет считать **тему публикации актуальной**, поскольку она касается определения условий результативности педагогического взаимодействия студентов и педагога в процессе обучения живописи онлайн.

**Степень изученности темы** за последние три года, безусловно, увеличилась, но, т.к. ряд исследователей поддерживает идею ограничения возможностей дистанционного обучения по ряду творческих специальностей, которые связаны с развитием исполнительского мастерства в области изобразительного искусства, каждое новое исследование представляет собой восходящий виток в спиралевидном восприятии процесса развития педагогической науки.

Учитывая, что фундаментом исследований в области проектирования педагогического взаимодействия являются труды П.В. Васильева [1], И.А. Зимней [3], В.А. Сластенина [11], и др., в которых детально рассматриваются функции, структура и особенности процесса педагогического взаимодействия, реализуемого в традиционной форме, **научная новизна данной публикации** определена революционным преобразованием дидактических инструментов, частично представленных М.Г. Мором [6], Б. Холмбергом [5] и др., с помощью которых образовательный процесс транслируется онлайн, в результате чего становится очевидным присутствие медиатора – третьей стороны процесса, реализуемого с помощью дистанционных технологий и средствами цифровых приложений.

Тем не менее, поскольку педагогическое взаимодействие, реализуемое онлайн, точно так же, как и традиционное, подразумевает процесс обучения, воспитания и развития, представляется возможным определить его особенность, обусловленную необходимостью интернет-трансляции, что обнаруживает потребность субъектов процесса обучения в формировании эмпатии, поскольку технологии сетевых коммуникаций не всегда обеспечивают точное понимание ответной реакции у тех, кто участвует в коммуникации, и потому эмпатия в поведении, как у студентов, так и у педагогов, способствующая педагогическому, творческому процессу, представляется проблемой, требующей решения.

Следовательно, **гипотетическое предположение** того, что именно эмпатия позволяет предполагать результативность онлайн-обучения по творческим направлениям высшего образования, т.к. ни технология станкового письма, ни инструкторное вмешательство педагога в композиционную работу студента, не обеспечивают успешности учебного процесса. В то же время эмпатия, как условие педагогического взаимодействия между субъектами обучения, нивелирует сложности работы на удаленном доступе.

Полагая **целью публикации** необходимость доказательства необходимости формирования эмпатии для организации педагогического взаимодействия субъектов процесса обучения в условиях удаленного доступа, автор приводит факты, подтверждающие успешное моделирование данной деятельности в условиях мастерской, студии и их сетевой разновидности, направленной на формирование профессиональных компетенций и исполнительского мастерства будущего педагога-станковиста.

Учитывая первичность данного опыта, основанного на разработке педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса, реализуемого в условиях дистанционного обучения, внимания заслуживают детали моделирования системы педагогического взаимодействия, т.к. они учитывают нормативно-правовую базу на уровне актуального ФГОС ВО [13], и свидетельствуют о необходимости индивидуального проек-

тирования педагогических условий данного процесса.

**Методология гуманистического подхода** полагает возможным исследование процесса формирования педагогического взаимодействия на уровне его полагания, моделирования и выявления соответствия его содержания внешним (нормативным, организационным) условиям, определяемым характером дистанционного обучения или его гибрида.

**Методы исследования**, представлены теоретическими (анализом и сопоставлением ранее изученных источников и материалов по теме исследования), эмпирическими (тестированием, опросом участников исследования), статистическими (обработкой и визуализацией результатов исследования), что определяет доказательность излагаемых в публикации фактов и соответствует раскрытию цели исследования.

**Основная часть.** По мере становления дистанционных технологий обучения, история которых началась в XX в., и до этапа пандемии-2019 г. представляла собой демонстрацию возможностей интернет-технологий, ситуативно облегчающих работу образовательных учреждений, стал очевидным тот факт, что обучение на удаленном доступе представляет собой революционную по сути, форму организации учебного процесса, определяемого идеей создания открытого пространства образования. Учитывая, что рамочным условием для такового является использование информационно-коммуникационных технологий, интернет-сервисов и специально разработанных для контактной работы цифровых приложений, можно указать ряд концептуально значимых источников и материалов [2, 3, 7, 8, 10, 14].

Полагая, что в сетевых коммуникациях эмпатия является особо значимым ресурсом обеспечения контакта между взаимодействующими сторонами (субъектами образовательного процесса), и наблюдая за тем, как отсутствие личностно ориентированной реакции между ними, даже, в традиционных студийных занятиях по живописи, снижает его результативность, было принято решение о проверке гипотезы исследования с помощью нескольких диагностических мероприятий.

В истории дистанционного обучения известен ряд исследований, посвященных изучению проблем эмпатии, фасилитации, сохранения автономности обучающихся в рамках учебного онлайн-процесса. Интерес в этом отношении представляет исследование, осуществленное Бернье Холмбергом, поскольку его труды могут считаться концептуальной платформой, идеологией дистанционного обучения [5], и с точки зрения, которую поддерживают китайские и российскими педагогами, представляют собой вклад в развитие гуманистической педагогики, на основании признания необходимости самореализации личности обучающегося в творческом процессе его развития, особенно, если речь идет о художественном и педагогическом образовании.

Принимая тот факт, что в рамках гуманистического подхода при проектировании педагогического взаимодействия необходимо учитывать:

- гуманистические ценности, определяющие формирование мышления человека и интеллектуальные потребности общества;
- способность человека самосознанию;
- готовность к пониманию действий других людей, развиваемая в процессе обучения;
- способность проявлять внимание к эмоциональному состоянию другого человека;
- готовность обучающегося к вовлечению в учебный процесс,

как основополагающие компоненты возможной результативности дистанционного обучения, следует видеть, что именно труды Б. Холмберга определили исследование проблемы, которая проявилась в процессе перехода к массовому дистанционному обучению на этапе пандемии-2019 г., поскольку при проектировании педагогических условий в актуальном контексте понятие «дидактическая характеристика обучения» стало восприниматься, как «эмпатическая» [5]. Это обстоятельство специфично, берет начало в лингвистических исследованиях и подтверждается рядом трудов, свидетельствующих о том, что понятие «дидактическое» что-либо (условие, беседа, действие) предполагает авторитарный подход к учебному процессу, поскольку их англоязычная интерпретация раскрывается, в том числе, как «поучительные замечания, назидания» [12].

Поэтому, суммировав отклики, полученные от участников эксперимента, реализуемого в ходе исследования возможностей результативной организации педагогического взаимодействия ради обеспечения дистанционного обучения процесса станковистов и педагогов-живописцевеще на констатирующей стадии, и определив его проблему как необходимого формирования эмпатии для успешного осуществления дистанционного обучения, было решено проверить преобразования личностных характеристик у субъектов обучения с помощью оценки изменений в описаниях их компетенций.

Определяя, таким образом, констатирующий этап эксперимента, описывая необходимую для продвижения дистанционного обучения и развития его личностных результатов у студентов и педагогов, необходимым было предположить формирование эмпатии как инструмента педагогического взаимодействия в рамках гуманистических представлений о сущности образования.

Эмпатия, полагаемая способностью и готовностью воспринимать личностные характеристики другого человека, особенности его мировосприятия, описываемая когнитивными психологами как способ общения [9], необходима тем, кто может намерен осознать или оценивать эмоциональные состояния другого, интонирование его речи при контакте, равно как и композиционные особенности художественных произведений, поскольку таким образом внутренний мир человека

и его профессиональные качества становятся очевидными на уровне коммуникации, возникающей в процессе обучения.

Поскольку в процессе онлайн-обучения для сообщения эмоциональных оценок деятельности редко используются опосредованные реплики или графические подтверждения («смайлы» и др.) реакции, поскольку условия дистанта или его гибридов требуют развития способности субъектов образовательного процесса к эмпатии.

Используя параметры и их критериальные описания, предложенные Б. Холмбергом для определения педагогического взаимодействия в рамках поддержки мотивации к обучению и развитию доверительных отношений между педагогом и студентами, были реализован опрос студентов и преподавателей станковой живописи средствами «google-опроса».

В силу того, что способность к эмпатии является проявлением личностных особенностей развития человека и поддерживается синхронным контактом субъектов обучения, можно предположить, что описываемые К. Роджерсом [9] и М.Г. Моором [6] компоненты педагогического взаимодействия (структура взаимодействия (алгоритм сетевого контакта), учебная коммуникация (диалогичность), индивидуальность (автономия)), можно использовать для проектирования индивидуализации учебных и учебно-творческих достижений студентов.

*Таблица 1. Компетенции профессионально значимых результатов обучения, свидетельствующие о характере формируемого педагогического взаимодействия в процессе обучения по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» профиль: «Изобразительное искусство в системе непрерывного образования» (уровень магистратуры)*

Шифр компетенции	Содержательное наполнение компетенции	Учебная дисциплина
ОК-3	способность к самостоятельному освоению и использованию новых методов исследования, к освоению новых сфер профессиональной деятельности	Рисунок, живопись, композиция
ПК-6	готовностью использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач	Рисунок, живопись, композиция

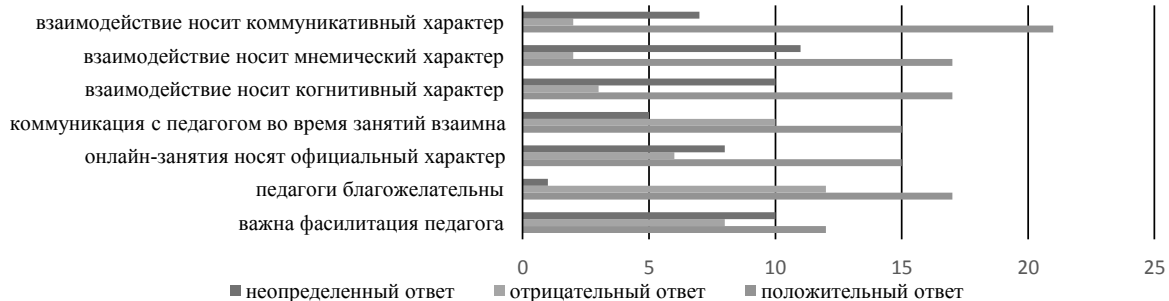
Принимая во внимание особый характер таких достижений, связанных с тем, что обучение изобразительному искусству требует уникальности произведений, даже, на уровне учебного формата, и формируемое исполнительское мастерство описывается компетенциями общекультурного и профессионального характера в рамках ФГОС ВО [13], можно свидетельствовать о необходимости развития способности к самостоятельному освоению профессиональной деятельности (Табл. 1).

В свою очередь это означает, что, используя тезис М.Г. Моора, можно описать онлайн-обучение,



как: «...набор методов обучения, в которых...коммуникации между учащимся и учителем могут содействовать печатные, электронные, механические и другие средства» [6, с. 76], которые как было предположено выше, определяют неизбежно формирующуюся третью сторону педагогического взаимодействия, создавая его отличие онлайн-формы от традиционно студийной.

Таким образом, становится очевидно, что каждый компонент, полагаемый образующим педагогическое взаимодействие, усиливается, будучи сопоставимым с тем техническим, технологическим, коммуникационным инструментом, с помощью которого транслируется. Поэтому опрос студентов и преподавателей, на основании результатов которого предполагалась разработка программы, визуализирован с помощью диаграмм (рис. 1, 2).



**Рис. 1.** Количественное распределение ответов студентов о значимых основаниях для формирования эмпатии в процессе педагогического взаимодействия



**Рис. 2.** Количественное распределение ответов педагогов о характере эмпатии в процессе педагогического взаимодействия

Интерпретация данных, полученных в результате опроса, в котором участвовало 35 студентов магистратуры (первый и второй курс обучающихся в магистратуре суммарно) по профилю «Изобразительное искусство в системе непрерывного образования» и 12 педагогов, обеспечивающих образовательную программу академической магистратуры Тихоокеанского государственного университета (г. Хабаровск), показала, что большинство:

- студентов и преподавателей признают акты педагогического взаимодействия когнитивными по своей природе;
  - считают, что доброжелательное отношение субъектов процесса обучения является основанием эмпатии;
  - педагоги, в большинстве своем, считают собственную способность к эмпатии, определяющей возможность прогнозировать действия студентов;
  - большинство студентов полагают необходимыми для педагогического взаимодействия как когнитивные, так и коммуникативные характеристики.
- Кроме того:
- менее половины опрошенных студентов осознают необходимость функции фасилитации

в действиях педагогов, и как показал уточняющий опрос – не все понимают, что именно обозначается данным понятием;

- половина опрошенных студентов считает контакт, возникающий в процессе онлайн-занятий, более мягким по стилистым качествам, доверительным, нежели аудиторно осуществляемый и признает педагогов, работающих дистанционно, более отзывчивыми.

**Выводы.** Таким образом, суммируя полученные данные, предваряющие разработку программы, способствующей развитию эмпатии у субъектов процесса обучения, можно определить контуры педагогического взаимодействия, осуществляемого дистанционно, поскольку на уровне его восприятия студентами оно сохраняет привычные рамки учебного процесса, но будучи возобновляемым по желанию сторон (в записи транслируемого занятия или консультации), позволяет обучающимся избегать открытой демонстрации непонимания или неспособности решить учебные задачи вовремя, что снижает эмоциональные нагрузки в педагогической ситуации. Столь же позитивно оценивается студентами возможность задавать вопросы педагогу с помощью форума или электронного обучающего курса, поскольку в их структуре предусмотрено размещение как записи, так и ком-

ментирования с учетом сложных для восприятия фрагментов курса (в том числе и сугубо технологических, нуждающиеся в инструктивном сопровождении онлайн).

**Заключение.** Осуществление педагогического взаимодействия в условиях удаленного доступа позволяет всем субъектам образовательного процесса дополнять действия друг друга, решая, в первую очередь, задачи коммуникационного характера, определяемые взаимной обусловленностью действий сторон, их сотрудничества. Поэтому, подбор конкретных педагогических задач и средств цифрового обеспечения трансляции процесса обучения зависит от того, насколько сформированы индивидуально-психологические характеристики работы с каждой конкретной группой студентов, поскольку взаимодействие с ними зависит от степени самоосознания и мотивированности обеих сторон образовательного процесса к нему. Создаваемые как адаптивные, еще на стадии разработки, программы дистанционного обучения способны динамически изменяться, будучи используемыми в преобразуемых условиях, что позволяет проектировать акты педагогического взаимодействия как обратимые.

## Литература

1. Васильев П.В. Развитие представлений о педагогическом взаимодействии в отечественной педагогике в первой трети XX века // Инновационные процессы развития образования: опыт и перспективы: сборник материалов. – 2016. – С. 26–32.
2. Дмитриева А.Г., Лаврентьева Е.А. Анализ значимости эмпатии в педагогической деятельности преподавателей вуза // Концепт. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-znachimosti-empatii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelaya-vuza> (дата обращения: 15.12.2022).
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов / И.А. Зимняя. – 3-е издание, пересмотренное. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО МОДЭК, 2010. – 448 с.
4. Курицына Г.В. Сущностно-содержательные характеристики дистанционного обучения в вузе // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostno-soderzhatelnye-harakteristiki-distantcionnogo-obucheniya-v-vuze> (дата обращения: 13.12.2022).
5. Holmberg B. A Theory of Teaching-Learning Conversations // Moore M.G. Handbook of Distance Education. The Pennsylvania State University, 2007. – P. 69–75.
6. Moore M.G. Handbook of Distance Education. The Pennsylvania State University, 2007. – 690 p.
7. Нижнева Н.Н., Нижнева-Ксенофонтова Н.Л., Ксенофонтов В.А. Педагогическое взаимодействие: условия эффективности. Лингводидак-

тика XXI. 2017. URL: [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6752/7/Linguodidactica\\_21\\_16.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6752/7/Linguodidactica_21_16.pdf) (дата обращения: 15.12.2022).

8. Пяо Мэйшань. Особенности дистанционного обучения по сравнению с традиционным обучением (на примере опыта России и Китая) // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 68–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-distantcionnogo-obucheniya-po-sravnениyu-s-traditsionnym-obuchением-na-primere-opyta-rossii-i-kitaya> (дата обращения: 04.12.2022).
9. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. – М., Изд-во Института психоанализа. 2007. – 560с.
10. Скляренко Т.М. Дистанционное образование: зарубежные концепции // Инновационные проекты и программы в образовании. 2013. № 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obrazovanie-zarubezhnye-kontseptsii> (дата обращения: 14.12.2022).
11. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н., Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений, Москва. 2002. – 460 с.
12. Толстова О.С. Гуманистический подход в зарубежных теориях дистанционного обучения // Вестник ТГПУ. 2010. № 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/gumanisticheskij-podhod-v-zarubezhnyh-teoriyah-distantcionnogo-obucheniya> (дата обращения: 06.12.2022).
13. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование», профиль «Изобразительное искусство в системе непрерывного образования», № 126 от 22. 02. 2018. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf) (дата обращения: 14.12.2022).
14. Шамина Н.В. Онлайн-обучение в образовательном процессе: сильные и слабые стороны // КПЖ. 2019. № 2 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-obuchenie-v-obrazovatelnom-protsesse-silnye-i-slabye-storony> (дата обращения: 07.12.2022).

## EMPATHY AS A TOOL TO ENSURE THE EFFICIENCY OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING FOR EASEL ARTISTS AND TEACHERS

Yu Huajun, Davydenko V.A., Martynova N.V.  
PNU

The publication is devoted to the analysis of studies that explain the conceptualization of tools for digitalization of education in higher education, changing the attitude towards the need to form empathy among students and teachers participating in the online educational process, since it is this quality of personal transformation in the competency-based achievements of learning subjects that can overcome the barrier of inaccurate or incomplete understanding. details of communication determined by the conditions of remote access. The author of the publication clarifies the nature of the origin of the pedagogical condition that requires the development of empathy

in the subjects of education, citing evidence-based statistical data obtained experimentally.

**Keywords:** pedagogical interaction, experiment, magistracy, easel painting, empathy, didactics, survey, competence, pedagogy of higher education.

## References

1. Vasiliev P.V. Development of ideas about pedagogical interaction in domestic pedagogy in the first third of the twentieth century // Innovative processes of development of education: experience and prospects: collection of materials. – 2016. – S. 26–32.
2. Dmitrieva A.G., Lavrent'eva E.A. Analysis of the importance of empathy in the pedagogical activity of university teachers // Concept. 2021. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/analiz-znachimosti-empatii-v-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza> (Date of access: 12/15/2022).
3. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology: a textbook for universities / I.A. Winter. – 3rd edition, revised. Moscow: Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: NPO MODEK, 2010. – 448 p.
4. Kuritsyna G.V. Essence-content characteristics of distance learning at the university // Bulletin of the Belarusian State University. Education. Personality. Society. 2016. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostno-soderzhatelnye-harakteristiki-distantionnogo-obucheniya-v-vuze> (Date of access: 12/13/2022).
5. Holmberg B. A Theory of Teaching-Learning Conversations // Moore M.G. Handbook of Distance Education. The Pennsylvania State University, 2007. – P. 69–75.
6. Moore M.G. Handbook of Distance Education. The Pennsylvania State University, 2007. – 690 p.
7. Nizhneva N.N., Nizhneva-Ksenofontova N.L., Ksenofontov V.A. Pedagogical interaction: conditions for effectiveness. Linguodidactics XXI. 2017. URL: [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6752/7/Linguodidactica\\_21\\_16.pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/6752/7/Linguodidactica_21_16.pdf) (accessed 12/15/2022).
8. Piao Meishan. Features of distance learning in comparison with traditional education (on the example of the experience of Russia and China) // Problems of modern pedagogical education. 2020. No. 68–4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-distantionnogo-obucheniya-po-sravneniyu-s-traditsionnym-obucheniem-na-primere-opyta-rossii-i-kitaya> (Date of access: 12/04/2022).
9. Rogers K. Client-centered psychotherapy: theory, modern practice and application. – M., Publishing House of the Institute of Psychoanalysis. 2007. – 560s.
10. Sklyarenko T.M. Distance education: foreign concepts // Innovative projects and programs in education. 2013. No. 5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantionnoe-obrazovanie-zarubezhnye-kontseptsii> (date of access: 12/14/2022).
11. Slastenin V.A., Isaev I.F., Shiyarov E.N., Pedagogy: textbook. allowance for students. higherped. textbook institutions, Moscow. 2002. – 460 p.
12. Tolstova O.S. Humanistic approach in foreign theories of distance learning // Vestnik TSPU. 2010. No. 10. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/humanisticheskij-podhod-v-zarubezhnyh-teoriyah-distantionnogo-obucheniya> (date of access: 12/06/2022).
13. Federal State Educational Standard of Higher Education – Master's program in the direction of preparation 44.04.01 "Pedagogical education", profile "Fine arts in the system of continuing education", No. 126 dated February 22, 2018. URL: [https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401\\_M\\_3\\_16032018.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Mag/440401_M_3_16032018.pdf) (accessed 12/14/2022).
14. Shamina N.V. Online learning in the educational process: strengths and weaknesses // KPJ. 2019. No. 2 (133). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/onlayn-obuchenie-v-obrazovatelnom-protseesse-silnye-i-slabye-storony> (Date of access: 07.12.2022).